



idehpucp

INSTITUTO DE DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

MEMORIA

REVISTA SOBRE CULTURA, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

N.º 4, 2008

MEMORIA

REVISTA SOBRE CULTURA, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

N.º 4, 2008

MEMORIA

REVISTA SOBRE CULTURA, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS
N.º 4, 2008

Editora Responsable

Iris Jave

Comité Editorial

Walter Albán Peralta, Rolando Ames, Javier Ciurlizza, Carlos Iván Degregori,
Miguel Giusti, Iris Jave, Salomón Lerner Febres, Félix Reátegui, Elizabeth Salmón

Cuidado de la edición

Rocío Reátegui

Diseño de cubierta e interiores

Renzo Espinel y Luis de la Lama

Impresión

Gráfica Delvi S.R.L.

Memoria. Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos es una publicación cuatrimestral del IDEHPUCP.

El IDEHPUCP, creado en el 2004, es el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Asamblea de Miembros

Salomón Lerner Febres, Walter Albán Peralta, Rolando Ames, Enrique Bernales,
Javier Ciurlizza, Carlos Iván Degregori, Miguel Giusti, Pepi Patrón,
Gonzalo Portocarrero, Félix Reátegui, Catalina Romero, Marcial Rubio,
Elizabeth Salmón, Máximo Vega Centeno

© Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad
Católica del Perú, 2008

Calle Tomás Ramsey 925, Lima 17 - Perú

Teléfonos: (51 1) 626-2000, anexos 7500 y 7501; 462-0538 y 261-5859

Fax: 626-2904

memoria@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/idehpucp

Derechos reservados. Prohibida la reproducción de esta revista por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2007-06413
ISSN 1995-1582

Impreso en el Perú - Printed in Peru

5 **PRESENTACIÓN**

9 **ENSAYOS Y ANÁLISIS**

9 El Proyecto Educativo Nacional y las intrincadas relaciones entre poder y educación en el Perú

MARTÍN VEGAS

19 Políticas educativas de formación ciudadana en Huamanga y Abancay

RAFAEL BARRANTES, JESÚS PEÑA Y DIEGO LUNA

33 **OBSERVATORIO INTERNACIONAL**

33 América Latina y la fundamentación del sistema internacional de protección de los derechos humanos después de la Segunda Guerra Mundial

RAINER HUHLE

46 **PORTAFOLIO GRÁFICO**

46 Lucanamarca, contrastes de memoria

ÓSCAR MEDRANO

55 **REPORTAJE EN PROFUNDIDAD**

55 Vivir, por fin, en paz

TERESINA MUÑOZ-NÁJAR Y ROSARIO ELÍAS

63 **JUSTICIA Y SOCIEDAD**

63 Jueces y corrupción: algunas reflexiones desde la psicología del desarrollo moral

SUSANA FRISANCHO

75 **INTERSECCIONES**

75 La persistencia de la memoria: identidad, culpa y testimonio en *Antígona* de José Watanabe y el grupo Yuyachkani

GINO LUQUE

MEMORIA CVR

85

Avances y retrocesos

JOSÉ ALEJANDRO GODOY, JESÚS PEÑA Y RAFAEL BARRANTES

RESEÑAS Y CRÍTICAS

93

Comisión Andina de Juristas. *Empresas y derechos humanos. Aplicando la responsabilidad social empresarial con un enfoque de derechos*

CÉSAR BEDOYA

97

COLABORADORES

Presentación

La cuarta edición de la revista *Memoria*, que edita el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP viene acompañada de ensayos en torno a la educación y la necesidad de preservar la memoria a partir del análisis y la evidencia empírica acerca de la implementación de una política pública como la educación, que puede despertar tantos consensos y al mismo tiempo dificultades serias para su ejecución. Los ensayos que consignamos en esta edición dan cuenta de ello.

En la sección «Ensayos y análisis», Martín Vegas, secretario ejecutivo del Consejo Nacional de Educación desde su creación, realiza un balance del proceso de implementación del Proyecto Educativo Nacional, la primera política pública aprobada en medio de un gran consenso entre diversos actores sociales y políticos. El autor plantea la tensión entre la acción política y la consistencia técnica que ha marcado este proceso. «Los cambios que requiere la educación peruana deben aún cuajar en una visión que haga uso del lenguaje de la política para hacerlos atrayentes y prometedores respetando la consistencia técnica de las propuestas. Pero, a la vez, la dimensión técnica tiene que asumir que existen concesiones necesarias para la viabilidad política de una propuesta», sostiene Vegas.

En ese mismo orden, presentamos un ensayo que presenta los avances del trabajo de realizado por el IDEHPUCP en el marco del proyecto «Preservación de la memoria para la reconciliación y una cultura de derechos humanos: Perú 2006-2008», gracias al auspicio de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. La investigación se realiza a partir de un ejercicio de observación participante realizado en las ciudades de Huamanga y Abancay que intentaba explorar las políticas educativas de formación ciudadana en estos lugares. Partiendo de la evidencia presentada, se deduce que la persistencia de concepciones tradicionales de ciudadanía y las dificultades para organizar propuestas pedagógicas democráticas responden, en gran medida, a los problemas de comunicación en el sistema de transmisión de conocimiento que opera en el sistema educativo.

En la sección «Observatorio internacional», presentamos un ensayo sobre los orígenes del sistema de protección de los derechos humanos, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y los años de posguerra, su relación con el papel cumplido con la diplomacia latinoamericana en este proceso y la integración de los derechos humanos a las estructuras nacientes en el marco de las Naciones Unidas.

El «Portafolio gráfico» presenta una histórica mirada de Óscar Medrano, experimentado reportero gráfico y uno de los primeros en recorrer la zona de la violencia durante el conflicto armado interno, acerca de Lucanamarca y su forma de hacer memoria a veinticinco años de ocurrida la masacre que enlutó a toda la comunidad. Allí, Medrano encontró a Edmundo Camana, el mismo hombre que fuera retratado en 1983 días después de la masacre y cuya foto se convirtió en el

ícono de la muestra fotográfica *Yuyanapaq. Para recordar*, la cual fue impulsada por la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el 2003 con el propósito de reflejar el horror que nos dejó el conflicto armado interno. La complejidad de los hechos se refleja hoy en la memoria de los pobladores de este distrito que mantienen vivo el recuerdo para intentar comprender y evitar que vuelva a ocurrir.

Teresina Muñoz-Nájar y Rosario Elías, periodistas invitadas en esta edición a participar en la sección «Reportaje en profundidad», plantean una mirada en perspectiva acerca de cómo la situación de las víctimas de la violencia se ha ido transformando de forma paulatina. A partir de los testimonios de personas involucradas de una u otra forma en el conflicto armado interno, ellas mismas manifiestan que han dejado de sentirse víctimas para luchar por sus derechos, desde su nueva ubicación como ciudadanos. Desde esa misma reivindicación, se plantea la política de reparaciones como un tema pendiente que puede ayudar a cerrar las heridas de estas personas.

Una novedosa mirada desde la psicología, nos presenta Susana Frisancho en la sección «Justicia y sociedad», al abordar las paradojas que enfrenta la corrupción en el discurso público y la práctica real: por un lado, no se tolera la corrupción y más bien se presentan diversas acciones para luchar contra ella; por otro, aun cuando se reconoce que la corrupción tiene elementos psicológicos complejos, las estrategias de lucha anticorrupción parecen asumir que se trata de un proceso simple. La autora presenta algunos estudios de caso y plantea una reflexión desde la ética y la educación.

En la sección «Intersecciones», Gino Luque, lingüista y dramaturgo, revaloriza la obra teatral *Antígona*, de José Watanabe y el grupo Yuyachkani, como un espacio privilegiado para explorar los conflictos sociales desde la responsabilidad ética y política de los actores políticos y sociales del conflicto armado interno del Perú, a partir de una reinterpretación de las experiencias colectivas de crisis.

Ofrecemos también el acostumbrado seguimiento a las recomendaciones de la CVR aplicadas por el Estado peruano, incluimos desde este número un seguimiento también a las iniciativas de la sociedad, ya sea de grupos organizados o particulares.

En la sección «Reseñas y críticas», César Bedoya reseña el libro *Empresas y derechos humanos. Aplicando la responsabilidad social empresarial con un enfoque de derechos*, editado por la Comisión Andina de Juristas. Este libro, como bien señala Bedoya, es una interesante compilación que plantea —desde diversos ángulos y perspectivas— reflexiones en torno al rol de la empresa y la protección de los derechos humanos, que es tan antigua como la actividad empresarial y que hoy viene cobrando singular importancia en la agenda pública local y global.

LA EDITORA

Ensayos y análisis

EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL Y LAS INTRINCADAS RELACIONES ENTRE PODER Y EDUCACIÓN EN EL PERÚ

MARTÍN VEGAS

1. EL SIGNIFICADO DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL COMO HECHO POLÍTICO

El 1 de enero de 2007, el presidente de la República, a pedido del ministro de Educación, aprobó el «Proyecto Educativo Nacional al 2021, la educación que queremos para el Perú» como la política de Estado en educación. Semanas antes, el Foro del Acuerdo Nacional había asumido el Proyecto Educativo como «desarrollo de la 12 política de Estado del Acuerdo Nacional».

Además, el Proyecto Educativo Nacional se «sincronizó» con la mayor parte, si no con la totalidad de políticas regionales de educación existentes (los Proyectos Educativos Regionales). Y en febrero de 2007, el SUTEP también hizo suyo el Proyecto Educativo Nacional, aunque con reservas respecto a las políticas de desarrollo magisterial.

En el ámbito de la comunidad educativa, los principales actores no solo adoptaron el Proyecto Educativo como su referente, sino que fueron activos constructores de la propuesta. Foro Educativo, Equipos Docentes del Perú, la mesa de cooperación internacional en educación, universidades, organizaciones no gubernamentales, expertos en diversos campos, empresas vinculadas a la educación tuvieron un significativo papel en su ges-

tación, difusión, concertación. Los medios de comunicación contribuyeron a generar una corriente opinión en favor de la oficialización de la propuesta. El Proyecto Educativo recogió también el acumulado de planes concertados y procesos previos donde tuvo una especial atención el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR).

Como hecho político, la aceptación del Proyecto Educativo tiene varios rasgos destacables: la aceptación por el presidente de la República y el Ministerio de Educación de una propuesta que nace en un gobierno anterior cuando la tradición en el país ha sido la del «borrón y cuenta nueva»; el reconocimiento multipartidario y compartido con las principales organizaciones de la sociedad, tanto gremiales como empresariales; la valoración regional en tiempos de desconfianza a toda iniciativa nacional porque es percibida como centralista; la legitimidad ciudadana alcanzada. Todas ellas hablan de un trabajo de filigrana política realizado por el Consejo Nacional de Educación, esta institución pública *sui generis* creada durante la gestión del ministro de Educación, Nicolás Lynch, recogiendo una de las propuestas de la consulta nacional de educación «Puertas Abiertas» promovida durante el gobierno de transición por el ministro Marcial Rubio.

1.1. ¿CONSENSOS BLANDOS? LAS IMPLICANCIAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL

Un consenso tan amplio puede legítimamente llamar a sospecha, ¿no se estará acaso ante los temidos «consensos blandos», retóricos, ante los cuales es imposible oponerse pero que resultan tan genéricos que no permiten en realidad solucionar problema alguno? Los seis objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional podrían en efecto entenderse de esa manera: querer equidad, calidad, desarrollo docente, buena gestión y más recursos; una educación superior que aporte al desarrollo y una sociedad educadora pueden fácilmente parecer un lugar común sobre todo en una sociedad donde las palabras han perdido tanto valor. Esa sería una percepción errada, los objetivos del Proyecto Educativo Nacional están formulados como objetivos de cambio y en cada uno de los seis ámbitos antes mencionados apuntan a decisiones transformadoras que cambian tendencias largamente instaladas en la educación nacional. Estos cambios se desarrollan en los 14 resultados y 33 políticas en que dichos objetivos están organizados.

1.2. LOS CAMBIOS PROPUESTOS POR EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL

- Equidad: sustituir una educación que reproduce desigualdades por otra que brinde resultados y oportunidades educativas de igual calidad para todos, ajena a cualquier forma de discriminación.
- Calidad: convertir cada centro educativo en un espacio de aprendizaje auténtico y pertinente, de creatividad e innovación y de integración en una convivencia respetuosa y responsable en el ejercicio de deberes y derechos.
- Gestión y financiamiento: organizar una gestión éticamente orientada, con participación, descentralizada y con más recursos, los cuales utiliza con eficiencia óptima.
- Desarrollo magisterial: pasar de un ejercicio docente poco profesional y masificante a una docencia con aspiraciones de excelencia profesional y conducida mediante un reconocimiento objetivo de méritos y resultados.
- Educación superior: propiciar la creación, la innovación y la invención en el ámbito de la educación superior con plena conciencia de que debe ser un soporte para superar nuestra histórica situación de pobreza y para alcanzar el desarrollo social y la competitividad del país.
- Sociedad educadora: romper las fronteras de una educación encerrada en las estrechas paredes de la escuela para fortalecer una sociedad que forma a sus ciudadanos, los compromete con su comunidad y dibuja la educación del futuro.

Aunque en los límites y propósitos de este texto no se considera presentar el conjunto de cambios que implica el Proyecto Educativo Nacional, buscaremos introducir al lector en sus planteamientos a partir de tres componentes del diagnóstico de la educación peruana que son reconceptualizados en el documento para formular las políticas educativas.

1.3. LA BAJA CALIDAD SE SUSTENTA EN UN «PACTO DE MEDIOCRIDAD»

Diversos sectores de la educación peruana han configurado un entramado de compromisos mutuos para mantener un *statu quo* de bajas expectativas en lo que la educación peruana puede alcanzar. El Estado peruano ofrece poco a los maestros (bajos sueldos y estabilidad en el cargo) y por lo tanto les exige también muy poco. Los padres de familia saben que la educación pública va a ofrecerles muy poco a sus hijos y entonces solo esperan de ella un certificado de notas, y en la educación superior las universidades e institutos ofrecen un título rápido y sin esfuerzo y eso es lo que esperan los estudiantes.

Ante esta situación, el Proyecto Educativo señala la indispensable necesidad de establecer metas o logros de aprendizaje evaluables que todo estudiante peruano tiene derecho a alcanzar y de los cuales el Estado se hace responsable. Y en la educación superior plantea la necesidad de establecer estándares para los programas y carreras que puedan equipararse a nivel internacional. Pero a diferencia de las opciones de política que limitan la responsabilidad del Estado a premiar o castigar en función de los resultados alcanzados, se plantea un rol proactivo del Estado que cree un círculo virtuoso de mejora de la calidad: retroalimentar a las escuelas para que estas formulen planes de mejora, identificar y difundir las buenas prácticas, promover estrategias de interaprendizaje entre los equipos de docentes de colegios articulados en redes, etcétera. Es la misma línea que se plantea para promover el desarrollo de

los docentes: los cambios que requiere la educación peruana se harán con los actuales docentes, pero inscritos en una renovada carrera pública magisterial que les devuelva el derecho a progresar. Solo que el ascenso estará en función de su desempeño en el aula y no de la antigüedad que tengan en un cargo y ese será el mismo criterio que deberá utilizarse para la permanencia de un docente en la carrera pública. Es también la misma línea que se plantea para la educación superior, donde la acreditación de excelencia busca crear una autoevaluación de las instituciones con estímulos por parte del Estado a quienes empiezan a hacerlo.

1.4. LA EDUCACIÓN YA NO ES INSTRUMENTO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: EL APARTHEID EDUCATIVO

El Proyecto Educativo Nacional denuncia que el sistema educativo peruano ha devenido en segregador, condenando a los más pobres del país a una educación sin ningún futuro. La esperanza de vida educativa para una niña de áreas rurales apenas alcanza los siete años de escolaridad y no existe mecanismo alguno que le permita vencer esa barrera, y si su familia logra vencerla, el nivel de aprendizaje que alcanzará será ínfimo. El Proyecto plantea entonces una gama de políticas para cerrar las brechas de desigualdad, en la línea de lo planteado en el Informe de la CVR. Especialmente en las áreas rurales y para poblaciones discriminadas como los pueblos indígenas o las personas con necesidades especiales se requiere más Estado

y no solo un Estado fuerte y eficaz, lo que implica que el sector educación aprenda a hacer lo que hasta ahora no ha podido hacer, desde medidas aparentemente simples como lograr que cada alumno de una escuela rural al empezar las clases tenga un docente, un salón digno y materiales educativos básicos hasta la necesidad de estrategias *ad hoc* que respondan a la diversidad cultural y bilingüe de amplias zonas del país. Las políticas educativas no pueden atender por igual a todos, sino que deben priorizar y diversificar su atención para cerrar las brechas de desigualdad.

1.5. DEVOLVER PERTINENCIA A LA EDUCACIÓN PERUANA

El Proyecto Educativo Nacional señala que existe una creciente pérdida de relevancia de la educación: alejada de los intereses de los niños y adolescentes, de las demandas de desarrollo productivo de las regiones, de construir relaciones interculturales y ciudadanas en un país que simultáneamente está creciendo económicamente y sigue marcado por la exclusión y la discriminación. Algunas de las políticas que buscan devolver pertinencia a la educación peruana en el Proyecto Educativo son la regionalización de la educación con la definición de políticas educativas y currículos regionales en la educación básica, el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas para propiciar una renovación de la pedagogía y una gestión que responda a los intereses diversos de sus estudiantes, la modificación de los criterios de asignación de recursos para crear circuitos de investigación vinculados a las necesidades regionales.

2. EL ¿BUEN? INICIO DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL

Aprobado el Proyecto Educativo surgió entonces el debate sobre cómo empezar a implementarlo. La ruta más lógica pudo haber sido que el Ministerio de Educación revisara sus políticas para identificar cuáles se inscribían en el Proyecto Educativo Nacional y potenciarlas, cuáles necesitaban modificarse, qué nuevas políticas tenían que iniciarse. Después de esa evaluación, se elaboraría un plan quinquenal y se ajustaría el presupuesto de educación República para responder a las nuevas prioridades. En ese camino, el Ministerio convocaría a todos aquellos sectores que hicieron suyo el Proyecto Educativo Nacional para que, de manera similar, evaluaran su accionar y definieran compromisos de acción.

Sin embargo, al momento de aprobarse el Proyecto Educativo Nacional, el gobierno ya había tomado un rumbo. En su discurso de inicio de gobierno, el presidente Alan García planteó varias prioridades para la educación, algunas de ellas totalmente fuera de la agenda educativa nacional y, por supuesto, del Proyecto Educativo. En esa línea, la más discordante fue trasladar la administración de la educación a los municipios distritales. Otras, aunque importantes, no contaban con viabilidad técnica suficiente, como la erradicación del analfabetismo o la estrategia de evaluaciones universales a los niños de segundo grado de primaria. En cualquier caso, se apreciaba la intención de marcar un punto de quiebre en la dinámica rutinaria del Estado en educación y de convertirla en prioridad no solo del ministro de Educación, sino de la propia

presidencia de la República, como se iría ratificando en los meses siguientes.

Para enero de 2007, el gobierno había centrado su accionar en una prioridad: la cuestión magisterial. La estrategia consistía en atacar al que consideraban, junto a muchos otros sectores, como el principal obstáculo para emprender cambios en la educación: las posturas conservadoras de las diversas facciones del gremio docente. Y en ese intento ubicó al conjunto de docentes y su deficiente preparación como los responsables de la crisis educativa nacional e incluso como opositores activos a cualquier intento de cambio para enfrentarla.

Así, la aprobación del Proyecto Educativo Nacional ocurría en un ambiente de alta conflictividad con un gobierno preocupado por defender el principio de autoridad en la educación.

El Consejo Nacional de Educación planteó una ruta diferente. Consideró que se necesitaba plantear algunas metas para un primer tramo de cinco años, que permitieran devolver la confianza en que la educación peruana puede mejorar y que la prioridad debiera estar en las políticas de equidad y en el inicio de reformas estructurales como la carrera pública magisterial, la acreditación de la educación superior y la reforma descentralizada de la gestión educativa. Así, propuso como meta que todos los niños de educación primaria alcanzaran los logros básicos de aprendizaje al terminar el quinquenio. Dado que este no fue el rumbo adoptado por el gobierno, en julio de 2007, a seis meses de la aprobación del Proyecto Educativo Nacional, el Consejo Nacional de Educación, en el marco de la función de evaluación de políticas,

emitió un informe en el que señalaba que a pesar de las múltiples actividades emprendidas por el gobierno en educación no se estaba ante la reforma educativa que implica el Proyecto Educativo Nacional. Esta evaluación señaló, además, que la aprobación del Proyecto Educativo Nacional había producido un conjunto de iniciativas en gobiernos regionales, organizaciones de la sociedad, empresas, medios de comunicación que constituían una oportunidad para dar buen inicio al Proyecto Educativo Nacional. Balances coincidentes fueron realizados por diversos sectores de la comunidad educativa.

El gobierno respondió a ese informe señalando que todo su accionar se inscribe en el Proyecto Educativo Nacional y que el problema está en que los sectores que cuestionan las medidas del Ministerio de Educación no están dispuestos a encarar las resistencias al cambio provocadas por el gremio magisterial ni comprenden las dificultades de una gestión burocratizada que impide implementar medidas que resultan inviables en las actuales circunstancias.

2.1. ¿QUÉ SIGNIFICA IMPLEMENTAR EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL?

La situación creada con el inicio del Proyecto Educativo Nacional permite poner sobre el tapete que la ambición del Proyecto Educativo Nacional, expresada en los seis cambios que se propone lograr, obliga a replantear los términos de lo que significa el inicio del Proyecto Educativo. No es un asunto de implementación sino, fundamentalmente, de cómo gestionar cambios sustanciales

en la educación peruana. El Proyecto Educativo Nacional requiere de dos procesos simultáneos para poder avanzar: en primer lugar, construir una base política y social con voluntad y compromiso por el cambio que lidere el proceso y neutralice las resistencias que inevitablemente seguirán ocurriendo y; en segundo lugar, pasar del «qué hacer» al «cómo hacer», de los objetivos a los planes operativos y presupuestos, hacer operables los cambios.

En esta doble dimensión planteamos un conjunto de cuestiones que requieren de análisis y debate para determinar cuáles son los siguientes pasos que se deben dar en el desarrollo educativo nacional.

2.2. LA TENSIÓN ENTRE CONCERTAR Y TRANSFORMAR

El Proyecto Educativo Nacional es una política ampliamente concertada, sí, pero es simultáneamente una propuesta para cambiar situaciones arraigadas en la educación donde se verán afectados intereses que hoy se benefician, o creen beneficiarse con el *statu quo* educativo. Así, el Proyecto Educativo Nacional es un tipo particular de concertación: una concertación para el cambio.

Aun una política de amplio consenso como la de mejorar los aprendizajes de los estudiantes implica replantear los términos de un pacto de mediocridad para crear un círculo virtuoso de calidad donde habrá sectores e intereses económicos que se opondrán. Será necesario romper los enclaves del sector educación acostumbrados a la monotonía de enviar materiales, pero no a verifi-

car si estos se utilizan en el aula; a imponer decisiones a las regiones y escuelas considerando que no requieren sustentar la fortaleza técnica de esas decisiones. Afectará también a los malos docentes acostumbrados a una rutina inefectiva o a las instituciones de educación superior para las que nuevos estándares implicarán cambios profundos en su modo de actuar.

Para construir ese nuevo pacto virtuoso, una opción es la de seguir buscando concertaciones, ahora más específicas, que permitan persuadir a quienes se verán afectados para que paulatinamente se adhieran al cambio.

Una alternativa distinta es la de empezar a implementar los cambios utilizando el capital político del consenso alcanzado para tomar y sostener decisiones duras que empiecen a quebrar esos pactos de mediocridad: establecer nuevos tratos con los docentes o la burocracia que impliquen la posibilidad de despidos por mal desempeño, incentivar a las instituciones de educación superior para que empiecen a mejorar su calidad pero también empezar a cerrar aquellas que no reúnen. En lo concerniente a la docencia, el gobierno ha estado más cerca de esta tendencia, de «tomar el toro por las astas», e imponer la evaluación docente y luego la nueva ley de carrera pública magisterial. Hasta ahora el costo de estas medidas, un magisterio desmotivado y maltratado, evaluaciones y capacitaciones de baja calidad técnica parecen ser un precio muy alto para las ganancias alcanzadas, una ruta rápida para la aprobación de la carrera pública, la sumisión de núcleos importantes de docentes a la autoridad educativa. Pero la primera opción, el proceso permanente de

concertación, es de plazos largos y puede parecer bastante ingenuo al considerar que los intereses creados para sostener la baja calidad de la educación pueden cambiarse.

Así, la combinación correcta de concertación y ejercicio de liderazgo para hacer auténticamente viable el Proyecto Educativo no está resuelta. En mi opinión, se requiere una coalición para el cambio, más que una nueva rueda de concertaciones.

2.3. LA TENSION ENTRE ACCIÓN POLÍTICA Y CONSISTENCIA TÉCNICA

¿Puede resolverse la antinomia entre cambio educativo de mediano plazo, necesariamente sistémico y complejo, sin posibilidad de exhibir resultados y la fragilidad de un sistema político que sacrifica al político que no impacta, que no es mediático, que no logra resultados concretos?

Desde el ángulo técnico se suele ignorar las reglas del juego político, tan dañadas en el país. Pero la indispensable viabilidad técnica debe acompañarse de una viabilidad política. Y eso implica mostrar que la democracia es eficaz exhibiendo logros, sin duda parciales y perfectibles pero que, como decía el presidente de la República, devuelvan la fe en la capacidad de los peruanos de resolver sus problemas. Si desde la dimensión técnica se deja el espacio del discurso y la acción política en blanco, entonces será ocupado por medidas efectistas y estériles como varias de las que han sido adoptadas en el ámbito de la educación.

Los cambios que requiere la educación peruana deben aún cuajar en una visión que haga uso del lenguaje de la política para hacerlos atrayentes

y prometedores respetando la consistencia técnica de las propuestas. Pero, a la vez, la dimensión técnica tiene que asumir que existen concesiones necesarias para la viabilidad política de una propuesta. Esa tensión entre consistencia técnica y discurso político es todavía una cuestión pendiente.

2.4. LA TENSION ENTRE EL QUERER HACER Y EL PODER HACER

¿Es posible implementar el Proyecto Educativo dentro de la actual organización del Estado? Existe consenso en la necesidad de priorizar en la educación el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes y se sabe cómo hacerlo, ya que hay experiencias exitosas de las cuales aprender, pero desde el Estado «no se puede». Esta es una constatación asumida tanto dentro del sector público como fuera de él: las reglas presupuestales no lo permiten, la organización del Estado en educación tampoco, las restricciones políticas menos aún. Las consecuencias de esta inviabilidad, sin embargo, se bifurcan. Para algunos, la conclusión es que lo planteado en el Proyecto Educativo es inviable en el corto plazo, y por lo tanto hay que hacer aquello que más se aproxime a esa propuesta dentro de los límites existentes: si no se puede diseñar un programa de acompañamiento técnico a las escuelas, pues que se utilice a los supervisores de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), aun sabiendo que muchos de ellos no están preparados para hacerlo; si no se puede proporcionar útiles y materiales educativos a las escuelas, que las empresas las adopten.

Para otros, la anunciada reforma del Estado debe empezar por la educación. Preparar al Ministerio de Educación para que trabaje en función de lograr objetivos de cambio y para implementar políticas de equidad; aprender a implementar políticas aprovechando el potencial de múltiples experiencias que hoy son de laboratorio y tienen que pasar a una escala masiva; definir las reglas de juego de la descentralización en concertación con los gobiernos regionales; reestructurar el presupuesto del sector educación para asignar recursos en función de criterios de equidad y de logro son acciones nuevas indispensables para viabilizar el Proyecto Educativo Nacional.

Sin embargo, el Proyecto Educativo no responde a la pregunta de si sus políticas son posibles con la actual organización del Estado, adecuándola, o es necesario construir una nueva institucionalidad.

Una paulatina readecuación del Estado implica ser más modesto en las políticas del Proyecto que se pueden asumir planteándose una estrategia incremental que vaya desarrollando las capacidades del Estado. En la hipótesis de construcción de una nueva institucionalidad se trata entonces de definir las características de esa nueva institucionalidad dejando un lugar secundario para la actual burocracia educativa.

Este es un debate aún por darse en el país. Nuevamente, si no se asume, el vacío puede ser ocupado de mala manera. El gobierno actual optó por algunas medidas que quiebren el *statu quo*: entregar la administración de las escuelas a los municipios, evaluar a los alumnos y los docentes. Lamentablemente, con un objetivo inadecuado:

desresponsabilizar al Estado central. Por otro lado, algunos gobiernos regionales han decidido «tomar el toro por las astas» y empezar reorganizaciones profundas de sus instancias educativas, aunque tarde o temprano se verán enfrentados a los límites de una normatividad que tiene que ser transformada nacionalmente.

3. EL ESCENARIO A FUTURO: LA RELACIÓN ENTRE PODER Y EDUCACIÓN

La gestión del cambio es entonces un aprendizaje por realizarse, con opciones abiertas que requieren de mayor debate. Pero la política educativa está expresando hoy una tensión más de fondo y que trasciende a este sector y guarda relación con la forma en que se concibe el ejercicio del poder en el país.

Para entenderlo pueden resultarnos particularmente útiles los planteamientos de Hannah Arendt sobre las dos concepciones de política que subyacen a toda acción y que consideramos que hoy se están expresando en la política educativa.

Por un lado, está aquella concepción donde el poder es entendido como una relación de mando-obediencia. Bajo esta lógica, cuanto mayor acatamiento se logra y más ciega sea la obediencia, mayor autoridad se alcanza. La coacción se convierte en el principal instrumento de poder porque es el que mejor permite obligar a alguien a actuar de determinada manera, por eso es vital recuperar el denominado «principio de autoridad» que no es más que la capacidad del gobernante para hacer cumplir sus mandatos sin dudas ni murmuraciones y, si fuese necesario, por la vía de la fuerza.

Esta forma de hacer política es sumamente eficiente y puede lograr objetivos en plazos relativamente cortos. La sociología de la educación ya desde antaño ha señalado que la evaluación es uno de los principales instrumentos de coacción en el salón de clases: aprobar o desaprobar al alumno es un mecanismo muy eficaz para lograr que este se comporte en la forma que la autoridad desea. Este uso de la evaluación como instrumento de coacción es el que está utilizando ahora el Estado para lograr debilitar al sindicato, considerado el principal obstáculo para el cambio educativo y también para ordenar lo que se considera una situación caótica e indolente en el conjunto del magisterio. Se asume que con el sometimiento del sindicalismo los maestros acatarán las decisiones gubernamentales y cumplirán a cabalidad con sus obligaciones laborales frente a sus alumnos, como buenos soldados.

Hannah Arendt señala que nunca es posible aplicar la coacción sin una base de legitimidad. En el caso de la relación Estado-magisterio ella reposa en el respaldo de los medios de comunicación y de importantes sectores de la opinión pública que valoran que por fin un gobierno esté buscando poner orden en la educación. Esta legitimidad ha sido posible debido, en buena medida, a la errada estrategia adoptada por los liderazgos gremiales. El SUTEP es el único actor educativo que adoptó al Proyecto Educativo Nacional después de que el gobierno lo hiciera.

Pero también existe la segunda tendencia, sustentada en lo que Hannah Arendt denomina el poder que nace del acuerdo. La «fuerza» del gobernante nace, en este caso, no de la coacción que

busca la obediencia, sino de su capacidad de convocar en función de objetivos compartidos. Por supuesto, puede haber coacción, pero esta es también producto de un consenso y por tanto adquiere un carácter legítimo. Hannah Arendt considera que esta es una forma más duradera de poder, pero poco eficiente en el corto plazo: la deliberación, la persuasión toman tiempo. Sus detractores sostienen, además, que el diálogo lleva necesariamente a «consensos blandos».

La política educativa es hoy una de las expresiones de esta tensión en el ejercicio del poder en el Perú, tensión que tuvo su tiempo de mayor repercusión en los años de la violencia política y que hoy, en la educación como en otros sectores, evidencia nuevamente que aún estamos lejos de poder procesarla. La tentación de gobernar un país excluyendo, desapareciendo a quien piensa distinto emerge periódicamente. Pero también resurge la fuerza que nace del acuerdo y la concertación. La resultante de esta tensión no es fácil de predecir, aunque existen brechas alarmantes en el país que la clase política no está pudiendo resolver.

¿Hacia dónde se encaminará la política educativa? La opción gubernamental combinó un ejercicio del poder vía la coacción respecto de la dirigencia sindical con la búsqueda de legitimidad en la opinión pública. Dado que los principales actores educativos no compartieron esa estrategia, el gobierno optó por no tomarlos en cuenta.

Hacia adelante, ¿qué grado de legitimidad y qué grado de coacción serán utilizados? La situación actual muestra algunos cambios. El Ministerio de Educación ha empezado a consultar varias

medidas de política de importancia, como la nueva ley del Ministerio de Educación y aunque los canales aún deben perfeccionarse este constituye un signo positivo. También se aprecia una voluntad por mejorar varias de las políticas luego de dos años de gestión ministerial, así se está buscando ensayar nuevas estrategias de capacitación docente, una política de alfabetización que garantice resultados duraderos en la población y en temas como la educación de la primera infancia se busca concertar con los gobiernos regionales, lo que aún en otros aspectos no está ocurriendo.

Los cambios tendrán que provenir también de la sociedad civil que tendrá que recomponer una coalición para contribuir al cambio y, a su vez, en el plano técnico, influir para seguir mejorando las políticas gubernamentales.

A pesar de lo dicho, parece haberse perdido la oportunidad de un quinquenio que constituya un punto de quiebre para la educación nacional, pero no se ha perdido la oportunidad de dar pasos significativos hacia la concreción de los cambios que

el Proyecto Educativo Nacional plantea. Aún hoy existen condiciones interesantes para la educación: un crecimiento económico y un aumento de la recaudación tributaria inédito en las últimas décadas; una voluntad de las principales fuerzas políticas por tomar en serio a la educación; una sociedad civil y un sector privado con voluntad de aportar en las políticas educativas; un proceso de descentralización que va desde las regiones hacia la capital del país y que promete un país distinto.

Así, el próximo capítulo de esta historia dependerá de la forma en que el Estado peruano y el movimiento ciudadano resuelvan creativamente las tensiones señaladas en este artículo y puedan capitalizar este conjunto de situaciones favorables a favor de los cambios que la educación peruana necesita.



POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMACIÓN CIUDADANA EN HUAMANGA Y ABANCAY*

RAFAEL BARRANTES, JESÚS PEÑA Y DIEGO LUNA

No se puede dejar de admitir que en el Perú se han producido importantes avances en lo que concierne a la formación ciudadana, por lo menos en lo que a concepciones de los agentes educativos se refiere. Es ya un sentido común la idea de que el futuro de la democracia se juega en buena medida en el campo de la cultura y la educación; y que instituciones sólidas no solo son insuficientes sino además imposibles sin que se correspondan con una ciudadanía afín a la inclusión, al abierto ejercicio de los derechos y deberes, el respeto a la diferencia, etcétera. Pero dicho consenso no necesariamente ha significado claridad acerca de cómo hacer para que el sistema educativo contribuya a cumplir esa tarea.

Hoy en un rincón de todas las aulas de clase podemos ver un papelógrafo con las «normas de convivencia» y es parte ineludible del paisaje del aula textos y dibujos alusivos a los valores y la democracia. Los docentes hablan de la participación activa de los alumnos y de escuelas democráticas, y se pretenden cada vez más vías participativas de enseñanza. No es inexacto suponer que todo ello obedece en buena medida a la conciencia del lugar que el sistema educativo tuvo durante el conflicto armado interno que vivió el Perú en las dos décadas pasa-

das. En efecto, mientras el Estado había abandonado el sistema educativo, el Partido Comunista Peruano-Sendero Luminoso (PCP-SL) lo usó como correa de transmisión de su ideología y proyecto violentos. Podemos decir entonces que, más allá de la banal actitud con que se ha tratado el *Informe Final* de la CVR y la débil atención que se ha dado a sus recomendaciones, se ha producido cierto consenso sobre la importancia de atender la formación en ciudadanía.

Lo dicho se refleja en la institucionalidad producida sobre educación en ciudadanía democrática: la ley general de educación (ley 28044) del 2003, el Proyecto Educativo Nacional presentado por el Consejo Nacional de Educación en el 2006 y adoptado por el Gobierno nacional, el Plan Nacional de Derechos Humanos, el Plan Integral de Reparaciones, la ley sobre la obligatoriedad de la enseñanza de los derechos humanos (ley 27741), la Propuesta de Formación Ética de lo que fue el Plan de Emergencia Educativa «Valores para un país democrático» y el Diseño Curricular Nacional (DCN), en el que se trata explícitamente la formación ciudadana en los capítulos relativos a la tutoría y orientación educacional y el área «personal social», son una muestra de ello.¹

* El artículo es un avance de la investigación realizada por el IDEHPUCP en el marco del proyecto «Preservación de la memoria para la reconciliación y una cultura de derechos humanos: Perú 2006-2008», gracias al auspicio de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. El trabajo de campo en el que nos apoyamos fue realizado entre abril y mayo del presente año en las ciudades de Huamanga y Abancay.

1 Aunque existentes, dichos avances distan de ser suficientes como se detalla en el Informe anual de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos (CNDHH) del 2007. (Véase COORDINADORA NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. *Informe anual 2007. La hora de la justicia*. Lima: CNDHH, 2008).

En este último documento, en el que se presentan los lineamientos de formación para las distintas áreas curriculares se hace explícita referencia a la formación en ciudadanía. A partir de estos lineamientos se descentraliza el currículo desde los organismos intermedios del ministerio hasta cada una de las instituciones educativas. En este artículo nos referiremos a la propuesta, prácticas y concepciones que respecto a la formación ciudadana tienen los funcionarios de las instancias intermedias del sistema educativo (Direcciones Regional de Educación, DRE y Unidades de Gestión Educativa Local, UGEL) específicamente en relación con el sexto grado de educación primaria en Huamanga y Abancay.

La formación ciudadana en el área de «personal social» del DCN concibe el trabajo pedagógico de la ciudadanía como el trabajo sobre un grupo de competencias² que se busca alcanzar en los alumnos: identidad y convivencia democrática. Este trabajo se organiza progresivamente desde el primer ciclo de educación primaria hasta el quinto ciclo (que corresponde al 5.º y 6.º grado) incluyendo poco a poco nuevas competencias que

deben profundizarse en los ciclos sucesivos. Así, al finalizar el quinto ciclo, se supone que el alumno:

Se reconoce y valora como persona digna con responsabilidades y derechos. Se reconoce como parte de su medio familiar, escolar y comunal e interactúa con los demás de manera autónoma, cooperativa y solidaria rechazando toda forma de violencia, corrupción y discriminación.

Se identifica en el espacio y en el tiempo con su medio local, regional y nacional; valora y preserva la diversidad natural y cultural; y construye reflexivamente conocimientos acerca de las relaciones e interacciones sociales, culturales e histórico-geográficas de la realidad nacional.³

Tanto en «tutoría⁴ y orientación educacional» como en el área curricular de «personal social» del quinto ciclo de educación primaria se hace referencia a la formación en ciudadanía como educación en convivencia e identidad. Se entiende la formación en convivencia e identidad como la for-

2 El docente realiza su trabajo pedagógico de formación en ciudadanía esperando lograr ciertas competencias. Ser competente significa «saber y saber hacer», lo que implica «poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos» (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Formar para la ciudadanía. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Serie Guías N.º 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 7). Pierre Bourdieu, cuando reflexiona sobre la competencia política de los agentes sociales, dice que se trata de la capacidad de reconocer la cuestión política como política y tratarla como tal (BOURDIEU, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Humanidades, 1991, p. 407). Hablamos, entonces, de habilidades intelectuales y prácticas. Construir competencias en las personas implica darles capacidad de agencia. Lo que se espera es que mediante el trabajo pedagógico se consigan «las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo» (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ib.*, p. 6).

3 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Diseño curricular nacional de educación básica regular. Proceso de articulación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2005, p. 37.

4 Dentro de cada DRE y UGEL existe un encargado de dar seguimiento a la Tutoría y Orientación Educativa. Estos funcionarios deben implementar las políticas emanadas desde la Dirección de Tutoría y Prevención Integral del MINEDU (DITOE) con el fin de que los tutores de aula —que en primaria son los encargados de dictar casi la totalidad de los cursos— acompañen socioafectivamente, cognitiva y pedagógicamente a los estudiantes. En teoría, en el currículo debe integrarse una hora de tutoría a la semana, lo cual en muchos casos no se hace, como en los colegios observados durante esta investigación. Es a través de la tutoría que los temas sobre ciudadanía pueden verse de forma transversal en el espacio educativo, por ello la DITOE y sus funcionarios regionales velan por el cumplimiento normativo de sus directivas orientando y apoyando la planificación de estrategias en cada región.

mación para el logro de competencias, capacidades y actitudes que permitan a los estudiantes convivir democráticamente, desarrollar su identidad y su sentido de pertenencia a una comunidad (local, regional, nacional, latinoamericana y mundial), y reflexionar y comprender los procesos naturales, históricos y socioculturales. Específicamente, lo que se busca durante el quinto ciclo en el área personal social es que el alumno:

a) Desarrolle su identidad y el respeto al otro. Esto mediante el desarrollo de su identidad personal y social, su autoestima, la valoración de sus características físicas y psicológicas y de su identidad sexual, el desarrollo de sentimientos de estima y aceptación de las otras personas como diferentes y legítimas.

b) Desarrolle su sentido de pertenencia a una comunidad para que se identifique como miembro de su medio local y nacional y conviva democráticamente. Esto mediante la participación en la construcción de una cultura democrática en la familia y en la escuela, sentando las bases de su formación ciudadana; el desarrollo de capacidades para participar en los diferentes niveles de la sociedad civil proponiendo alternativas a nuestros problemas seculares; el reconocimiento de sus roles, derechos y responsabilidades en el contexto donde le corresponde actuar, así como los roles y funciones de las principales instituciones locales

y nacionales; la formación en valores desde la escuela frente a su futura constitución como ciudadanos y ciudadanas —sujetos de derechos y obligaciones— en toda la complejidad del tejido familiar, social y estatal (sociedad civil).

c) Reflexione y comprenda los procesos naturales, históricos y socioculturales. Esto mediante la construcción reflexiva de conocimientos acerca de las características sociales y culturales de su medio local y de la realidad nacional, y el desarrollo de su pensamiento propio, de su capacidad para expresar con seguridad sus pensamientos y sentimientos y de tomar decisiones responsables.

Más allá de los avances normativos y del sentido común instaurado sobre la importancia de la formación ciudadana, subsisten ciertos «enfoques» tradicionales sobre la formación ciudadana que reducen sus propuestas pedagógicas a la «educación en valores» y proponen muchas veces vincular la educación ciudadana con la vida militar a través de marchas cívico militares o la restitución de la instrucción premilitar. En este artículo intentamos demostrar que en la implementación de las políticas educativas para la formación ciudadana que se definen en las instituciones descentralizadas del Ministerio de Educación (MINEDU), conviven —supuestamente sin contradicciones— propuestas pedagógicas⁵ y concepciones de ciu-

5 El problema de la pedagogía para la formación en ciudadanía democrática tiene algunos referentes en el Perú. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Susana Frisancho: «La educación ética en el Perú: aportes de la psicología evolutiva». *Palestra. Portal de Asuntos Públicos* de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <<http://palestra.pucp.edu.pe/?id=132>>, 2004; «La identidad moral: elemento fundamental para una cultura de los derechos humanos». En Félix Reátegui (coord.). *Educación para la democracia: un debate necesario*. Colección Documentos de Trabajo. Serie Democracia y Sociedad N.º 1. Lima: IDEHPUCP, 2007. Siguiendo a Ames, podemos afirmar que «la posibilidad democratizadora de la escuela no puede centrarse solamente en los contenidos que imparte o no, ya que esos contenidos están mediados por la forma en que se transmiten». AMES, Patricia. *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1999.

dadanía «democráticas» con propuestas pedagógicas y concepciones «tradicionales». A estas últimas las llamamos tradicionales aquí por su apuesta a la recuperación del orden social (recuperación de la tradición), por la forma en que plantean los valores como verdades incuestionables, y por la forma en que conciben la disciplina de manera vertical y militarizada. Es a lo que Abraham Magendzo ha llamado «concepción patriarcal de formación ciudadana».⁶ No es gratuito que en el propio DCN, cuando se describe la organización de la educación básica regular, se diga que en el quinto ciclo de educación primaria, «La actitud [del alumno] no solamente es de conformidad con las expectativas personales y el orden social sino también de lealtad hacia él, una actitud de mantenimiento, apoyo y justificación de este orden y de identificación con las personas y grupos involucrados en él».⁷

1. ¿TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO O TELÉFONO MALGRADO?

La propuesta normativa de tutoría y del área personal social puede llevarnos al supuesto de que existen suficientes elementos que delinear la acción de los funcionarios intermedios. En teoría, de darse un eficiente proceso de descentralización del currículo, los lineamientos sobre formación ciudadana del DCN serían contextualizados en fun-

ción de las características culturales y de las necesidades de cada región o localidad. En ese sentido, el conocimiento y la identificación con el medio, a las que se refiere el DCN, adquieren todo su sentido. Pero, en la práctica, el proceso de descentralización del currículo no se produce de manera eficiente. El problema no es la inexistencia de un discurso estructurado sobre formación ciudadana a nivel de política nacional, sino la falta de mecanismos eficaces de transmisión de esa política.

Los elementos de la política de formación ciudadana se transmiten bajo un esquema que consiste en réplicas sucesivas desde los funcionarios más altos hasta la escuela. Se realizan talleres para capacitar a los funcionarios regionales y locales. Los más concurridos son los talleres macrorregionales que se realizan generalmente en los primeros meses del año. A este taller acuden los funcionarios especialistas de las DRE y las UGEL que luego deberán capacitar a los maestros coordinadores de área de sus regiones y localidades. Estos, a su vez, deben luego replicar la capacitación en sus respectivas instituciones educativas. El modelo se organiza como una pirámide de transmisión de conocimientos que va desde los planificadores de las políticas hasta los ejecutores que son los maestros, aunque, en teoría, los maestros también deben concebirse como planificadores de las políticas puesto que ellos participan de la definición del Proyecto Educativo Institucional. Se espera entonces que lo transmitido mediante esta estructura

6 MAGENDZO, Abraham. *Formación ciudadana. Cultura democrática*. Bogotá: Magisterio, 2004.

7 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Ib.*, p. 9.

sea reinterpretado a cada nivel, en función de las necesidades y concepciones particulares.⁸

Sin embargo, el sistema presenta múltiples grietas. Al acercarnos al problema de la transmisión de conocimiento podemos encontrar, tanto en Abancay como en Huamanga, que los maestros no han recibido las capacitaciones requeridas ni se hace el seguimiento adecuado a su trabajo. Aquí se entrelazan dos factores importantes: *a)* los problemas en la ejecución efectiva de capacitaciones u otras formas de implementación de las políticas, y *b)* la configuración de relaciones de desconianza entre los funcionarios de las instituciones intermedias y los docentes.

El éxito de las capacitaciones y monitoreo de la política de formación en ciudadanía encuentra entonces un primer problema en sus pocas posibilidades materiales de implementación. El problema es común tanto en Huamanga como en Abancay. Recogimos gran cantidad de declaraciones que muestran la existencia de planes pero también la imposibilidad de llevarlos a cabo por falta de personal: «el problema es que nuestro personal no alcanza. Tenemos 300 centros educativos y solo son tres especialistas, solo esta es ejecutora, o sea no tenemos personal para monitorear».⁹ El poco número de especialistas para la realización de dicho trabajo es uno de los argumentos más fuertes: «Yo voy a tener que ir de colegio en colegio, yo soy

el único y tengo que trabajar con los otros especialistas, de primaria y secundaria. Necesitaríamos 10 especialistas para hacer mejor el trabajo».¹⁰

Los funcionarios son conscientes de que las condiciones en que trabajan no permiten llevar a cabo el monitoreo requerido. Ello impide la correcta adecuación a las normas del trabajo de los especialistas. De esta forma, los docentes quedan solos a su suerte y es imposible corregir las posibles deficiencias.

El factor económico también es la justificación principal al momento de referirse a la falta de materiales pedagógicos. Si bien los funcionarios han recibido capacitaciones, los materiales recibidos en estas no son suficientes así que deben buscarse en el espacio virtual del MINEDU o en páginas web como «ciberdocencia». Pero la transmisión de estos es difícil si no se cuenta con recursos. Funcionaría, se dice, en tanto los docentes tengan la voluntad de buscarlas y el dinero para descargarlas, pero ello no ocurre. El diseño formal parte del supuesto de que luego de las capacitaciones los docentes tendrán las herramientas suficientes para transmitir el conocimiento recibido. Las supuestas iniciativas de realizar capacitaciones encuentran en la falta de recursos el principal impedimento para conseguir locales, imprimir materiales, etcétera. En la percepción de los funcionarios, no es posible ejecutar entonces

8 Cosa que no siempre ocurre como lo demuestran varias investigaciones, por ejemplo: CHEEL, Vanessa. *Investigación comparativa. Expectativas de migración y valoración de la educación. Casos: Pipus y Lic Lic*. Lima: GRADE, 2005. Dirección URL <<http://www.grade.org.pe/ime/docs/cheel%20-%20estudio%20comparativo.pdf>>.

9 Entrevista a un funcionario de Abancay.

10 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

la pirámide de transmisión de conocimiento debido a la falta de recursos.

Fuera de los aspectos puramente económicos, se revela también que el modelo de transmisión de la política no solo dibuja el ideal de transmisión de conocimientos, sino también una cadena de transmisión de responsabilidades y culpas. Desde las instancias centrales del MINEDU, los funcionarios muestran confianza en la eficacia de la pirámide: «ya hemos capacitado a las DRE y UGEL, ahora ellos tienen que capacitar». Pero a nivel de estas instancias intermedias se endosan también las responsabilidades al sector «inferior» de la pirámide: los docentes. Se aduce que los profesores no se sienten motivados a asistir a las capacitaciones si no reciben nada a cambio que pueda engrosar su currículum por lo que la estrategia adoptada es muchas veces entregar certificados de participación. Al final, se supone que son los docentes los encargados y responsables de ejecutar la política en formación ciudadana, pero que lo hacen sin utilizar los materiales disponibles debido a su dejadez: «Bueno, materiales del MINEDU, guías. Pero no hay mucho material. Algunos profesores no utilizan su material, si no hay monitoreo los profesores ni leen».¹¹

Los lazos de confianza institucional se debilitan debido a las mutuas acusaciones de irresponsabilidad. A nivel de las instituciones intermedias, se percibe que el sistema falla debido a que los canales de comunicación y capacitación están rotos y al poco compromiso por parte de los docen-

tes. Debido a ello, para conseguir ejecutar algunas de las políticas del ministerio, en Huamanga se ha establecido un lazo fuerte con organizaciones locales que promueven temas como sexualidad o niñez. Esta es una iniciativa de los propios funcionarios que, al no encontrar respuestas adecuadas en el sistema, buscan soluciones fuera de este.

En suma, el modelo de gestión educativa de transmisión de conocimientos no puede sostenerse bajo los parámetros actuales, sin importar cuánto haya avanzado el MINEDU en la elaboración de un discurso democrático. Por otro lado, las fallas del sistema rompen los lazos de confianza y la comunicación entre los agentes del sistema. Al suceder esto, el modelo, las capacitaciones y la relación funcionario-docente no se estructura de acuerdo con lo planificado por el MINEDU y pueden caer en el rechazo de las prácticas recomendadas o en su desconocimiento. Es en este desconocimiento que se dejan espacios libres o grietas a través de las cuales se pueden colar concepciones tradicionales de formación ciudadana en los distintos agentes del sistema.

2. CONCEPCIONES Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN HUAMANGA Y ABANCAY

Hemos dado cuenta de las concepciones y propuestas pedagógicas de formación ciudadana afines a la democracia en los documentos normativos del MINEDU. Pero las grietas del sistema y las dificulta-

¹¹ Entrevista a un funcionario de Abancay.

des de hacer efectiva la pirámide de transmisión de conocimientos y la descentralización del currículo dejan espacio, en el nivel de la gestión local y regional, para la persistencia de concepciones tradicionales sobre la ciudadanía y la pedagogía requerida para formarla. A eso hay que añadir que los conceptos vinculados con la formación ciudadana usados por los funcionarios en sus propuestas pedagógicas no son lo suficientemente claros y explícitos de manera que se dificulta su interpretación siendo posibles de admitir concepciones distintas a la democrática.

En cierto sentido, aún no forma parte del sentido común la noción de ciudadanía como ejercicio de derechos universales válidos para todos: algunos funcionarios reducen su sentido a la práctica cívica vinculada con la mayoría de edad;¹² pero también es cierto que para otros queda claro que el ejercicio de la ciudadanía compete a todos sin excepción¹³ y que el sentido de la formación ciudadana no resulta de su funcionalidad para el futuro, sino para el ejercicio ciudadano actual de los estudiantes en sus contextos cotidianos.

Tanto en Huamanga como en Abancay, los funcionarios coinciden en que la característica de la ciudadanía es el conocimiento de derechos y deberes, planteándose estos como mutuamente complementarios. Sin embargo, cuando se traslada el foco de atención a la práctica concreta, es decir, cuando se salta de «lo que se debe conocer» a «lo

que se debe hacer», se hace énfasis en el cumplimiento del deber (obligaciones, tareas, responsabilidades, reglas de convivencia) antes que en el ejercicio de derechos y la vigilancia de su cumplimiento. Prevalece cierta concepción de ciudadanía que otorga sentido al ejercicio ciudadano en términos de preservación de un orden antes que de la capacidad de hacer ejercicio de la libertad. En algunos casos, incluso, se critica explícitamente el énfasis que ponen algunas instituciones de la sociedad civil en la capacitación en derechos, pero no en deberes.¹⁴

Asimismo, hemos podido constatar que otros asuntos relativos a la formación ciudadana, como la relación con la autoridad, también interpretados desde una perspectiva tradicional. En Abancay, por ejemplo, el respeto a la autoridad se asocia con el mantenimiento de un orden de relaciones jerárquicas para preservar el orden y protegerse del «caos». Cuando preguntamos por la relación entre el estudiante y la autoridad, se alude directamente a dicha relación de la siguiente manera: «Tiene que haber un respeto, tiene que haber jerarquías, si no respetamos a la autoridad estamos en anarquía y caos».¹⁵ En la oposición que se muestra entre jerarquía y caos, el sentido de autoridad debe entenderse aquí no como respeto al semejante, sino como respeto al superior jerárquico.

Por otro lado, respecto a las propuestas pedagógicas de formación en ciudadanía, se ha consta-

12 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

13 Entrevista a un funcionario de Abancay.

14 Entrevista a un funcionario de Abancay.

15 Entrevista a un funcionario de Abancay.

tado la incorporación de marcos pedagógicos generales acordes con la cultura democrática, pero se percibe también dificultad para operativizarlas o hacerlas pasar de lo general a lo específico (estrategias metodológicas). Comprobemos lo dicho comenzando por la consideración del tipo de proceso formativo que se intenta poner en juego. Con respecto a esto, hemos podido constatar que existe una tendencia creciente a desarrollar competencias ciudadanas atendiendo ciertas dimensiones del sujeto (el carácter, la emoción, los valores) que en el pasado no solían ser atendidas por la educación cívica tradicional. Así, tanto en Huamanga como en Abancay, al hacer referencia a las características que debería tener un buen ciudadano, se tomaron en cuenta características vinculadas con el compromiso con la comunidad,¹⁶ la disposición a colaborar,¹⁷ el respeto en la vecindad y en el colegio, la observancia de los valores cívicos,¹⁸ personales, familiares y nacionales,¹⁹ la empatía y la facilidad para relacionarse con sus compañeros,²⁰ la capacidad para incidir en el grupo, alumnos, profesores o personal administrativo,²¹ la relación afectiva con su comunidad²² y la valoración de su identidad cultural en el nivel provincial, regional y nacional. Sin embargo, en ninguno de los casos los funcionarios fueron capaces de mencionar propuestas pedagógicas espe-

cíficas para llevar eso a cabo. Sin embargo, respecto a la regulación de la convivencia para el control de la disciplina, algunos funcionarios ensayaron propuestas, pero que se distancian gravemente de una concepción democrática de formación ciudadana. Esto es muy claro en el caso de Abancay, donde la formación militar se percibe como un modelo de formación ciudadana eficiente en el control de la disciplina:

Para mí en los jóvenes debe restablecerse las acciones que antes impartían militarmente en el colegio. Antes había [...] educación que se formaba militarmente y de los policías. Hace como diez años que ya no hay. El servicio militar obligatorio era lo otro.²³ Sí es importante, al joven le forma el carácter, aunque otros dicen que no. Le forma el carácter y la disciplina, o sea la inserción a la sociedad. Otros por motivos partidarios dicen que no se militarice, pero es importante.²⁴

Según los funcionarios de dicha región, la formación militarizada en la escuela no es solo una propuesta, sino también una demanda.

[...] ahora por ejemplo en Andahuaylas se abrió hace poco un colegio militar. Los pa-

16 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

17 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

18 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

19 Entrevista a un funcionario de Abancay.

20 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

21 Entrevista a un funcionario de Abancay.

22 Entrevista a un funcionario de Abancay.

23 Entrevista a un funcionario de Abancay.

24 Entrevista a un funcionario de Abancay.

dres dicen, eso es lo que queremos nosotros, disciplina. Quieren que haya disciplina, un alumno debe tener orden [...]»²⁵

Además, dice que en Grau hicieron gestiones para que los militares se queden pero que no lo lograron: «eso queríamos que vuelva en el Grau, pero no llegamos a concretar esto».²⁶ La declaración no pasaría de ser algo anecdótico si no se tratase de un funcionario capaz de influir en las decisiones sobre política educativa.

En otro asunto vinculado con el tipo de propuesta pedagógica de las instancias intermedias (DRE y UGEL), al enfoque de formación participativa, los funcionarios, al menos en su discurso, valoran como algo positivo el uso de ciertas estrategias basadas en la perspectiva de formación participativa. Por un lado, las que contribuyen a que los alumnos participen en la toma de decisiones públicas dentro del espacio educativo y; por otro lado, las que contribuyen a que se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje. Respecto de las primeras, una de las pocas estrategias usadas y difundidas es la de los municipios escolares, frente a los cuales, tanto en Huamanga como en Abancay, se tiene una percepción favorable, en el sentido de que se consideran eficaces en la formación de ciudadanos. Los municipios escolares se encuentran bastante difundidos en la región Ayacucho: alrededor del 60% de colegios lo

tienen.²⁷ En el caso de Apurímac, la difusión es menor y el apoyo y la promoción brindados parecen ser insuficientes. Los funcionarios dicen que, si bien se han dado, no se cuenta con tiempo disponible para su debida atención: «Funcionan, lo que sucede es el factor de tiempo. En el 2006 la Fiscalía estuvo apoyando, fortaleciendo a los colegios».²⁸ Además de la Fiscalía, sabemos que algunas organizaciones no gubernamentales también han estado comprometidas en su realización. En todo caso, si existen intenciones de promoverlos, estas se restringen al ámbito normativo:

Las UGEL lo hacen a través de directivas,²⁹ estos mecanismos tienen que mejorar, los municipios escolares tienen que implementarse con unas normas más específicas del MINEDU. No solo organizar y ahí quedarse, debe ser funcional.³⁰ Faltaría monitorearlos, sacar normas.³¹

Al ubicar su promoción en el ámbito de producción de normas, se delegan responsabilidades a los entes centrales de gobierno como el ministerio y se pierde de vista la posibilidad de una promoción directa y efectiva. Ahora bien, además de hacer referencia a los esfuerzos realizados para lograr la participación de los estudiantes en la toma de decisiones públicas dentro del ámbito educativo, también se hizo referencia a los esfuerzos realizados para conseguir la participación

25 Entrevista a un funcionario de Abancay.

26 Entrevista a un funcionario de Abancay.

27 Entrevista a un funcionario de Abancay.

28 Entrevista a un funcionario de Abancay.

29 Entrevista a un funcionario de Abancay.

30 Entrevista a un funcionario de Abancay.

31 Entrevista a un funcionario de Abancay.

activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje:

[...] los alumnos tienen que ser partícipes de su propio aprendizaje. Los alumnos hoy día sí participan. Depende de los maestros en qué actividades lo fomentan y que esta sea activa.³²

[...] hay que ser horizontal, ser empáticos, ponerse a nivel de los alumnos. Hoy en día el niño ya no solo es oyente, sino interactúa al mismo nivel, los docentes hoy en día son facilitadores y construyen su propio aprendizaje con los niños. Ya no es que el docente «es lo que digo», sino que el niño orienta y el niño elabora su propio concepto, aprendizaje. Todo esto se da en talleres, en reuniones técnicas pedagógicas que se dan dos veces al semestre.³³

Por lo visto, parece haber una noción clara de lo que se quiere alcanzar en relación con la participación del alumno en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en cuanto a los medios empleados para ello, solo en el caso de Abancay se hace referencia a la realización de talleres de capacitación; en el caso de Huamanga, en cambio, se delegan y atribuyen responsabilidades exclusivas al docente.

Además de esto, los funcionarios consideran que algunos docentes se resisten al enfoque de participación en la medida que aún ejercen una autoridad vertical en la transmisión de conocimientos. Según un funcionario de Huamanga, «algunos profesores no entienden cuál es el significado de la participación de los alumnos. Están acostumbrados a que el profesor es el que sabe todo, quien dirija, quien sea el protagonista, eso es una concepción tradicional. Por eso cuando los alumnos reclaman u observan a los profesores ellos no entienden eso. Necesariamente la mayoría ya se está dando cuenta».³⁴ En Abancay, la percepción es bastante similar, pero en Abancay no se habla de algunos, sino de muchos docentes que aún no se adecúan al nuevo paradigma de formación: «esto depende del factor docente, todavía hay muchos docentes que nos quedamos o que nuestra palabra es lo máximo, pero son pocos, ya no es como antes».³⁵ La visión devaluada de la palabra y la capacidad de participación del alumno da lugar, a su vez, a la ausencia de condiciones necesarias para formar un pensamiento crítico y creativo del alumno frente a la sociedad. En Huamanga, uno de los entrevistados considera que el sistema educativo apuesta por la formación de sujetos con capacidad para pensar críticamente y de forma propositiva, pero que esto no tiene efectos prácticos por la falta de iniciativa del profesor y una sociedad que busca sujetos sumisos.³⁶

32 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

33 Entrevista a un funcionario de Abancay.

34 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

35 Entrevista a un funcionario de Abancay.

36 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

Finalmente, en relación con la forma en que el sistema educativo aborda problemas sociales como la discriminación, los conflictos familiares o el pandillaje, en Huamanga se muestra preocupación por los efectos negativos que eventualmente puedan dejar en los estudiantes y, a su vez, se muestra confianza en que puedan ser revertidos.

[...] con el clima del aula se puede contagiar y salen con el perfil que quiere la escuela.³⁷

La escuela también aporta, como es la dinámica, hay respeto, participación, o sea la educación formal juega un papel importante.³⁸

Sin embargo, la confianza y las buenas intenciones no llegan a traducirse en propuestas pedagógicas específicas. Por otra parte, en Abancay se expresa que ha habido talleres de sensibilización respecto de algunos problemas sociales, pero que al final no se ha logrado nada. No podemos saber si en dichos talleres se brindaban propuestas pedagógicas específicas, pero sí podemos decir que la sensibilización por sí sola cumple la función de acercar a los docentes al tema, pero no la de otorgar modos de tratarlos pedagógicamente para su transmisión a los estudiantes. Por último, frente a

la situación de discriminación percibida en las escuelas, en Huamanga se vienen realizando actividades para afrontarla: «en la campaña al buen trato estamos luchando contra eso»,³⁹ «a los docentes, se ha pedido que no se excluya a nadie. Este año la norma dice, esa del Buen Trato, a todos sin excluir a nadie. Esto se está ejecutando».⁴⁰ Sin embargo, no se especifican las actividades propias de la campaña y solo se hace referencia a las recomendaciones bien intencionadas de la norma.

En general, las concepciones y propuestas pedagógicas presentados por los funcionarios no son lo suficientemente claros y explícitos de manera que se dificulta su interpretación. Pero partiendo de la evidencia presentada, deducimos que la persistencia de concepciones tradicionales de ciudadanía y las dificultades para operativizar y especificar propuestas pedagógicas acordes con una cultura democrática responden, en gran medida, a los problemas de comunicación en el sistema de transmisión de conocimiento que opera en el sistema educativo.



37 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

38 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

39 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

40 Entrevista a un funcionario de Huamanga.

Observatorio internacional

AMÉRICA LATINA Y LA FUNDAMENTACIÓN DEL SISTEMA INTERNACIONAL DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DESPUÉS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

RAINER HUHLE

El sistema de protección de los derechos humanos, tal como lo conocemos hoy, tiene sus raíces ideológicas y su origen orgánico en la época de la Segunda Guerra Mundial y los años de posguerra. La Carta de las Naciones Unidas de 1945 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 son los documentos estrella de este proceso fundacional, y en ambos América Latina tuvo una participación importante. Este breve ensayo, que es parte de una investigación mayor, traza algunos rasgos de esta historia poco discutida.

1. DE LAS PROPUESTAS DE DUMBARTON OAKS POR LA CONFERENCIA DE CHAPULTEPEC A LA CARTA DE NACIONES UNIDAS

Las proclamaciones de derechos humanos que consideramos hoy el fundamento de una doctrina universal de esos derechos, nacieron en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Impulsados ante todo por el gobierno de Estados Unidos, se manifestaron en una serie de documentos redactados en el marco de la alianza antifascista,

tal como la «Carta Atlántica» de 1941 o la «Declaración por las Naciones Unidas» de 1942. Pero cuando las grandes potencias se reunieron, entre agosto y octubre de 1944, en Dumbarton Oaks (en la ciudad de Washington) para definir los ejes de una futura «organización internacional general», los derechos humanos quedaron marginalizados en este proyecto del futuro orden mundial.

En América Latina, muchos gobiernos se alarmaron porque vieron en el documento de Dumbarton Oaks el intento de romper con el principio de igualdad de los estados en el derecho internacional y de instaurar una «ordenanza de policía» (en términos del delegado colombiano Eduardo Zuleta) para los grandes poderes, a través de un exclusivo consejo de seguridad, sin considerar los principios de justicia y legalidad que los gobiernos de América Latina habían buscado instaurar durante muchas décadas en el sistema interamericano. Temían además que este sistema no cupiera en el nuevo orden mundial.

Ante esta situación, algunos gobiernos formularon ya tempranamente propuestas alternativas al documento de Dumbarton Oaks. Así, por ejem-

plo, en diciembre de 1944, el gobierno mexicano hizo pública una lista de 28 enmiendas a las propuestas de Dumbarton Oaks. Entre las enmiendas proferidas, el tema de la inclusión de los derechos humanos tenía un lugar prominente, proponiendo México ya en esa fecha temprana que una «Declaración de Derechos y Deberes de los Estados» y una «Declaración de Derechos y Deberes Internacionales del Hombre» deberían figurar como anexo a la carta constitutiva de la futura organización internacional.

Pero la gran oportunidad de pronunciarse se dio para los gobiernos latinoamericanos en la Novena Conferencia Interamericana o «Conferencia interamericana sobre problemas de la guerra y de la paz» que se realizó en el castillo de Chapultepec en la ciudad de México del 21 de febrero al 8 de marzo de 1945. Cuba y México presentaron proyectos de declaraciones de derechos humanos. Venezuela presentó un proyecto de una futura «Corte de Justicia Internacional». Y así hubo toda una serie de propuestas con miras hacia la «Conferencia sobre Organización Internacional» convocada para el 26 de abril en San Francisco. Las resoluciones finalmente aprobadas en Chapultepec reflejan esta visión de un nuevo orden mundial basado en los derechos humanos. La resolución LX, bajo el título «Protección internacional de los derechos esenciales del hombre», clamó por una Declaración y una Convención de derechos humanos para la nueva organización mundial. Al mismo tiempo, los delegados sentaron las bases para la elaboración de una Carta y una Convención americanas de derechos humanos.

2. AMÉRICA LATINA DA LUGAR A LOS DERECHOS HUMANOS EN LA CARTA DE NACIONES UNIDAS

La organización preconizada en Dumbarton Oaks estaba pensada ante todo en el mantenimiento de la paz. Muchos delegados de todas partes del mundo insistieron, sin embargo, en la necesidad de atacar las raíces de la guerra en la injusticia social. Hicieron énfasis en la necesidad de buscar, en la nueva organización, la paz y la justicia, o la paz a través de la justicia, sentando bases interesantes para un debate que hoy ve un renacimiento extemporáneo en el cual las fórmulas de la época fundacional de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) parecen olvidadas.

El concepto de justicia, en estos discursos, casi siempre incluía la idea de derechos fundamentales inherentes a todo ser humano. Colombia, por ejemplo, ya de entrada a los debates sobre las propuestas de Dumbarton Oaks, presentó un borrador de preámbulo para la futura Carta, el cual comenzó con la declaración de que «el reconocimiento internacional y la protección de los derechos esenciales del individuo son una condición necesaria de la paz, tanto dentro de los estados como en sus relaciones mutuas». Los delegados latinoamericanos no fueron los únicos en insistir en la inclusión de los derechos humanos y libertades fundamentales en la Carta de la ONU. Países como Egipto, Filipinas, Irán, Australia y Nueva Zelandia y varios países europeos presentaron propuestas en el mismo sentido. Lo mismo hacían varias organizaciones no gubernamentales con acceso a la conferencia, como por ejemplo la Com-

mission of the Churches on International Affairs y el American Jewish Committee. Pero el peso de América Latina era especialmente grande —sus veinte delegaciones representaban el 40% de la asistencia—, y sus planteamientos eran entre los más avanzados.

Gracias a este esfuerzo conjunto se debe la referencia importante a los derechos humanos en el preámbulo y, más importante aún, la inclusión de ellos entre los propósitos de la organización (art. 1.3). Estos logros son considerables avances en relación con el documento de Dumbarton Oaks, si bien las propuestas de algunos países latinoamericanos habían sido mucho más ambiciosas. Cuba y Panamá habían presentado proyectos de una completa declaración de «derechos y deberes del individuo» (Cuba) y de «derechos humanos esenciales» (Panamá) como parte integral de la Carta de las Naciones Unidas. La delegación uruguaya, ya hacia el final de la conferencia, presentó un resumen de sus continuos esfuerzos de implantar principios básicos del reconocimiento de los derechos humanos y elementos para su garantía y enforzamiento en la Carta. Decía, anticipándose casi textualmente a lo expuesto unos meses más tarde en el Tribunal de Núremberg por el fiscal estadounidense Robert Jackson: «En el momento en que Hitler comenzó a perseguir, martirizar y asesinar a los judíos, de acuerdo con sus prejuicios y padrones raciales, se vio afectado no sólo el sistema jurídico alemán sino que corrió peligro la paz del mundo».

Ante la imposibilidad de lograr la inclusión de una Carta de Derechos humanos en el docu-

mento de San Francisco, por falta de tiempo para allanar los profundos disensos existentes entre las grandes potencias sobre la materia, Ricardo Alfaro, el delegado panameño, volvió a presentar su proyecto a la primera Asamblea General que se reunió a finales del año, y después a la Comisión de Derechos Humanos donde se convirtió en uno de los documentos base para la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

3. LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS ELABORA LA DECLARACIÓN UNIVERSAL

La Comisión de Derechos Humanos es la única comisión de las Naciones Unidas que se crea por encargo expreso de la propia Carta (art. 68). Fue creada formalmente por el Consejo Económico y Social en febrero de 1946. A partir de su funcionamiento pleno a comienzos de 1947, se depositaron en ella las esperanzas y los esfuerzos de todos aquellos que lucharon por un mundo en el que los derechos humanos fueran el principio regidor del accionar de los estados. En un primer momento, fue convocada una «comisión nuclear», compuesta solamente de nueve personalidades, de los cuales solamente seis finalmente acudieron a las sesiones (siendo uno de los que nunca se hicieron presentes el comisionado peruano Víctor Raúl Haya de La Torre).

Terminado el período transicional de la «comisión nuclear», fueron 18 las naciones que tenían sede en ella. Entre los 18 países estaban los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad

(Estados Unidos, Gran Bretaña, Unión Soviética, China, Francia), un país más de Europa occidental (Bélgica), dos más del bloque socialista (Byelorusia y Yugoslavia), uno más de Asia (India), tres países del mundo árabe (Líbano, Egipto e Irán), Filipinas, Australia, y tres países latinoamericanos (Chile, Panamá y Uruguay).

La diversidad de la composición resultó un gran recurso. Ningún bloque político podía dominar la Comisión, de manera que hubo un gran espacio para los representantes de los países pequeños y con menos intereses políticos para buscar puentes entre las posiciones más extremas o para ofrecer criterios alternativos. La composición de la Comisión y el peso de los aportes de los representantes de naciones no occidentales aportaron a que la Comisión hiciera un trabajo que con razón obtuvo el calificativo de «universal».

La presidenta de la Comisión, Eleanor Roosevelt, en abril de 1947 vio necesario concentrar y agilizar el trabajo mediante el nombramiento de un comité redactor, compuesto por solamente 8 de los 18 delegados. De los 18 miembros en la Comisión, solo tres (Chile, Panamá, Uruguay) venían de América Latina, y de ellos solo el delegado chileno Hernán Santa Cruz pasó al influyente comité redactor. Es difícil saber si esta subrepresentación se debió a una falta de interés articulado por parte de las delegaciones latinoamericanas o si sus postulaciones no encontraron suficiente eco entre los demás delegados. Lo cierto es que hubo competencias duras también entre estados latinoamericanos por determinados puestos considerados de importancia (por ejemplo, entre Chile y Perú por la sede en el Consejo

Económico y Social (ECOSOC, por sus siglas en inglés), pero no hay información de que la membresía en la Comisión de Derechos Humanos hubiera sido tan codiciada.

4. LOS TEMAS PRIORIZADOS POR LOS REPRESENTANTES LATINOAMERICANOS

Los representantes de América Latina abogaron, como la gran mayoría de sus colegas, por fórmulas inequívocas para la proclamación de los derechos civiles y políticos, o las «libertades fundamentales» como era la expresión más frecuente. Pero hay algunos conceptos en que los latinoamericanos hicieron aportes especiales. El más importante era, sin duda, el desarrollo de la idea de que una declaración de derechos humanos sería incompleta si no incluyera también *derechos económicos y sociales*. Contrariamente a una leyenda posterior, los derechos económicos y sociales no eran, en la época fundacional, la bandera de los países comunistas. Fue el presidente Roosevelt quien les dio un lugar prominente, a nivel nacional e internacional, en sus discursos durante la guerra. En los debates sobre el lugar y la definición de los derechos humanos en la ONU fueron los delegados de Australia y Nueva Zelanda quienes con más celo los defendieron, pero destacaron también algunos países latinoamericanos.

En la opinión de muchos contemporáneos, el delegado chileno Hernán Santa Cruz, nombrado jefe de la delegación chilena ante las Naciones Unidas en 1946, era una de las personalidades

diplomáticas más influyentes en la formulación, durante los primeros años de la ONU, de los derechos humanos y particularmente de los derechos económicos y sociales. Políticamente, Santa Cruz era cercano al Partido Radical del presidente González, pero también delegados de otras corrientes políticas, por ejemplo, del conservadurismo católico compartían esa opción por la inclusión de los derechos sociales y económicos en el catálogo de derechos humanos. Uruguay, Cuba, Líbano y México habían hecho la propuesta interesante, y filosóficamente convincente, de incluir una clara referencia a los derechos económicos, sociales y culturales en la definición del derecho a la vida, consagrado en el artículo 3 de la Declaración, declarando que «todo individuo tiene el derecho a la vida, el honor, la libertad, la integridad física, y a la seguridad legal, económica y social que es necesaria para el desarrollo pleno de la personalidad humana». He aquí una tempranísima concepción de lo que medio siglo más tarde se presentaría como la novedad de la «seguridad humana».

Entre los derechos económicos, sociales y culturales, el *derecho a la educación* encontró atención especial por parte de América Latina. Este derecho fue uno de los más discutidos, y la fórmula que finalmente ofrece el artículo 26 de la Declaración refleja todavía la riqueza y la problemática de esos debates. Es el único derecho que no solo es garantizado a «toda persona», como rezan los demás artículos. El segundo párrafo no desarrolla ningún derecho sino que define —o prescribe— los fines del ejercicio de él: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad

humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».

Esta fórmula es el compromiso que resulta de una controversia importante en los distintos comités de redacción. Con el propósito de rechazar la ideología fascista, tal como se hizo en casi todos los artículos, se había propuesto como fin de la educación no solo «el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales», sino además «combatir el espíritu de intolerancia y odio contra otras naciones o grupos raciales o religiosos en cualquier parte». Este lenguaje fue sostenido no solo por el delegado francés René Cassin y sus correligionarios de las organizaciones judías sino también por la Unión Soviética, Filipinas, la UNESCO y, de las delegaciones latinoamericanas, por Panamá. Argentina, sin embargo, y también México y Brasil se pronunciaron en contra de la mención del combate a la intolerancia y el odio, aduciendo de que no cabía aquí un tono tan «agresivo». Prefirieron un lenguaje más abstracto y más positivo, tomando como ejemplo el artículo 12 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre que definía el objeto de la educación como la capacitación «para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad». Con el agregado de que la educación tenía también que promover las actividades de

las Naciones Unidas por la paz se impuso esta definición que destaca fuertemente el aspecto valórico de la educación, de manera que con razón se puede ver en el artículo 26 de la Declaración Universal la institución obligatoria de la educación de derechos humanos.

Este énfasis en los valores estaba muy en línea con el pensamiento de la mayoría de los delegados latinoamericanos, como por ejemplo, el brasileño Belarmino Austregésilo de Athayde, quien se hizo el vocero más elocuente de esta filosofía. Esta visión se manifestaba en la insistencia de muchos países latinoamericanos de imprimir a los documentos de derechos humanos en la ONU también *deberes correspondientes a los derechos*, tal como se lo había hecho en la Declaración Americana en abril del mismo año.

La idea de que los derechos humanos necesitaban un complemento en una serie de deberes era muy difundida en la época y es sin duda la manifestación más nítida del espíritu conservador que inspiraba la mayoría de los redactores de la Declaración Universal. Que finalmente en la Declaración Universal la idea de los deberes quedara reducida a los dos últimos artículos globales, eliminándose todas las propuestas de deberes específicos que corresponderían a ciertos derechos, es el resultado de la argumentación, persistente y consistente, de los países anglosajones, con Australia y Nueva Zelanda a la cabeza. Aun así, ya pronto los «deberes humanos» serían aducidos para justificar todo tipo de reducción o incluso represión de los derechos humanos. El propio Hernán Santa Cruz que tanto se empeñó en introducir los derechos económicos y sociales a la Declaración Universal, no dudó

en defender ante la ONU la represión de los sindicatos en su país por el gobierno radical, con expresa referencia al artículo 30 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Otro rasgo conservador en la conceptualización de los derechos humanos que los países latinoamericanos defendieron en los primeros años de las Naciones Unidas, era su visión de la *religión y de libertad religiosa*. Ya en San Francisco, por ejemplo, el delegado peruano Víctor Andrés Belaúnde pidió que las sesiones de la Conferencia se abrieran con una oración a Dios, moción que no fue aceptada. Más tarde, en los debates de la Declaración Universal, la mayoría de los países católicos, y naturalmente entre ellos muchos países latinoamericanos, abogaron por una referencia al origen divino de los derechos humanos, sea en el preámbulo o en el artículo primero. Sobre este tema se desarrolló uno de los debates más amplios, ambiciosos e interesantes en el seno de los distintos comités de redacción.

Quien se pronunció en términos especialmente explícitos a favor de la referencia a Dios era otra vez el delegado de Brasil, quien pidió que en el artículo primero se diga que todos los seres humanos son creados a la imagen y semejanza de Dios. Le secundaron, entre otros, Argentina, Colombia y Bolivia. Pero no todos los cristianos compartieron esa visión. Un intelectual cristiano como el libanés Malik, y más decididamente representantes de las iglesias evangélicas como el pastor estadounidense Frederick Nolde, presidente de la Commission of the Churches on International Affairs y de gran influencia en el mundo de las organizaciones no gubernamenta-

les norteamericanas, vieron el problema de lo que una mención de Dios significaría para la universalidad de la Declaración. Los cristianos, dijo Nolde, no pueden esperar que las Naciones Unidas decreten por ley lo que es la tarea propia de las iglesias, hacer que los hombres tengan fe en Dios. Finalmente, y debido a una intervención convincente del delegado chino P. C. Chang, fue adoptada la famosa frase que abre el artículo 1 de la Declaración: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros».

5. LA CONVENCIÓN CONTRA EL GENOCIDIO

El día anterior a la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Asamblea General había aprobado, por unanimidad y sin abstención ninguna, la Convención contra el Genocidio. Esta Convención tiene la forma de un tratado de derecho internacional, y por lo tanto obligatorio para los estados signatarios. Además estaba previsto en ella una corte internacional para juzgar posibles genocidas en el futuro. En los debates de la Convención, que se dieron —paralelismo extraño— no en la Comisión de Derechos Humanos sino en el ECOSOC y en el Comité Legal de la Asamblea, los países latinoamericanos jugaron un rol no muy protagónico si bien importante en algunos aspectos. Pero a diferencia de los grandes temas de la inserción de los derechos humanos en la Carta y de los debates sobre la Declaración Uni-

versal, en la mayoría de los temas en debate durante el proceso de elaboración de la Convención contra el genocidio, las posiciones latinoamericanas eran bastante heterogéneas.

Pese al empeño a favor de «medidas de implementación» de los derechos humanos y de instrumentos jurídicos para garantizarlos que casi todos los países latinoamericanos habían demostrado, hubo bastante reticencia hacia la inclusión de una corte penal en la Convención del Genocidio (que finalmente fue aprobada pero nunca creada). Brasil, junto con Ricardo Alfaro de Panamá, tal vez el país latinoamericano más comprometido con la Convención, después de haberse opuesto, finalmente apoyaba un tribunal para el crimen de genocidio, pero entre otros Perú, Chile y Venezuela se pronunciaron en contra, este último país incluso con el argumento —en disonancia con el discurso habitual de la diplomacia latinoamericana de la época— de que una tal corte estaría en contradicción con el famoso artículo 2(7) de la Carta que realza la soberanía de los Estados.

Otro tema muy controversial era la definición de los grupos protegidos por la Convención. La primera resolución (96/I) de la Asamblea General del 11 de diciembre de 1946 sobre el genocidio había incluido «grupos políticos», pero en el curso de los trabajos en el Sexto Comité se habían impuesto las objeciones, lideradas por la Unión Soviética, y apoyadas también por algunos gobiernos latinoamericanos como Chile, Venezuela o Brasil, mientras por ejemplo Haití arguyó todavía en octubre de 1948 a favor de la inclusión de los grupos políticos, con el notable argumento de

que la exclusión de grupos políticos llevaría a que la persecución de cualquier otro grupo sería justificado por una real o supuesta actitud política de ese grupo.

El tema menos aceptable, sin embargo, para los gobiernos latinoamericanos era el concepto de «genocidio cultural». Este término quedó eliminado, gracias a los delegados latinoamericanos, del texto de la Convención. La idea de que el genocidio podría ser perpetrado también mediante políticas que oprimían la vida cultural de un grupo, privándolo de tal manera de su existencia como grupo, era contraria a toda la tradición jurídica hispanista de América Latina. En la Conferencia Interamericana de Lima (1938), y nuevamente en la Tercera Reunión de Consulta entre los Ministros de Relaciones Exteriores de las Repúblicas Americanas, en Río de Janeiro en 1942, se resolvió que «en conformidad a sus condiciones históricas, raciales, políticas y jurídicas, no tienen ni pueden tener cabida en América las llamadas “minorías” étnicas, lingüísticas, ni religiosas». Por lo tanto, no se podía cometer genocidio contra grupos que ni siquiera existían. Venezuela, cuando dijo en 1948 que países «cuya población consistía de inmigrantes y para que la defensa de su idioma nacional era una necesidad vital, tenían “dudas” sobre el concepto de “genocidio cultural”», se inscribió exactamente en la argumentación de 1938.

Pasaron muchos años hasta que esa doctrina asimilacionista fuera reemplazada por un discurso que se abría a los reclamos de los grupos indígenas de América Latina.

6. ALGUNAS CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Resumiendo la acción latinoamericana en el proceso fundacional de los derechos humanos en el marco de las Naciones Unidas, hay que destacar: la defensa decidida y sin vacilaciones de los principios del derecho internacional; la insistencia en la inclusión de los derechos humanos fundamentales —políticos, civiles y sociales— entre los objetivos y principios de la ONU; importantes aportes al desarrollo conceptual de algunos de los derechos humanos; y posiciones marcadas por las convicciones conservadoras (cristianos o liberales) de casi todos los gobiernos y sus representantes en el proceso, que pusieron límites en el desarrollo y la aceptación de algunos principios de derechos humanos.

De esta manera, al aporte latinoamericano al desarrollo de la doctrina de los derechos humanos y al diseño de instrumentos jurídicos e institucionales para su promoción, garantía e implementación era de gran importancia, hecho que encontró amplio reconocimiento en la época. No obstante, quedan algunas interrogantes que deberían ser motivo de mayor reflexión que lo que el marco de este ensayo permite.

La importante acción de los diplomáticos latinoamericanos encontró, en la mayoría de los casos, poca resonancia en sus países, y menos aún los principios de derechos humanos que, en opinión de sus autores, iban a ser los principios rectores del nuevo orden mundial, fueron percibidos, difundidos, entendidos y transformados en acción política. Fueron registrados por los medios de comunicación, pero raras veces llevaron a un de-

bate público en los respectivos países. El lúcido discurso que el canciller colombiano y primer presidente de la Organización de Estados Americanos (OEA), Alberto Lleras Camargo, dio a la prensa nacional cuando regresó de la Conferencia de San Francisco, era bastante excepcional. Lleras se mostró consciente de las enormes consecuencias que los nuevos principios iban a traer para el funcionamiento de la organización internacional y los países miembros de ella. Dijo:

Tengo la firme convicción de que [...] en la nueva política del mundo las formas democráticas y libremente consentidas de gobierno serán las únicas que ofrezcan plenas garantías de paz y de seguridad. [...] Los tropiezos que comenzarán a tener en el nuevo orden mundial los gobiernos surgidos de la violencia, harán recaer sobre los pueblos que los consientan gravísimas consecuencias, de todo orden, inclusive y principalmente de orden económico. [...] sería una gravísima catástrofe para esta república que habiendo llenado la mayor parte de sus aspiraciones internacionales de derecho, paz, justicia y seguridad, esa política exterior comenzara a no coincidir con la interna, destruida y desorganizada por convulsiones periódicas.

Como la historia iba a demostrar, la advertencia tuvo poco efecto.

Los años 1945-1948 eran una ventana excepcional de apertura hacia la democracia en el continente, ventana que pronto se cerraría en muchos

países. Por lo tanto, se producían más o menos graves *discrepancias entre los principios* defendidos en San Francisco, Nueva York o París en el marco de la ONU, y *las realidades* en muchos países. Un ejemplo drástico presentó el Perú. Mientras el ex canciller y jefe de delegación ante la ONU, Enrique García Sayán, participaba con su delegación en París en los debates sobre la Declaración Universal, a finales de octubre de 1948 se produjo en Perú un golpe militar que derrocó el gobierno del presidente Alberto Bustamante. Entre García Sayán y el nuevo canciller del gobierno de facto, el almirante Díaz Dulante, se produjo un intercambio de telegramas que vale la pena reproducir textualmente:

Paris, 31.10.1948:

Derrocamiento Presidente Bustamante circunstancias hallábase consagrado labrar bien público y salvar país amenaza aprista, constituye inaudita acción de quienes debieron cooperar con él. Revolución asume caracteres clamorosa injusticia contra gobernante dotado las más altas cualidades. Prestigio internacional Perú gravemente vulnerado esta acto desmoralizador de nuestra vida política.

2° Formulo renuncia irrevocable a Presidencia Delegación Perú ante Asamblea Naciones Unidas confíome Presidente Bustamante. Al hacerlo proclamo orgullosa complacencia con que honreme colaborar Presidente Bustamante su elevada política dignificación nacional, con clara conciencia servía insigne gobernante gran patriota.

Enrique García Sayán.

Lima, 1. November 1948

Para Dr. Enrique García Sayán.-

1° Junta Militar rechaza enérgicamente conceptos su cablegrama dirigido hoy este despacho, fruto de la pasión política con que pequeña camarilla y gobernante depuesto llevaba al país a la desintegración y al caos.

2° Institutos armados de la República en todo tiempo celosos guardadores del honor e integridad nacionales respaldados patrióticamente ciudadanía toda, pusieron término definitivo al régimen funesto del que Ud. formó parte y cuya pérdida hoy tanto lamenta.

3° Junta Militar tenía acordado ya la cancelación de la misión que Ud. ejercía en guarda del prestigio del país y de los sagrados intereses de la Patria, que no pueden estar jamás pospuestos a la política de camarilla que tantos desprestigios ha acarreado durante los tres años de desgobierno.

Contralmirante Díaz Dulanto.

Pero ni siquiera el gobierno de facto, que a penas llegado al poder inició una serie de medidas violatorias de los derechos humanos, se atrevió a dar marcha atrás en el escenario internacional. El nuevo jefe de delegación ante la ONU votó, sin tomar la palabra, el 10 de diciembre a favor de la Declaración Universal.

Otro tema sobre el cual se debe reflexionar es la *escasa participación de la izquierda política* en los debates sobre los derechos humanos y su *poca sensibilidad para las oportunidades que este discurso abría* para la lucha por los derechos sociales y las libertades

políticas. Si bien la izquierda latinoamericana, especialmente los comunistas, se habían plegado casi todos a la alianza con Estados Unidos y apoyado, bajo la influencia del jefe del Partido Comunista (PC) norteamericano, Earl Browder, las políticas del presidente Roosevelt, esta alianza era, en su gran mayoría, de carácter táctico y no llevaba al desarrollo de una estrategia política de la izquierda que integraría el discurso de los derechos humanos.

El único país latinoamericano en cuya delegación había representantes comunistas y socialistas parece haber sido Chile. Participaban en San Francisco un senador y un diputado comunistas, uno de ellos el secretario general del PC chileno, el senador Carlos Contreras. El belicoso jefe del PC fue, según la información disponible, un miembro discreto de la delegación, leal con las posiciones oficialistas.

Pero este panorama armónico cambió, a penas terminada la Conferencia. Al regresar a Chile, Contreras fue obligado a renunciar a la jefatura del PC, bajo acusaciones de «desviación de derecha "browderista"» y de su «silencio ante las maniobras imperialistas» en la Conferencia. La guerra fría comenzó, y con ella la quiebra de la alianza de los grandes poderes y, en consencuencia, de sus aliados en el mundo. En Chile, el nuevo presidente pronto rompería con los comunistas y comenzaría una política represiva difícilmente compatible con los principios de derechos humanos tan abrazados en San Francisco. Pero los sindicalistas y políticos de izquierda que terminaron detenidos, desterrados y relegados en los lugares más inhóspitos del país, tampoco armaron su defensa

sobre la base de los derechos humanos, sino sobre los términos tradicionales de las luchas ideológicas políticas.

La verdadera fuerza y relevancia de los derechos humanos, concebidos y aprobados en los años cuarenta, se mostraría en América Latina décadas más tarde, cuando en la lucha contra las

cruelles dictaduras militares de los años setenta son redescubiertos y convertidos en el núcleo aglutinador de un nuevo movimiento social.



Portafolio gráfico



LUCANAMARCA, CONTRASTES DE MEMORIA*

ÓSCAR MEDRANO

Al finalizar el domingo 3 de abril de 1983, una larga incursión del grupo terrorista Sendero Luminoso en el distrito ayacuchano de Santiago de Lucanamarca dejó como saldo 69 campesinos cruelmente asesinados. Por esta matanza y otros casos de violación de los derechos humanos, Abimael Guzmán fue condenado a cadena perpetua en un histórico fallo de la Sala Penal Nacional en octubre de 2006.

Cansados de la tiranía que ejercía el grupo terrorista en la zona, y ante la falta de presencia estatal, cientos de comuneros se unieron para hacerle frente, capturando y ejecutando a Olegario Curitoma, joven vecino y uno de los principales mandos senderistas en el lugar. En venganza, y provistos de hachas, machetes y armas de fuego, los subversivos iniciaron una serie de ataques por diversos poblados del distrito, culminando en Lucanamarca.

Un día después de los sucesos, el fotógrafo Óscar Medrano fue el único periodista que llegó

a la comunidad tratando de registrar la matanza. En su periplo, Medrano logró fotografiar a uno de los sobrevivientes, un ganadero de 31 años que había recibido un profundo corte en la nuca. En aquella ocasión, el entrevistado brindó una identidad falsa por temor a las represalias. Se hizo llamar Celestino Ccente y su retrato terminó por convertirse en el ícono de la muestra fotográfica *Yuyanapaq. Para recordar*, la cual fue impulsada por la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el 2003 para dar cuenta del horror que nos dejó el conflicto armado interno.

Veinticinco años después, Medrano regresó a Lucanamarca. A 15 km de allí, en Condorhuanca (donde nacen los cóndores), encontró a Edmundo Camana, el mismo hombre que ocultó su identidad con un seudónimo y que hoy pasa sus días intentando reponerse de su pasado, pero también de su presente.

* La redacción del texto y las leyendas del presente portafolio gráfico estuvieron a cargo de Iris Jave.



Desde lo alto de la quebrada, se divisa el distrito de Santiago de Lucanamarca, a 180 km al sur de Ayacucho, donde hoy conviven más de tres mil pobladores.



Cabildo abierto en la Plaza de Armas de Lucanamarca días después de producida la masacre perpetrada por Sendero Luminoso. El 3 de abril de 1983, cerca de cien senderistas ingresaron a este poblado de la provincia de Huancasancos (Ayacucho) y mataron a 69 personas, entre ellas a 18 niños. En la imagen se advierte la presencia del general EP Roberto Clemente Noel Moral, jefe del Comando Político Militar de Ayacucho. (Leyenda tomada de la exposición fotográfica *Yuyanapaq. Para recordar*. Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003).



La Plaza de Armas de Lucanamarca, tal como luce actualmente. La iglesia fue remodelada, aunque aún conserva algunos vestigios de aquella fecha. Las calles fueron pavimentadas, se edificaron nuevas construcciones e incluso se instaló una pileta.



El general EP Clemente Noel escucha el relato de la matanza de uno de los sobrevivientes después de tres días de haber ocurrido esta. Los pobladores no comprenden hasta el día de hoy por qué tardó tanto la patrulla del Ejército en llegar al lugar. La imagen fue captada por Óscar Medrano, el único testigo periodista que llegó al lugar.

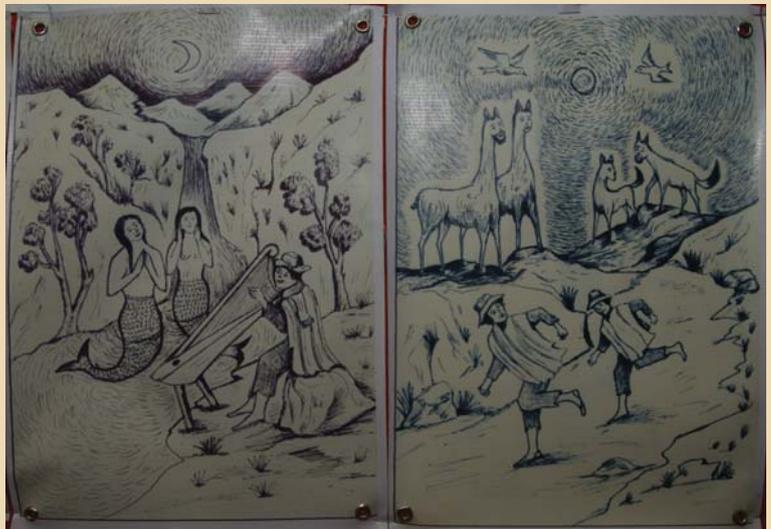


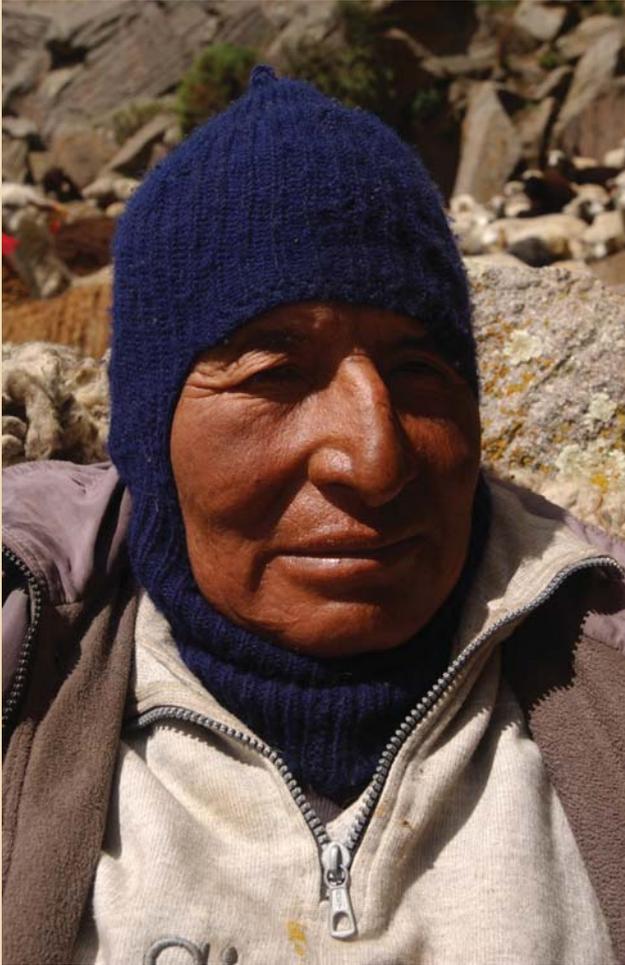
El dolor sigue tan vivo como el recuerdo. Cada año las familias de las víctimas se congregan en una cruz que se ha erigido al pie de la carretera a Lucanamarca, donde Sendero Luminoso asesinaría a diez campesinos. Al ataque sobreviviría un hombre al que dieron por muerto: Edmundo Camana.



Un sobreviviente de entonces señala una pinta que dejó el comando de Sendero Luminoso, autor de la masacre en 1983. Con la remodelación de la iglesia, la figura fue cubierta por pintura blanca. Como si la memoria se resistiera, el paso de los años ha vuelto a sacar esta pinta a la luz.

Los caminos de la memoria son tan variados. En un museo ubicado frente a la municipalidad se da cuenta de la historia de la comunidad. Este grabado, realizado por Edilberto Jiménez, muestra cómo percibían los pobladores la vida de la comunidad antes y después de la matanza.





Edmundo Camana Sumari (56) parece interpelarnos nuevamente con su mirada. Desde su casa, a 18 km de Lucanamarca, donde fue ubicado por el fotógrafo Medrano, recuerda cómo los senderistas lo dieron por muerto y a causa de ello sobrevivió. Hoy se siente lejos no solo de esos hechos sino de los actuales. Se encuentra prácticamente incomunicado y le cuesta caminar. Requiere de ayuda médica.



El autor del portafolio gráfico en su histórico encuentro con Edmundo Camana, a quien le muestra su propia fotografía. Camana no estaba enterado de que se había convertido en un símbolo del temor y el dolor que dejó el conflicto armado interno.



En el Hospital Regional de Ayacucho, Celestino Ccente (o Edmundo Camana), un campesino natural de Iquicha (Huanta) se recupera de las heridas que le infligieron los senderistas en 1983. La tela cubre un corte perpetrado con machete. (Leyenda tomada de la exposición fotográfica *Yuyanapaq. Para recordar*. Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003).



Jóvenes de Lucanamarca en un recreo escolar. Ellos no habían nacido cuando ocurrieron los hechos, pero su memoria ha incorporado cada uno de los detalles.



Cada 3 de abril, los jóvenes de Lucanamarca realizan una representación de la masacre para conmemorar la fecha. Su visión es tan compleja como los hechos que antecedieron al fatídico día. En la primera fotografía, los perpetradores son los senderistas. En la segunda fotografía, son los propios comuneros quienes atacan a los senderistas.

Reportaje en profundidad

VIVIR, POR FIN, EN PAZ

TERESINA MUÑOZ-NÁJAR Y ROSARIO ELÍAS

Cinco años después de la entrega del *Informe Final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), la situación de los afectados por la violencia se transforma paulatinamente. Ellos mismos sostienen que han dejado de ser víctimas para luchar, desde su posición de ciudadanos, por sus derechos. Hay, sin embargo, un tema pendiente: el de la reparación. Solo así se cerrarán las heridas de cientos de miles de peruanas y peruanos.

Efraín Gálvez Vidalón llegó a Lima —vivía en Totorá, un anexo de la provincia de Castrovirrey-na, en Huancavelica— a los 16 años y desde entonces se las ha arreglado solo. Lo ha hecho muy bien, además. Y es que de pronto, luego de pasar de trabajo en trabajo, descubrió que lo suyo era las ventas. O mejor dicho, se dio cuenta de que gracias a ese puesto que le dieron en la sección de ventas de una transnacional, pudo hallar lo que más necesitaba: autoestima, fortaleza, valor y paz. Los cursos de liderazgo que recibió para poder desarrollar su labor actuaron con él como el mejor de los psicólogos. También los de oratoria. Aprender a expresarse no es fácil, menos para alguien que como Efraín tuvo que ver, cuando apenas tenía cuatro años, cómo los terroristas de Sendero Luminoso mataban a su padre dándole certeras pedradas en la cabeza. Sin embargo, Efraín es ahora un líder que no tiene el menor temor de dirigirse a su audiencia en voz alta y segura. Es, a los 27 recién cumplidos, nada menos que

el delegado de la Federación Regional de Afectados por la Violencia de Huancavelica. «Hasta allí no llegó la Comisión de la Verdad, mis hermanos campesinos no saben sus derechos y el resto del país desconoce lo que ha sufrido». Efraín reconoce que no tenía sentido vivir odiando —pues así vivía— y que hoy en día, si bien jamás podrá olvidar lo ocurrido, se siente más «flexible».

1. LA IMPORTANCIA DE LA ARTICULACIÓN

Acaso uno de los pasos más grandes que se han dado a cinco años de la CVR haya sido, según Rosa Villarán, secretaria ejecutiva del movimiento «Para que no se repita», el proceso de articulación regional de organismos de derechos humanos. «Esto es muy saludable —afirma Villarán— pues hay afectados civiles y militares que luchan por sus derechos que, en esencia, son los mismos».

Este proceso ha dado como resultado la conformación de más organismos regionales: de inocentes liberados de todo el Perú, desde Tumbes hasta Tacna y en casi todos los departamentos de la sierra y la selva y que nacen, justamente, a partir de los indultados; de desplazados; de viudas y huérfanos, etcétera. De acuerdo con Rosa Villarán, no obstante, se están promoviendo las organizaciones por territorialidad y no por afectación, como los anteriormente nombrados. (La condición

de afectación se define según el tipo de impacto de la violencia en la vida de las personas).

Ahora bien, las organizaciones de afectados tienen voz y voto en casi todas las regiones del país y en cada una de ellas hay un Consejo de Reparación Regional, especialmente creado para coordinar una política de reparación, que está constituido por la gerencia de desarrollo del gobierno regional, la de salud y educación y por entidades públicas como la Defensoría del Pueblo.

Otro factor positivo del proceso de articulación ha sido el cambio de actitud de las víctimas de la violencia de la guerra interna. «Estos —explica Villarán— han pasado de ser víctimas a ser sujetos activos de sus propios derechos que tienen la capacidad de relacionarse con otros agentes sociales en igualdad de condiciones. Se han convertido en protagonistas de un cambio profundo en el Perú». Y añade: «No solo buscan sus reparaciones sino que son personas que hacen el bien a otras, igualmente pobres. Comunican energía positiva, no la de la víctima y el llanto. Son una fuerza social muy dinámica. No se han congelado en el tiempo y ahora aportan alegría y esperanza a pesar de haber vivido situaciones límites». En la actualidad, son más de 600 organizaciones en todo el país, funcionan con grupos impulsores en las 25 regiones y tienen 40 núcleos activos.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE UN DESTINO PROPIO

Uno de los grupos de profesionales que ha asumido un papel clave en la recuperación de los afecta-

dos por la violencia y en darle sentido a lo ocurrido durante veinte años de guerra interna, ha sido el Centro de Atención Psicosocial (CAPS). «De hecho —afirma la psicóloga y psicoterapeuta Carmen Wurst— la CVR tuvo una importancia clave en el tema de la recuperación dado que su actuación fue una suerte de terapia colectiva». Ahora bien, de acuerdo con Wurst, el trabajo del CAPS ha sido ayudar a que las personas se den cuenta de lo que pasó y, sobre todo, apoyarlas para que ahora, en esta nueva etapa, asuman un rol más protagónico y puedan hacerse cargo de su propio destino. «No pueden vivir esperando limosnas ni amparándose en la victimización. Cuando una persona se siente víctima cree que todo se lo tienen que hacer».

No obstante, las cosas no son tan sencillas ni todo se resuelve con una frase bien intencionada, pues como señala la propia Carmen Wurst, la recuperación está condicionada a un proceso de verdad, justicia y reparación: «Que no son palabras clichés pues tienen que ver con la salud mental». «Cuando a una persona le ha sucedido algo, por ejemplo, y se le niega ese suceso (es decir, no se le dice la verdad), primero se desconcierta y luego siente culpa». La psicoterapia, entonces, ayuda a que la persona encuentre su propia verdad. «Y si a esto se suma —dice Wurst— el reconocimiento del Estado, de que verdaderamente ocurrieron estos hechos, las personas tienen otro referente que les da criterio de realidad». «Para que una persona tenga salud mental —reitera Wurst— tiene que tener criterio de realidad y eso solo se consigue sabiendo la verdad». Respecto a la «justicia», Wurst refiere que la aceptación del daño también es importante para que una persona sane mental-

mente. Es decir, reconocer que algo pasó, que hubo culpables, que hay un juez y una pena. Y en cuanto a la «reparación», como factor importante para el proceso de recuperación, Wurst sostiene que cuando una persona daña a otra, tiene que aliviarla, resarcir lo que hizo. «La reparación también es fundamental para que las personas salgan adelante».

Resulta interesante, por lo tanto, conocer los cambios percibidos por el CAPS durante estos últimos años de intenso trabajo con los afectados por la violencia. «Ellos han ido reconociendo que les corresponden derechos, no obstante, esto no implica necesariamente que estén del todo bien. La violencia ha dejado huellas muy serias y hay un tema relacionado con la confianza básica que toda persona necesita para desarrollarse. La confianza en el otro y en sus instituciones. Para poder sobrevivir muchos han desarrollado mecanismos de cuidado para protegerse ya que cualquiera podría ser su enemigo», enfatiza Wurst. Pero si bien no se han podido establecer aún lazos de verdadera confianza entre grupos y organizaciones, la especialista asegura que los afectados se han empoderado: «No se quedan callados, saben que tienen que inscribirse en el Registro Único de Víctimas, saben que tienen derechos».

Durante los años posteriores a la CVR, numerosas instituciones como el grupo de Salud Mental de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, El Grupo I Comunitario UE MINSa, Wiñastin, entre otros, han realizado psicoterapia y consejería individual y también colectiva, en Lima y en las zonas afectadas, principalmente en Ayacucho para atender conflictos grupales. También hacen

trabajos a nivel comunitario creando núcleos de salud mental en instituciones del Estado. «Hace cinco años nadie hablaba de salud mental —revela Wurst—, ahora se demanda ese tipo de atención». Por otro lado, sostiene que los casos más difíciles de resolver son los de violencia sexual contra las mujeres y los de tortura contra los varones.

3. TESTIMONIOS: «ELEGIMOS DEJAR DE LLORAR»

Edgar Rivadeneyra fue indultado en el 2001 luego de permanecer detenido desde 1992 y haber sido condenado a veinte años de cárcel. Su trayectoria es conocida. Lo que nos interesa saber ahora, sin embargo, es ¿cómo están enfrentando la vida actualmente? «Hemos dejado de llorar», responde. Y continúa. «En un evento del 2002 pensamos que jamás recuperaríamos nuestra autoestima si seguíamos llorando. Estábamos libres pero nuestras mentes seguían en la cárcel. Teníamos que dejar de sentirnos víctimas para sentirnos ciudadanos. Solo así podíamos defender los derechos de los demás sin perder potencialidad». Rivadeneyra sostiene que los más de quinientos integrantes que conforman su asociación han superado la victimización: «Ahora podemos llorar, pero de alegría, ya no de nuestros recuerdos».

Según Rivadeneyra, su organización le ha hecho un juicio al Estado por la carcerería y están dispuestos a llegar hasta la Corte Interamericana de Derechos Humanos. «Pedimos que nos indemnicen, es nuestro derecho y no vamos a renunciar

a él y mucho menos a hipotecarlo. No queremos que sientan lástima por nosotros, solo deseamos que se nos haga justicia. No es en nuestro papel de víctimas que exigimos, sino en el de ciudadanos sujetos de derecho. El país lo tenemos que construir con propuestas».

Gladys Canales también es una indultada. Ella salió en libertad en el 2001. La condenaron a veinte años de cárcel y estuvo encerrada ocho. Gladys preside actualmente la Comisión Nacional de Mujeres en Conflicto Armado Interno (CONAMUCAI) y ha viajado por distintos lugares del mundo contando su experiencia. Ella afirma que todo el odio, la injusticia y el miedo que sintió cuando la encarcelaron injustamente los ha ido transformando poco a poco en trabajo. «Ahora soy una mujer fuerte, a pesar de todo el daño que nos hicieron. Lo más difícil es reinsertarse en la familia. Eso es casi imposible. Con mis hijos no dejo de recomponer los lazos. Con mis hermanos es más difícil. Yo me siento a la mesa con ellos y no tengo nada de que hablar».

Uno de los viajes que hizo Gladys Canales fue a Nairobi. Estuvo allí siete días, en marzo de 2007, en una reunión internacional sobre el derecho de las mujeres y las niñas a interponer recursos y obtener reparaciones y participó en la Declaración de Nairobi. «Entonces se acordó —dice— que los Estados deben proteger a las mujeres, por eso acá a través de CONAMUCAI trabajamos con 15 regiones, recibimos financiamiento de Canadá y nos reunimos tres veces al año. El tema es el de las reparaciones. Queremos becas para nuestros hijos, acceso al seguro integral y financiación para sacar adelante diversos proyectos».

Gladys confiesa que durante sus viajes a las regiones ha descubierto algo muy importante: «Que las mujeres campesinas que se juntaban para llorar se han convertido en actores políticos en su comunidad, muchas de ellas son presidentas de sus organizaciones y están pensando en el 2011 para liderar cambios, alcanzar las reparaciones y fomentar una cultura de paz».

Leonor Saire Marcavilca viuda de Rojas perdió a su esposo hace diecisiete años. Walter Rojas, suboficial de tercera del Ejército peruano fue atacado por Sendero Luminoso el 9 de marzo de 1991 mientras estaba de servicio con la Patrulla Buitre en el Alto Cusco. Desde entonces, Leonor no para de luchar por sus derechos. «Hasta ahora no he recibido ningún beneficio de vivienda ni de orfandad ni viáticos, a pesar de que me lo prometieron. Ni siquiera becas para mis hijos que, cuando murió su papá tenían 9 y 6 años. Las Fuerzas Armadas no me han ayudado en nada». Durante años, Leonor estuvo deprimida y desesperanzada hasta que, un buen día, se dio cuenta de que podía hacer muchas cosas «por otras mujeres». «Soy trabajadora de salud y gracias a Dios que me dio sabiduría, he podido sobrevivir y luchar por mis derechos, he recorrido todas las instancias en busca de justicia. Desde la Quinta Brigada de Montaña en el Cusco hasta el Pentagonito. Y sigo en pie por el deseo de justicia. Yo soy instruida y sé que la mayoría de las mamás de los soldaditos son iletradas. Pues a ellas quiero ayudarlas como miembro que soy de la Asociación Regional de Afectados por la Violencia Política del Cusco».

4. LAS REPARACIONES: EL TEMA PENDIENTE

Para Rosa Villarán las cosas son muy claras respecto a este asunto. «En primer lugar —dice—, todos deben saber que reparar no significa construir una cancha de fútbol o el alcantarillado en un pueblo que fue afectado por la violencia. Cada afectado debe recibir dinero en efectivo. Todas las víctimas requieren reparación individual. Y no es que falte dinero, pues se han conseguido 45 millones de soles y vienen otros 80». Villarán explica que existen dos organismos nacionales para implementar la reparación, la CEMAN y el Consejo Nacional de Reparaciones. Ambos pertenecen a la Presidencia del Consejo de Ministros. También que hay que concentrar esfuerzos para elaborar el Registro Único de Víctimas (RUV), a fin de definir el número exacto de estas, lo que permitirá iniciar el proceso de reparaciones individuales y que el Ministerio de Economía y Finanzas proyecte los pagos. «Todos los organismos de derechos humanos conformados a raíz de la guerra interna —continúa Villarán—, creen que todo acto que vaya en la perspectiva de la reparación tiene que ser hecho con la inspiración simbólica de reparar, que no es lo mismo que repartir un cheque de JUNTOS. Lo ideal es que el RUV sea rápido, oportuno y que esté bien hecho para poder conseguir el dinero antes del 2010 y que el Estado tenga una propuesta de reparación individual». Villarán advierte que solo a partir de las reparaciones individuales se podrá empezar la reconciliación. «Las viudas de la Policía Nacional del Perú no pueden casarse, por ejemplo, si lo hacen pierden la pensión que sustenta a sus hijos. Están condenadas a ser amantes», ase-

gura. Para ella, se debería aprovechar este momento de bonanza para saldar la gran deuda que se tiene con los afectados por la violencia: «Un Estado se dignifica y fortalece cuando hace una reparación individual».

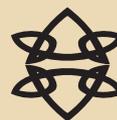
Por su parte, la psicóloga y psicoterapeuta Carmen Wurst, sostiene que las reparaciones son importantes porque hay que resarcir el daño. «En el ámbito de la salud mental la reparación no va por el tema de lo económico solamente. Tiene que ver con el reconocimiento del Estado. La CVR ha contribuido con el país en general a que se conozca lo que pasó y a reconocer que hubo personas que sufrieron. La reparación está relacionada con procesos psicológicos importantes. Reparar es la capacidad del ser humano de darse cuenta de que algo hizo y que con esa acción dañó a otro. Y que ese reconocimiento le va a permitir arreglar y restituir algo que se dañó. En términos de salud mental, reitero, la idea es que con la reparación, la persona sienta alivio y sepa que el otro hace algo concreto para repararlo. En este caso, el otro es el Estado». Carmen Wurst advierte que al decir que «el otro es el Estado» no significa que Sendero Luminoso no fuera responsable también de todo el daño que ocurrió en el Perú, lo dice porque es obligación del Estado cuidar a sus ciudadanos, ese es su rol. «Si el Estado no creó condiciones para evitar que grupos alzados en armas dañaran a personas indefensas, entonces tiene que reparar».

Es urgente, por otro lado, la Reforma del Estado, tal como lo sugirió la CVR para que cambien las condiciones históricas en que se desarrolló el conflicto armado. El Estado tiene que modificar asimismo la forma de relacionarse con sus ciu-

dadanos para que no sigan excluidos y garantizar la reforma en salud y educación para evitar que se repitan los hechos que nos asolaron durante dos décadas.

Y por último, para que podamos vivir en paz no se puede dejar desamparadas a 13.000 familias que todavía no saben nada de sus desaparecidos. Ellas aún viven en el dolor, sin haber podido hacer su duelo ni cerrar sus heridas. El derecho humanitario los ampara, esperemos que el Ministerio

Público también. Ahora es el Estado el que debe actuar, le llegó el turno. Como bien se sabe, la mayoría de los logros de los afectados por la violencia política se debe a su propia tesón y al esfuerzo conjunto con instituciones de la sociedad civil.



Justicia y sociedad

JUECES Y CORRUPCIÓN: ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL*

SUSANA FRISANCHO**

1. INTRODUCCIÓN

La corrupción puede interpretarse como expresión de conflictos éticos profundos por los que atraviesa nuestra sociedad. No resulta novedad afirmar que existe corrupción en las entidades públicas, la que se considera en general como un problema muy grave (Instituto de Opinión Pública de la PUCP, 2007). El poder judicial es, lamentablemente, una de las instituciones más corruptas y desacreditadas del país. Un informe especial del Instituto de Opinión Pública de la PUCP de noviembre de 2006 revela que el 65% de entrevistados no confía en los abogados, y un 18% piensa que son precisamente los abogados los que incentivan la corrupción en el Poder Judicial. Parafraseando a García Belaunde, existe plena conciencia del nivel de desprestigio de los jueces, ya que «todo el mundo que se atreve a pisar el Palacio de Justicia, sabe

que entra a una olla de grillos en donde todo pasa y todo vale».¹

El discurso público, en la actualidad, no tolera la corrupción, y diversas instituciones luchan contra ella. La veracidad, la transparencia y la honestidad han cobrado renovada importancia como elementos esenciales para construir una sociedad más democrática y justa, y se hacen esfuerzos de diversa índole para desarrollar sistemas éticos más sólidos en las personas y en las instituciones sociales, ya sea —por ejemplo— a través de propuestas educativas que proponen líneas de acción generales sobre cómo debe abordarse la educación ética en las escuelas² o más específicamente, tratando de enseñar ética a los jueces³ y demandando, desde la sociedad civil, mecanismos de evaluación de los postulantes a jueces y fiscales que aseguren en la medida de lo posible la selección de personas de «conducta y trayectoria moral intachable».⁴

* Si bien la filosofía distingue entre moral y ética, en este trabajo se sigue la tradición psicológica que toma ambos conceptos como si fueran sinónimos.

** Esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo del Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP (IDEHPUC) y de la Asociación de Jueces para la Justicia y la Democracia (JUSDEM). Agradecemos muy especialmente a Félix Reátegui, Javier Ciurlizza, María Isabel Hasembank y Víctor Quinteros. Igualmente, agradecemos a la Dirección Académica de Investigación de la PUCP (DAI) por su apoyo a este proyecto. Agradezco también a Carola Flores por su apoyo como asistente de investigación, y a Fernando del Mastro por su generosa contribución bibliográfica.

1 GARCÍA BELAUNDE, D. *El poder judicial en la encrucijada*. Lima: Ara Editores, 2004, pp. 17-18.

2 Véase MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Propuesta pedagógica de formación ética*. Lima: Ministerio de Educación, 2005. Recuperado de: <http://portal.huascar.edu.pe/boletin/1boletin_emergencia/emergencia45/xtras/link5_quehayde-nuevo.pdf>. CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Consejo Nacional de Educación, 2007. Recuperado de: <<http://www.cne.gob.pe/pen/>>.

3 Véase *El Comercio* del 17 de marzo de 2007.

4 ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (APRODEH). Entrevista con el doctor Jorge Angulo Iberico, presidente del Consejo Nacional de la Magistratura: «Familiares exigen jueces y fiscales de intachable trayectoria moral». Lima: APRODEH, 2002. Recuperado de: <<http://www.aprodeh.org.pe/notapress/notas/14ene2002ii.htm>>.

El que se considere necesario «enseñar» ética a los jueces, además de evidenciar un reconocimiento a la importancia de la formación moral de estos para la autonomía del Poder Judicial, revela también algo acerca del estado de la administración de justicia en el país y de las cualidades personales de quienes tienen que llevar a cabo esta delicada tarea. Definitivamente, ser juez significa —o debería significar— que se tiene un alto nivel de autonomía moral, capacidad de discernimiento y razonamiento crítico. El juicio racional es necesario porque los jueces cumplen la función de impartir justicia en la sociedad de manera independiente, y esta independencia queda garantizada, en parte, por su facultad de razonar con autonomía. Analizando los problemas de independencia del sistema de justicia, el diagnóstico interinstitucional de la Comisión Especial de Estudio del Plan Nacional de Reforma Integral de la Administración de Justicia (CERIAJUS) enfatiza lo anterior al afirmar que «La independencia, implica, entonces, la regla de que los jueces puedan dictar sus fallos premunidos de las garantías suficientes para que éstas se produzcan, sin más consideración que el juicio racional en función de los hechos, la Constitución y la ley [...]».⁵

La opinión pública entiende cada vez más que desarrollar las más altas capacidades de los jue-

ces es un requisito indispensable para garantizar su independencia. Diversos analistas señalan que en las sociedades modernas es fundamental que los jueces tengan pensamiento crítico, resistencia a la corrupción y capacidad de reflexión, ya que la independencia judicial no proviene solo del diseño legal e institucional que se adopte sino principalmente de la conciencia y las capacidades del juez.⁶ Ya Rawls⁷ afirmaba que la educación moral es una educación para la autonomía, ya que cuando llegue el momento de tener que decidir cada quien sabrá por qué debe adoptar los principios de justicia que se derivan de las condiciones de igualdad en una sociedad de personas morales. La idea es pues que el raciocinio y discernimiento están detrás de las decisiones que los jueces toman, aun cuando estas se basen en la Constitución y la ley.

Sin embargo, aun cuando se reconoce que la corrupción tiene elementos psicológicos complejos, las estrategias de lucha anticorrupción parecen asumir que es un proceso simple, determinado casi exclusivamente por variables del ambiente. A pesar de saberse que los abogados egresan de las facultades de derecho con habilidades para el razonamiento legal pero sin mucha capacidad para razonar sobre asuntos morales complejos,⁸ la lucha anticorrupción ignora estos datos y enfatiza

5 CERIAJUS. SECRETARÍA TÉCNICA. *Los problemas de justicia en el Perú: hacia un enfoque sistémico*. Lima: Poder Judicial, 2004, p. 33.

6 Véanse ORDÓÑEZ, D. *Jueces, derecho y política. Los poderes del juez en una sociedad democrática*. Navarra: Thomson Aranzadi, 2004. PÁSARA, L. «La independencia judicial: una reconsideración». Artículo publicado en el diario *Perú 21*, el 29 de octubre de 2007. Recuperado de: <<http://www.peru21.com/comunidad/Columnistas/Html/PasaraIndex.html>>. VILLAVICENCIO, F. «Formación y capacitación de magistrados: el caso peruano». En: Comisión Andina de Juristas. *Formación de magistrados y derechos humanos*. Lima: Comisión Andina de Juristas, 1999.

7 Véase RAWLS, John. *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

8 Véase MANGAN, K. «Carnegie Foundation Report Suggests More Focus on Clients, Less on Socratic Dialogues». *Chronicle of Higher Education*, 53, 20, 2007, pp. A6-A8.

simplemente el control ambiental (premios y castigos) o la transmisión directa de preceptos éticos («enseñanza» de la ética) en lugar de intentar promover los factores psicológicos que funcionan como protección y que distinguen a las personas corruptas de aquellas que no lo son.

2. UNA ENTREVISTA CON JUECES

Dos aspectos relevantes que están a la base del comportamiento moral son la capacidad de diferenciar moralidad de convención y el poder anticipar la propia experimentación de emociones morales cuando se está frente a un conflicto ético. Mediante entrevistas realizadas con un grupo de jueces en ejercicio⁹ a los que se les presentaron tres viñetas (véase el anexo) conteniendo transgresiones morales¹⁰ se exploraron ambos procesos, encontrándose que si bien casi todos los jueces, a excepción de uno, reconocieron las transgresiones presentadas como transgresiones morales, no hubo mayor argumentación acerca de las razones por las que esas transgresiones se consideran

transgresiones morales. Las transgresiones identificadas fueron la falta a la buena fe por el incumplimiento de una promesa y la merma de las relaciones de confianza que deben primar en la vida social (primera viñeta, María la lavandera); la falta de honestidad y veracidad, tener ventajas inmerecidas frente a los compañeros, y no someterse con honestidad y transparencia a las mismas reglas de juego (segunda viñeta, juez Inga); la colusión y la falta a la imparcialidad del fallo (tercera viñeta, vocal Barriga). La segunda viñeta fue identificada como una transgresión legal (a las normas y al reglamento) y no moral por uno de los jueces. Al pedírseles mayor explicación sobre estas transgresiones los jueces se limitaron a repetir que eran transgresiones morales «por ser una falta de honestidad», y no lograron elaborar acerca de las razones por las cuales es inmoral ser deshonesto. En general, las respuestas fueron tautológicas y se limitaron a repetir lo ya señalado sin añadir información nueva que permita identificar la perspectiva del juez al hacer el juicio o los criterios que utiliza al razonar sobre lo moral o inmoral de cada situación.

9 Los objetivos centrales de este estudio fueron: *a*) identificar la capacidad de reconocimiento y diferenciación del dominio de las convenciones y el dominio moral en un grupo de jueces del Poder Judicial peruano, y *b*) explorar el reconocimiento de emociones morales en sí mismos y en terceros al enfrentar un dilema ético o cometer actos de corrupción. Participaron trece jueces especializados y anticorrupción (diez jueces especializados — ocho jueces especializados en lo civil, dos en lo penal, dos en lo mercantil y uno en familia — y tres vocales superiores), de ambos sexos (ocho mujeres, cinco hombres), de la ciudad de Lima. El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional. Seis de estos jueces tenían entre uno y diez años en el Poder Judicial, cuatro entre once y veinte años, y tres contaban con más de veinte años en esta institución estatal. El 31% de los participantes se encontraba afiliado a alguna asociación profesional.

10 Se usaron tres viñetas conteniendo las siguientes transgresiones morales: *a*) mentir sobre las propias habilidades para ganar un concurso laboral; *b*) no asumir responsabilidades que le corresponden y aceptar que terceras personas las asuman, y *c*) incumplir una promesa a fin de obtener un beneficio económico. Dos de estas viñetas presentaban hechos vinculados al quehacer de un juez y una tercera representaba una situación comercial cotidiana. Se evaluó lo siguiente:

1. Juicio moral sobre la transgresión
2. Atribución de emoción al agresor/victimizador
3. Atribución de emoción a sí mismo, poniéndose en el caso y asumiendo el rol del agresor/victimizador
4. Evaluación moral de las emociones atribuidas al agresor/victimizador
5. Evaluación moral del agresor/victimizador como buena o mala persona

Al organizar las viñetas de la menos grave a la más grave, solo un juez señala que las tres situaciones revisten el mismo nivel de gravedad, pues son tres diferentes trasgresiones morales con consecuencias distintas pero igualmente nocivas para la vida en sociedad. Los demás coincidieron en señalar el caso de María como el menos grave y el del vocal Barriga como el más grave, ya que afecta a terceros y se trata además de un delito de función, una trasgresión legal e inconducta funcional que compete a la Oficina de Control de la Magistratura (OCMA) y la Oficina Distrital de Control de la Magistratura (ODICMA), lo que es evaluado por los jueces como de mayor gravedad que las otras situaciones.

Por último, llama la atención que uno de los jueces, frente a la situación de María, señale que él «haría lo mismo», pues se trata de competir en el mercado y en ese contexto comportamientos como el de María resultan adaptativos y válidos.

En relación con el reconocimiento de emociones, los jueces señalan que los personajes de cada una de las viñetas probablemente no sientan remordimiento al hacer lo que hacen. Sin embargo, casi todos —a excepción de uno con el caso de María— coinciden en señalar que ellos mismos sentirían grandes escrúpulos en una situación similar, por lo que no se comportarían de esa manera. Las razones por las que sentirían dichos escrúpulos, sin embargo, varían según el caso. A veces

los jueces señalan que «sentirían vergüenza de ser descubiertos» o «temor por haber infringido una regla y que alguien se entere», evidenciando razones extrínsecas (desagrado o temor por la crítica, miedo al «que dirán», miedo a la sanción) para sus emociones. Otros afirman más bien que «se sentirían mal con ellos mismos» y «no podrían llevarlo bien y vivir así», lo que indica mayor sensibilidad frente a la incoherencia interna y mayor autonomía en la experimentación de emociones morales tales como la culpa o la vergüenza de uno mismo, lo que refleja a su vez —por lo menos en cierta medida— la construcción de un *self* moral que les permite precisamente experimentar este tipo de emociones. Sin embargo, el primer tipo de respuestas (miedo a ser descubiertos o a la sanción) es el más común y aparece en el 80% de la muestra.

3. PSICOLOGÍA Y DOMINIOS DE CONOCIMIENTO: DESARROLLO Y CONOCIMIENTO SOCIAL Y MORAL

¿CÓMO INTERPRETAR ESTOS RESULTADOS?

Lawrence Kohlberg¹¹ planteó una teoría del desarrollo del juicio moral en la que los individuos reestructuran su pensamiento acerca de cuestiones sociales y morales a medida que desarrollan su

11 Véase KOHLBERG, Lawrence. «Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach». En T. Lickona (ed.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 31-53. Ib. *Essays on Moral Development. Vol 1: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row, 1984a. Ib. *Essays on Moral Development. Vol 2: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row, 1984b.

estructura cognitiva desde lo concreto hasta lo abstracto. Siguiendo a Piaget,¹² Kohlberg señala que los momentos de desarrollo del juicio moral por el que atraviesan las personas implican diferencias cualitativas en el modo de pensar, y plantea que los principios morales se van haciendo universales a través de la toma de perspectiva, la que consiste básicamente en poder situarse en el lugar del otro y analizar cuestiones sociales y morales desde su particular punto de vista. Las diferencias que Kohlberg encuentra en el razonamiento de niños, adolescentes y adultos lo llevan a proponer tres niveles de desarrollo del razonamiento moral que identifican formas de pensar basadas en los intereses individuales (nivel preconvencional), en las normas sociales y leyes (nivel convencional) o en principios éticos universales (nivel post-convencional).

La teoría del dominio surge como una crítica a Kohlberg, específicamente, a su planteamiento de que solamente en los estadios más altos de desarrollo moral lo estrictamente moral se diferencia de las convenciones sociales como base para los juicios morales. Desde el punto de vista de la teoría del dominio, con los trabajos de Turiel y Nucci principalmente,¹³ moralidad y convención se diferencian en estadios tempranos del desarrollo (alrededor de los 3 a 4 años) y constituyen diferentes sistemas conceptuales y evolutivos. Esto quiere

decir que las personas evalúan las trasgresiones morales como negativas aun sin la presencia de regulaciones o normas, mientras que los actos convencionales se consideran equivocados solo si violan una regla o costumbre. En otras palabras, las personas ven los estándares convencionales como alterables y relativos culturalmente, mientras que las prescripciones morales se consideran universales y no modificables. Usualmente consideran que las transgresiones morales son más serias que las violaciones de una convención, y tienden a ver las acciones prosociales morales como mejores que la adherencia a las convenciones. Específicamente, frente a eventos morales tanto niños como adultos se enfocan en elementos intrínsecos al acto (daño o justicia), mientras que las respuestas en una convención se centran en aspectos del orden social (reglas y regulaciones).

4. LOS SERES HUMANOS COMO PREDICTORES DE SUS ESTADOS EMOCIONALES: EL CASO DE LAS EMOCIONES MORALES

El estudio psicológico de las emociones morales se ha incrementando en los últimos años. Es ahora ampliamente aceptado que estas tienen un papel relevante en el desarrollo moral pues ayudan a distinguir características morales en contextos

12 Véase PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. (1932). Barcelona: Martínez Roca, 1984.

13 Véanse TURIEL, E. *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Nueva York: Cambridge University Press, 1983. Ib. «Moral Development». En N. Eisenberg N. (ed.). *Social, Emotional, and Personality Development*, pp. 863-932. En W. Damon (ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3. Nueva York: Wiley, 1998. NUCCI, L. *Morality and the Personal Sphere of Actions*. En E. Reed, E. Turiel y T. Brown (eds.). *Values and Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989, pp. 41-60. Ib. *Education in The Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. NUCCI, L.; SAXE, G. y TURIEL, E. *Culture, Thought, and Development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

específicos, funcionan como motivación para el comportamiento moral, frenan el comportamiento indeseable o inmoral, y tienen un rol comunicativo al revelar nuestras preocupaciones morales tanto a nosotros mismos como a los demás.

Las emociones morales autoconscientes o autoevaluativas son un grupo particular de emociones para las que la comprensión y la evaluación del *self*¹⁴ son fundamentales.¹⁵

Se denomina emociones morales positivas a aquellas que nos permiten entrar en contacto con los demás (la empatía y la simpatía, por ejemplo), y emociones morales negativas a las que, a diferencia de las primeras, nos hacen sentir malestar psicológico (por ejemplo, culpa o vergüenza) por haber infringido normas éticas.

Vergüenza (en el sentido del término inglés *embarrassment*) es la menos seria de las emociones morales negativas, e involucra antecedentes, experiencia y manifestaciones no verbales distintas de las de la culpa y la vergüenza (en el sentido del término inglés *shame*). Este primer tipo de vergüenza implica menos rabia contra el *self* y menos interés en hacer correcciones a la conducta, pues no se relaciona tanto con trasgresiones morales sino más bien con violaciones de convenciones sociales y eventos accidentales por los cuales la gente se siente poco responsable. Vergüenza (en el sentido del término *shame*) es más bien una emoción basada en un estado de desesperanzada y melan-

colía causada por eventos altamente aversivos relacionados con el *self*. La persona avergonzada de sí misma devalúa o condena la totalidad de su ser, lo experimenta como fundamentalmente quebrado, se siente autoconsciente acerca de la visibilidad de sus acciones y tiende a evitar a otros. Con este tipo de vergüenza, el *self* completo se siente expuesto y degradado. Al experimentar esta emoción moral frecuentemente existe en la persona el deseo de enmendar o rehacer el *self*, aunque esta relación no es en absoluto directa, pues está mediada por una serie de variables que hacen que, por ejemplo, algunas personas reaccionen con hostilidad y externalicen su rabia precisamente para no enfrentarse con su propia vergüenza.¹⁶ En relación con la culpa, la literatura coincide en señalar que se trata de una emoción moral importante, pero menos dolorosa y dañina que la vergüenza. Con culpa se experimenta dolor y arrepentimiento, pero la preocupación está focalizada en una acción concreta, distinta del *self*. Por lo tanto, la culpa se asocia con el deseo de enmendar o rehacer una acción específica y no con la devaluación global del *self* y el deseo de enmendarse como persona.

Un aspecto relevante en el proceso de construcción de emociones morales es la capacidad de la persona para predecir su propia experimentación de emociones (o la de terceras personas) en un caso de trasgresión de principios éticos funda-

14 Conservamos el término inglés *self*, pues nos parece más preciso. Una traducción al español sería *sí mismo*.

15 Véanse EISENBERG, N. «Emotion, Regulation and Moral Development». *Annual Review of Psychology*, 52, 2000, pp. 665-697. TANGNEY, J. y DEARING, R. L. *Shame and Guilt*. Nueva York: The Guilford Press, 2004. TANGNEY, J.; STUEWIG, J. y MASHEK, D. «Moral Emotions and Moral Behaviour». *Annual Review of Psychology*, 58, 2007, pp. 345-372.

16 Véase TANGNEY, J. y DEARING, R. L. *Shame and Guilt*.

mentales, es decir, la capacidad de identificar emociones morales en uno mismo y en los demás.¹⁷

Este proceso ha sido estudiado fundamentalmente en niños, y existe considerable información acerca de la comprensión que estos tienen de las emociones que experimenta un trasgresor que realiza una acción deseada pero inmoral,¹⁸ por ejemplo, un niño que desea el caramelo de otro y lo roba sin ser visto o lastima a su dueño para quitárselo.

Aunque el tema tiene interesantes sutilezas, en términos generales, los niños de entre aproximadamente 5 y 7 años suscriben un modelo conocido como «happy victimizer» que muestra que, a pesar de poseer las habilidades necesarias para diferenciar lo correcto de lo incorrecto, perciben las acciones que obtienen una meta deseada como productoras de respuestas emocionales positivas, aun cuando otros hayan sido lastimados en el proceso. Al centrar su atención en que el agresor obtendrá lo deseado, los niños suelen anticipar emociones positivas; a pesar de mostrar una razonable comprensión moral, estos niños simplemente dejan fuera de su comprensión emociones tales como la culpa, la vergüenza o el remordimiento.

A diferencia de los preescolares, que atribuyen solamente emociones positivas a los agresores,

los niños mayores suelen desarrollar patrones más complejos e integradores conocidos como «unhappy victimizer», pues reconocen que alguien que comete una trasgresión moral que no es detectada tendrá posiblemente sentimientos contradictorios (se sentirá bien y mal al mismo tiempo). Aunque la mayoría de niños construye en el curso de su desarrollo visiones más negativas de la victimización, algunos podrían no llegar a hacerlo, especialmente aquellos que han desarrollado un patrón conductual de agresión constante como estrategia para obtener lo que desean. De hecho, se han encontrado diferencias culturales en estos cambios de perspectiva, por ejemplo, niños en Alemania mostraron una asociación muy fuerte entre la edad y el cambio de perspectiva hacia una visión negativa de la victimización,¹⁹ mientras que niños portugueses no la mostraron.²⁰

5. LA LUCHA ANTICORRUPCIÓN: ¿ES EFECTIVA TAL COMO SE HACE?

El desarrollo moral no se restringe a la infancia. Este continúa durante la adolescencia, período que es fundamental para la construcción de la identi-

17 Véase TANGNEY, J.; STUEWIG, J. y MASHEK, D. «Moral Emotions and Moral Behaviour».

18 Véanse ARSENIO, W. F., y KRAMER, R. «Victimizers and Their Victims: Children's Conceptions of the Mixed Emotional Consequences of Moral Transgressions». *Child Development*, 63, 1992, pp. 915-927. ARSENIO, W. F., y LEMERISE, E. A. «Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence». *Social Development*, 10, 2001, pp. 59-73. ARSENIO, W. F., y LOVER, A. «Children's Conceptions of Sociomoral Affect: Happy Victimizers, Mixed Emotions and Other Expectancies». En M. Killen y D. Hart (eds.). *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 87-128. KELLER, M.; LOURENÇO, O.; MALI, T. y SAALBAC, H. «The Multifaceted Phenomenon of 'Happy Victimizers': A Cross-Cultural Comparison of Moral Emotions». *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 2003, pp. 1-18. NUNNER-WINKLER, G., y SODIAN, B. «Children's Understanding of Moral Emotions». *Child Development*, 59, 1988, pp. 1323-1338.

19 NUNNER-WINKLER, G., y SODIAN, B. «Children's Understanding of Moral Emotions».

20 LOURENÇO, O. «Children's Attributions of Moral Emotions to Victimizers: Some Data, Doubts, and Suggestions». *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 1997, pp. 425-438.

dad de la persona, y prosigue durante la vida adulta. Muchas nuevas fuentes de motivación para la acción moral se van formando en el curso del desarrollo, especialmente debido a que con la adultez se logra una mayor coordinación entre los diferentes dominios del conocimiento social, y mayor integración entre el razonamiento moral, la identidad y el autoconcepto. Así, la persona desarrolla conexiones entre sus principios morales y su sentido de sí mismo/a que no había construido antes, de modo que ambos sistemas inicialmente desconectados se coordinan e integran. Esto permite que los juicios y creencias morales dejen de ser externos al *self* (cosas que la persona «conoce») y se conviertan en parte constituyente de él, de manera que las preocupaciones morales pasan a ser un aspecto fundamental del modo en que la persona se define a sí misma (lo que la persona «es» y/o aspira a ser).²¹ Precisamente, debido a esta mayor capacidad de conexión y coordinación entre los distintos aspectos del conocimiento social, los adultos son capaces de predecir —de mucho mejor manera que los niños— la experimentación de emociones morales negativas al imaginarse en una situación en la que violan o anticipan violar sus estándares éticos, lo que no es ya una transgresión de algo que la persona conoce sino una violación de lo que la persona es o quiere ser.

Sin embargo, en sociedades en las que campea la corrupción, muchos adultos podrían te-

ner dificultades para diferenciar lo moral de lo estrictamente convencional, lo que repercutiría en su capacidad de discernir el curso de acción que se tomará en distintas circunstancias, además de no haber corregido la visión positiva de la victimización que suelen tener los niños. Hemos visto que si bien los jueces entrevistados logran reconocer como transgresiones morales las situaciones estímulo presentadas, no todos predicen experimentar emociones morales negativas de estar ellos en dicha situación, y cuando lo hacen, las razones para ello no son siempre razones intrínsecas (del propio *self*) sino más bien extrínsecas y sociales, vinculadas al temor a la sanción o al malestar que les produciría verse descubiertos, malestar vinculado a la vergüenza social más que a la vergüenza interna y subjetiva que es producto de haber transgredido un principio moral, haber actuado injustamente y/o haberle hecho daño a otro.

Si bien se trata de un estudio preliminar, es importante prestar atención a este hallazgo; pues habla de la manera en que este grupo de jueces ha configurado su *self* moral. Contrariamente a lo que se esperaría de las personas encargadas de administrar justicia, muchos de ellos no han sido capaces de argumentar sólidamente acerca de las razones por las cuales las transgresiones presentadas son en efecto transgresiones morales, y no han logrado tampoco predecir que ellos experi-

21 BERGMAN, R. «Why Be Moral? A Conceptual Model from Developmental Psychology». *Human Development*, vol. 45, Issue 2, 2002, pp. 104-124.
DAMON, W. The Lifelong Transformation of Moral Goals through Social Influence. En P. B. Baltes y U. M. Staudinger (eds.) *Interactive minds*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

mentarían vergüenza, culpa o remordimiento si actuaran igual que el personaje de la historia. Cuando estas emociones son mencionadas lo son por lo general en relación con el impacto social de la situación mas no al malestar subjetivo que nace de la incoherencia interna que se experimenta al anticipar transgredir principios que la persona siente parte de ella misma.

Estos hallazgos indican que centrarse solo en el control ambiental y/o ofrecer información sobre ética son estrategias incompletas para enfrentar con éxito la lucha anticorrupción. Es más bien identificando el tipo de carencias y los retrasos en el desarrollo moral de las personas que se estará en mejores condiciones de ayudarlas, así como de formar a los futuros profesionales de manera tal que se les ayude a desarrollar las características psicológicas protectoras de las que muchos carecen.

ANEXO: VIÑETAS UTILIZADAS

CASO 1. MARÍA LA LAVANDERA

María es dueña de una lavandería en la que, como un aspecto importante de su estrategia de *marketing*, ofrece nunca mezclar la ropa sucia de un cliente con la de otro. Sin embargo, en varias ocasiones —para ahorrar costos y tiempo—, María y sus empleados han incumplido esta promesa y han mezclado ropa de diferentes personas en una sola lavada. Esto no ha sido detectado por los clientes, los que por el contrario siempre han manifestado sentirse satisfechos con el servicio que reciben.

CASO 2. EL JUEZ INGA

Para la última evaluación de magistrados, el juez Inga construyó una hoja de vida (*currículum vitae*) a la medida de la evaluación. Aunque no había concluido sus estudios de maestría, consignó que los había acabado, y que estaba incluso cursando los de doctorado. También agregó certificados de cursos a los que no había asistido, y dio las referencias de dos libros en los que se presentaba como autor, sin que ninguno de ellos existiera realmente. Su hoja de vida fue muy bien valorada en el proceso de evaluación, en el que no se detectaron estas inconsistencias. Finalmente, el juez logró ascender y por consiguiente obtuvo la plaza de Vocal en la Corte Suprema.

CASO 3. EL VOCAL BARRIGA

El vocal Barriga y el relator Vargas trabajan por mucho tiempo en una Sala Mixta, lo cual les ha permitido generarse confianza mutua. En la Sala Mixta se han venido ventilando importantes procesos entre empresas transnacionales y bancos por demandas que en algunos casos alcanzan millones de soles y que enfrentan a los estudios de mayor prestigio de la capital. El relator Vargas suele aprovechar las entrevistas solicitadas por los abogados de los estudios a los vocales para manifestarles la «gran complejidad» de la causa y pedirles que le proyecten una sentencia para ayudar a finiquitar pronto los autos, siempre conforme a lo peticionado por el estudio. Los abogados

salen siempre convencidos de que se trata de una solicitud de todos los magistrados de la Sala. Al recibir el proyecto de resolución, el vocal Barriga y el relator Vargas se encargan de incorporar algunas modificaciones para salvar las apariencias. Las investigaciones rutinarias de la oficina de control de la magistratura en contra de Barriga no

han logrado reunir ninguna evidencia que desdibuje su buena reputación.



Intersecciones

LA PERSISTENCIA DE LA MEMORIA: IDENTIDAD, CULPA Y TESTIMONIO EN *ANTÍGONA* DE JOSÉ WATANABE Y EL GRUPO YUYACHKANI

GINO LUQUE

Cada comunidad, según la antropología cultural, desarrolla prácticas simbólicas que funcionan como espejos por medio de las cuales adquiere cierto grado de autoconciencia acerca de sus procesos sociales.¹ Entre estas, se podría ubicar el teatro, el cual, desde esta perspectiva, constituye un espacio privilegiado para explorar los conflictos sociales desde parámetros más flexibles que los proporcionados por las disciplinas científicas y, por tanto, ofrece la posibilidad de reinterpretar las experiencias colectivas de crisis. Bajo esta premisa, la reflexión en torno a *Antígona*, de José Watanabe y el grupo Yuyachkani,² permite repensar la representación de los años de violencia en el Perú y las maneras en que ciertos actores sociales entendieron (y, en cierta medida, aún entienden) su rol en el conflicto armado interno y en la reconstrucción de la democracia. El propósito de este artículo es, por ello, situar la propuesta de Watanabe y Yuyachkani en su contexto original de recepción para analizar cómo su lectura de la tragedia de Sófocles inaugura maneras productivas para re-

flexionar sobre un problema específico vinculado a la violencia política de finales del siglo xx: la responsabilidad ética y política de los sobrevivientes.

Conviene, pues, empezar reseñando los rasgos centrales de la adaptación de Watanabe. El texto, conformado por monólogos de seis personajes para ser interpretados por una sola actriz, relata la historia de Antígona, la hija de Edipo que desafía la autoridad del rey de Tebas, su tío Creonte, al dar sepultura a su hermano Polinices, caído en su asedio a la ciudad, a pesar de la prohibición, bajo pena de muerte, de enterrar el cadáver del traidor. La particularidad de esta versión radica en que es narrada desde la óptica de Ismene, la hermana sobreviviente a la catástrofe justamente por haberse mantenido, de forma voluntaria, al margen del conflicto. El autor introduce, fundamentalmente, dos cambios mayores con respecto al original griego. En primer lugar, sitúa la acción tras el enfrentamiento entre Antígona y Creonte. Así, el énfasis no reside en el choque entre el tirano y la rebelde, ni entre la ley de Estado, que intenta

1 Véase TURNER, Victor. «Are There Universals of Performance in Myth, Ritual, and Drama?». En Richard Schechner y Willa Appel (eds.). *By Means of Performance. Intercultural Studies of Theatre and Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 8.

2 Véase WATANABE, José. *Antígona. Versión libre de la tragedia de Sófocles*. Lima: Comisión de Derechos Humanos, 2000. Las citas del texto se indicarán solo con el número de página de donde se han extraído.

imponerse autoritariamente sobre ámbitos que no le competen, y la ley doméstica, que defiende su legitimidad mediante una resistencia igualmente necia y desproporcionada; sino en el recuento posterior de estos hechos desde el punto de vista de un personaje que, frente a ellos, asumió un rol pasivo. En consecuencia, la nueva acción dramática recae sobre Ismene, y tiene que ver con el remordimiento que padece por no haber ayudado a Antígona a enterrar a su hermano, aunque era una acción justa, noble y necesaria. La imposibilidad de modificar el pasado y justificarse ante los hermanos muertos la sumen en una espiral de culpas cifrada en la perversa confrontación de los rostros del pasado que la acusan por su decisión deshonrosa: «[Antígona] En tu elevado reino / pídele a Polinices que me perdone la tarea que no hice a / tiempo / porque me acobardó el ceño y el poder, y dile / que ya tengo castigo grande: / el recordar cada día tu gesto / que me tortura / y me avergüenza» (64-65).

El eje dramático, sin embargo, continúa relacionado con un ritual frustrado que, en consecuencia, ve anulado su efecto catártico. En la versión griega, el edicto real prohíbe el rito fúnebre que le correspondería a Polinices y, así, impide a sus deudos procesar sanamente su ausencia. La versión de Watanabe superpone a ello el intento de Ismene de expiar su culpa y reconciliarse consigo misma mediante la ejecución del rito de convocar y actualizar los eventos traumáticos vinculados a

la catástrofe de Antígona. Sin embargo, este segundo ritual, que se realiza para aliviar los efectos negativos de la ausencia de otro anterior, se da bajo determinadas condiciones de enunciación que anulan su efecto liberador, las cuales, como observa Ximena Briceño, se vinculan con el exceso: de impulso de muerte, de culpa y de memoria.³

Esta falta de distancia de Ismene con respecto a sus recuerdos se evidencia físicamente en la obsesión con que se aferra a la máscara mortuoria que ha robado. Esta posesión secreta revela su incapacidad para comprender el carácter simbólico del gesto ritual que debe ejecutar. Solo cuando, al final de la pieza, tras realizar las libaciones del rito funerario, se desprenda de la máscara de Polinices, se producirá su ansiada redención al, realmente, haber dejado partir al hermano caído y, por tanto, haber asumido el carácter irreparable de su pérdida. En la puesta en escena, el carácter purificador del gesto era más gráfico aún: Ismene dejaba caer la mascarilla, que se rompía al contacto con el suelo. Después de todo, Antígona demandaba la ejecución de un rito de transición, no una posesión fetichista: «Quiero que toda muerte tenga funeral / y después, / después, / después / olvido» (33-34). Abandonar aquella posesión inútil evidencia que Ismene ha comprendido que aferrarse a aquel objeto ni anula las acciones del pasado ni compensa lo que no se hizo en su momento, que hay formas de honrar a los muertos que no tienen por qué ser destructivas, y que no

3 Véase BRICEÑO, Ximena. *Ismene, Out of Guilt: Representations of Unheroic Memory in José Watanabe and Yuyachkani's Antígona*. Avance de tesis doctoral. Ithaca: Cornell University, 2006, p. 4.

desgarrarse por los ausentes no implica deslealtad. El montaje aspiraba proyectar aquel gesto necesario y liberador hacia la audiencia.

Precisamente, a escala de la recepción, ocurre una dinámica bastante significativa. Aunque ni el texto ni la puesta en escena poseen referencias a un contexto histórico específico, el producto resultante llevaba a los espectadores a conectar lo visto con la historia reciente del Perú. Este efecto se debe, justamente, a la ausencia de referentes concretos, cuya consecuencia no es generar la sensación de que esta historia no sucede en ningún lugar, sino, todo lo contrario, que esta historia puede ocurrir en cualquier lugar. Por eso, Polinices es «muerto de todos» (22). Esta indeterminación para presentar una historia de violencia tan cercana a los espectadores establece una distancia adecuada entre estos y los hechos a los que refiere que permite la consecución del efecto catártico del trauma social subyacente. Sin embargo, para comprender el proceso de recepción de la propuesta de Watanabe y Yuyachkani, es necesario reconstruir el contexto político en que se inscribe.

Las dos últimas décadas del siglo XX representan, para el Perú, un período de crisis política, económica e institucional que tuvo como consecuencia (y también como componente) el proceso de violencia resultante del enfrentamiento entre las organizaciones subversivas Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso y Movimiento Revolucionario Túpac Amaru y las fuerzas armadas y

policiales del Estado, el cual encerró a la población civil en un fuego cruzado y en un clima de inseguridad y terror. Esta crisis, a su vez, se dio en un contexto en el que la corrupción se institucionalizó desde el gobierno, que, en la década de 1990, sistemáticamente violó el Estado de derecho y los principios democráticos. La obra, sin embargo, se estrenó recién en febrero de 2000. En julio de dicho año, el presidente Alberto Fujimori, después de diez años de gobierno y tras haber ganado las últimas elecciones de manera fraudulenta, renunció a su cargo desde Japón. En noviembre, el presidente del gobierno de transición, Valentín Paniagua, creó la Comisión de la Verdad, que fue ratificada, en junio de 2001, por el presidente Alejandro Toledo con el nombre de Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), cuya tarea consistió en «investigar los crímenes y violaciones de los derechos humanos cometidos entre los años 1980 y 2000 en el contexto del conflicto armado interno, contribuir a la acción de la justicia en relación con dichos crímenes, señalar los factores que hicieron posible la violencia, proponer al Estado peruano medidas de reparación de daños a las víctimas, plantear reformas institucionales para enfrentar las causas y las secuelas de la violencia, e iniciar un proceso de reconciliación».⁴

Sin embargo, no por coincidir el año del estreno con el de la creación de la CVR, la puesta en escena se inscribió en una coyuntura donde la recuperación de la memoria histórica como medio para

4 LERNER FEBRES, Salomón. «Presentación del trabajo ante la comunidad internacional en el Perú. Reunión en Lima» [en línea]. *Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Consulta: 9 de mayo de 2008. <http://www.cverdad.org.pe/informacion/discursos/en_ceremonias08.php>

alcanzar la justicia y la reconciliación nacional fuera una idea aceptada por la población en general y por los espectadores del montaje (es decir, los limeños) en particular. Más allá de que la tarea de la CVR pudiese contar con diversos detractores por diversos intereses, es necesario recordar, siguiendo a Nelson Manrique, que su creación no respondió a las exigencias de organizaciones revolucionarias alzadas en armas interesadas en esclarecer los hechos, ni a la presión de una sociedad civil movilizadora para indagar en las causas y consecuencias de la violencia que haya reclamado la reparación de los daños perpetrados contra las víctimas. Esta fue posible, más bien, debido al colapso del régimen fujimorista y de las fuerzas armadas en tanto institución, al revelarse sus naturalezas corruptas y antidemocráticas.⁵ Asimismo, hay que señalar que los hechos de violencia evidenciaron las desigualdades socioeconómicas del país y sus brechas de índole étnica y cultural. De hecho, como concluye el *Informe Final* de la CVR, la violencia, que afectó principalmente a las zonas y grupos menos integrados a los centros del poder económico y político, no fue sentida ni asumida como propia por el resto del país. Esta indiferencia fue aún más crítica en el caso de Lima, cuya población percibió el conflicto armado como algo ajeno y lejano hasta verse directamente afectada por la violencia en la etapa final del proceso.⁶

El hecho que se debe resaltar es que el público frente al cual se estrenó *Antígona* es uno que adoptó

una posición ambigua frente al conflicto armado interno y cuya autorrepresentación frente a los hechos no resultaba menos equívoca y conflictiva. Se trataba de un público que, en una coyuntura de lucha contra la impunidad, empezaba a entrever las implicancias de su indiferencia. Se comprende, entonces, que el drama de un personaje marcado por el remordimiento por haber asumido una actitud pasiva frente a unos hechos escandalosos de violencia que reclamaban su intervención pudiese funcionar como un espejo donde el público limeño viera reflejada su identidad problemática y sus conflictos irresueltos frente al proceso de violencia política. Asimismo, el ejercicio del personaje de indagar en la memoria para dotar de sentido a una serie de acontecimientos traumáticos y para rendirles un último homenaje a los hermanos caídos es análogo al que empezaría a realizar la CVR al año siguiente. De hecho, si a Ismene, en el pasado, la visión del cuerpo del hermano insepulto y, en el presente, la recurrencia de dicha imagen en su imaginación le causan culpa y angustia, la confrontación con sus muertos y desaparecidos genera similares emociones en los espectadores. Por ello, Ismene debe realizar un rito funerario que la reconcilie consigo misma y con su comunidad, y la sociedad peruana, además de la reparación simbólica, como acto previo de justicia, debe reconocer el papel que cada actor social desempeñó durante el conflicto armado con el fin de que cada uno asuma sus responsabilidades morales, políticas y judiciales.

5 Véase MANRIQUE, Nelson. *El tiempo del miedo. La violencia política en el Perú 1980-1996*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2002, p. 25.

6 Véase COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN. *Informe Final*. Lima: CVR, 2003, t. VIII, pp. 315-316.

La adaptación de Watanabe, sin embargo, no plantea el problema en términos de víctimas y victimarios. Bajo dichas categorías maniqueas, se convertiría a Ismene, por no haber accedido a la petición de su hermana, en cómplice de la violencia y se la juzgaría culpable simplemente por haber sobrevivido. Tal conclusión y su respectiva proyección sobre la realidad de los espectadores resultaría una acusación infundada. El texto, más bien, abre la posibilidad de interpelar a la multiplicidad de actores que formaron parte del conflicto armado interno desde puntos de vista alternativos y más flexibles, y ofrece, a su vez, la posibilidad de explorar la «memoria no heroica»⁷ de quienes desempeñaron el papel de espectadores. Así, aunque el texto es un detonante de la culpa latente del público con relación a los hechos de violencia del pasado, el énfasis que coloca en la desmesura con que Ismene asume su culpa revela los peligros de quedarse en una actitud de este tipo y reducir la existencia a un remordimiento perpetuo como compensación por la inercia pasada.

En efecto, el mayor tormento de Ismene no es la culpa por no haber asumido una postura clara frente a unos hechos que reclamaban su intervención, sino la confrontación de su pasividad con aquello que ha elevado a la categoría de ideal de conducta: la hazaña de su hermana. Por ello, Ismene construye su identidad a partir de la culpa pero también a la luz de la actitud heroica de su hermana, es decir, se autorrepresenta a partir de

la mirada de Antígona y, así, esta se convierte en el verdadero trauma de Ismene.⁸ La actitud culposa por haber sobrevivido que caracteriza a Ismene constituye un rasgo típico de la «memoria no heroica» de los sobrevivientes a una tragedia, quienes suelen asociar haber resistido a los episodios de muerte con una moral ambigua y confusa. Esta percepción se desprende del contraste del hecho de seguir con vida con aquellos actos que consideran heroicos, a través de los cuales interpretan todos los acontecimientos. Desde esa óptica, sobrevivir difícilmente es concebido como un acto heroico, pues poco tiene que ver con una actuación excepcional frente a una circunstancia adversa. El caso de Ismene es más complejo aún, ya que, consensualmente, su hermana es una heroína debido a su sacrificio en defensa de unos principios éticos que la enfrentaban a un poder arbitrario. Por ello, Ismene se juzga mezquina y cobarde, lo que le impide percibir la capacidad de agencia que subyace a su papel de sobreviviente, con lo cual no solo no repara el daño del pasado, sino que perpetúa su pasividad frente al futuro. Sin embargo, el texto, al colocarnos ante la desmesura de la retórica de la culpa como generadora de identidades, muestra no solo su carácter nocivo en la construcción de subjetividades, sino que desvela aquello que ha quedado sepultado bajo este discurso: la inocencia de quien lo articula.

Ismene es incapaz de cuestionar el excesivo impulso de muerte de su hermana. Ciertamente,

7 Véase LANGER, Lawrence. *Holocaust Testimonies: the Ruins of Memory*. New Haven: Yale University Press, 1991, pp. 162-205.

8 Véase BRICEÑO, Ximena. *Ismene, Out of Guilt: Representations of Unheroic Memory in José Watanabe and Yuyachkani's Antígona*, p. 4.

se encuentra en una posición en la que debe conciliar el afecto por sus familiares, la necesidad de sobrevivir que sustentó sus acciones y el daño resultante de haber actuado bajo ese móvil.⁹ Y, por ello, no puede plantearse que no tiene por qué existir culpa en el hecho de haber querido sobrevivir; que haber sentido miedo frente a la muerte no la convierte en una cobarde; que la violencia y el sacrificio radical no son las únicas formas de resistencia y subversión frente al poder arbitrario; y que aún es posible optar por la acción, aunque desde nuevos parámetros. El texto, sin embargo, invita a los espectadores a relativizar a los personajes como mecanismo para repensarse en tanto nación. Específicamente, como concluye Briceño, amplía la categoría de víctima más allá de la definición que la circunscribe a los individuos muertos o desaparecidos a manos de los grupos subversivos o de los agentes del Estado, e incluye en esta a la población que no pudo o no supo cómo reaccionar frente a la violencia. Así, la pieza expone la ineficacia de la memoria no heroica de un individuo que no sabe cómo escapar de sus fantasmas, que no halla cómo declarar que no desempeñó un rol de cómplice durante el conflicto, y que quisiera recuperar la cualidad ética que ha perdido ante sí mismo.¹⁰ El texto, al redescubrir la capacidad de agencia de Ismene y de quienes comparten su misma condición, la convierte en un instrumento que permite a los espectadores repensar su rol como actores sociales dentro del conflicto armado

interno y de la reconstrucción democrática. La pregunta es, entonces, cómo la pieza contribuye a construir una comunidad más justa y solidaria, reconciliada con su pasado y consigo misma. La respuesta está en la reflexión sobre las implicancias éticas y políticas del rol del espectador.

Para captar el valor de un personaje como Ismene, el espectador debe realizar un cambio en su foco de atención. Si se centra únicamente en las hazañas de Antígona, nunca se percatará de que solo accede a estas gracias a la hermana que la sobrevivió: sin su testimonio, los hechos caerían en el olvido. Si, en el pasado, Ismene optó por la inacción, en el presente, al literalmente poner en escena sus recuerdos, está ejecutando la única acción que puede hacer en tanto sobreviviente: dar vida a aquellos recuerdos traumáticos que tanto tienen que decir aún y transmitirlos a un conjunto de espectadores para que estos, a su vez, también los mantengan con vida transmitiéndolos a otros. De esa manera, si, en el pasado, Antígona luchó contra el tirano, en el presente, Ismene combate la amnesia colectiva. La voluntad de recordar de Ismene confronta al público con sus propios problemas irresueltos frente a la guerra interna, y le ayuda a comprender que dicha violencia configura un capítulo traumático de la historia de todo el país (no solo de aquellos tradicionalmente calificados como víctimas) que no puede ser olvidado, sino, todo lo contrario, debe ser asumido por la colectividad en pleno para que pueda

⁹ Véase ib., p. 7.

¹⁰ Véase ib., p. 8.

ser entendido y, a partir de ello, reconstruir la nación.

Esta transmisión de la memoria traumática de generación en generación o desde un individuo que vivió o presenció los acontecimientos traumáticos de forma directa a otro que no es semejante a lo que Marianne Hirsch denomina «postmemoria», una forma de recuerdo intersubjetivo ligada a traumas culturales o colectivos mediante la cual alguien se convierte en testigo de algún hecho retrospectivamente, porque; por un lado, se identifica culturalmente con la víctima o con el testigo directo de este y; por otro, porque ha heredado la memoria de dicha experiencia. Mediante la postmemoria, además, el individuo que hereda el trauma reconoce que, a pesar de que este no le pertenece directamente, dichas experiencias pueden inscribirse en su propia historia, donde también encuentran sentido e incluso iluminan otros hechos.¹¹ La postmemoria, entonces, se convierte en la manera más honesta y respetuosa que tienen los espectadores para relacionarse con los recuerdos de Ismene y con los acontecimientos traumáticos de la historia nacional reciente que no necesariamente han vivido de manera directa pero con los cuales se sienten identificados en tanto afectan su ser colectivo.

El valor de convocar la memoria de los hechos de violencia y constatar su actualidad consiste en la posibilidad de extraer lecciones del pasado para

que los errores cometidos durante este no se repitan, y en el reconocimiento de la persistencia de ciertas injusticias y desigualdades. Dentro de este proceso, el rol del testigo, directo o, como en el caso que se analiza, en retrospectiva, es fundamental en tanto este será quien evalúe la vigencia de la injusticia denunciada en el testimonio del cual es depositario y quien reclame por su solución. Juntamente con este valor de la memoria asociado a la práctica de la justicia, se encuentra otro ligado al conocimiento: nos permite dotar de sentido a nuestra historia. La memoria, como apunta Manuel Reyes Mate, posibilita el acceso a una porción de la realidad que se oculta a la mirada del conocimiento conceptual pero que, desde nuestro pasado, ejerce un efecto sobre nuestro presente y, mientras no se le explicita, la comprensión de este nos será esquiva.¹² Esta pretensión de la memoria de hacer emerger algo oculto explica por qué el olvido es injusticia. En efecto, el olvido pretende eliminar de la conciencia de la generación presente las injusticias perpetradas contra las víctimas. La memoria, por el contrario, reclama una respuesta a las injusticias pasadas. Sin embargo, tiene una debilidad: puede reconocer la vigencia de causas pendientes, pero no depende de ella darles una respuesta adecuada.¹³ Esa limitación no invalida, sin embargo, la apuesta por el rescate de la memoria histórica ni la creación de espectadores-testigo subyacente a la propuesta de Watanabe y

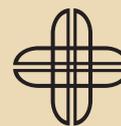
11 Véase HIRSCH, Marianne. «Surviving Images: Holocaust Photographs and the Work of Postmemory». *The Yale Journal of Criticism*, vol. 14, n.º 1, 2001, pp. 9-10.

12 Véase REYES MATE, Manuel. *Memoria de Auschwitz: actualidad moral y política*. Madrid: Trotta, 2003, p. 23.

13 Véase *ib.*, pp. 23-24.

Yuyachkani como fundamentos para crear un relato que permita a los espectadores comprenderse un poco más como nación. El gesto final de reconciliación de Ismene, tan necesario en una sociedad que acaba de atravesar por una guerra fratricida, y la demostración de la capacidad de agencia que poseen los testigos otorgan una responsabilidad a los espectadores frente a lo que se denuncia en la pieza. Implicar a los espectadores como testigos supone, entonces, asignarle una dimensión ética a su actividad hermenéutica. En este caso, el teatro se convierte en un espacio que funciona como espejo de ciertos momentos traumáticos de la historia nacional reciente en el que el público aprende algo acerca de su identidad colectiva y de la responsabilidad ética y política que atañe a su rol de espectador. Se produce, entonces, un metacomentario social y una reflexión meta-teatral. Así, *Antígona* obliga a los espectadores a tomar conciencia de que si se quiere superar las

causas y secuelas que dieron origen a la violencia, y si el país quiere funcionar como una nación, es imprescindible que el pasado sea incorporado al presente, sea asumido por toda la población, y funcione como una fuente de lecciones y como recordatorio de las injusticias que se deben reparar. El espectáculo se convierte, entonces, en un evento que implica al espectador en una experiencia no solo estética sino también ética y política. Por ello, esta versión de *Antígona* crea una comunidad política de espectadores, es decir, una colectividad que se reúne para confrontarse con asuntos de interés para la vida pública de la comunidad, y devuelve al teatro su condición de espacio político por excelencia.



Memoria cvr

Balance de las acciones realizadas por el Estado a partir de las recomendaciones de la CVR entre marzo y mayo de 2008

AVANCES Y RETROCESOS

JOSÉ ALEJANDRO GODOY, JESÚS PEÑA Y RAFAEL BARRANTES

A continuación se presenta el cuarto balance de las acciones realizadas por el Estado peruano entre marzo y mayo de 2008, relacionadas con las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). Estas acciones han sido ordenadas en cinco ejes temáticos: instituciones de emergencia para la reconciliación, Plan Integral de Reparaciones, difusión del *Informe Final* de la CVR, judicialización, reformas institucionales y expresiones artísticas y culturales.

1. INSTITUCIONES DE EMERGENCIA PARA LA RECONCILIACIÓN¹

Entre marzo y abril de 2008, las acciones relacionadas con la creación de una institucionalidad orientada a las tareas de reconciliación han estado centradas en la creación de condiciones para la implementación del Plan Integral de Reparaciones (PIR). La focalización de las acciones en esa dirección ha sido frecuente desde la creación del

1 Reproducimos el texto del balance anterior en el que presentamos las recomendaciones propuestas por la CVR y las acciones realizadas hasta febrero de 2007. «La CVR propuso la creación de instituciones de emergencia (Grupo de Trabajo Interinstitucional, Consejo Nacional de Reconciliación, Comisión Nacional para Personas Desaparecidas por el Conflicto) orientadas a atender la excepcional situación en que había quedado la sociedad y el Estado peruanos una vez terminado el conflicto armado interno. A pesar de que dicha propuesta no fue atendida, desde la entrega del *Informe Final* de la CVR han habido iniciativas y se han creado instituciones que cubren, si bien de forma limitada, algunas funciones previstas para las instituciones de emergencia recomendadas. En ese sentido, si bien no se creó el Grupo de Trabajo Interinstitucional que debía impulsar la implementación de las recomendaciones de la CVR organizándolas, difundiéndolas y trasladándolas a los organismos públicos correspondientes, algunas agrupaciones de congresistas tomaron la iniciativa de cubrir parte de sus funciones desde su trabajo legislativo. Así, a inicios del 2007, un grupo de 69 congresistas suscribió una declaración en la que se comprometían a impulsar las recomendaciones de la CVR en tres temas: derecho a la identidad, salud mental e inclusión de los contenidos del *Informe Final* en la currícula escolar, y en junio de 2007 la Comisión de Justicia y Derechos Humanos aprobó el Informe de la Subcomisión de Derechos Humanos y Cultura de Paz que propone dar impulso a las recomendaciones de la CVR. Por otro lado, en lugar del Consejo Nacional de Reconciliación, que debía ejecutar las recomendaciones de la CVR, se creó la Comisión Multisectorial de Alto Nivel (CMAN) en el 2004 y el Consejo de Reparaciones entre el 2005 y 2006; durante el 2007, hubo avances significativos vinculados con la creación de una institucionalidad nacional y regional sobre la base de lo cual pueda llevarse a cabo el Registro Único de Víctimas y la implementación del PIR. Finalmente, en lugar de la Comisión Nacional para Personas Desaparecidas, propuesta por la CVR para hacerse cargo del Plan de Investigaciones Antropológico Forense, solo se estableció un equipo forense especializado en el Instituto de Medicina Legal».

Consejo de Reparaciones, pero se ha intensificado a partir de fines de 2007. En los meses que abarca el balance, las acciones dirigidas a la implementación del PIR se han efectuado entre ejes: registro, creación de institucionalidad regional y esfuerzo de articulación de la institucionalidad regional a la institucionalidad nacional.

En el balance anterior constatamos que, al término del 2007, el Consejo de Reparaciones había logrado inscribir a 1.878 comunidades en el Registro Único de Víctimas. Actualmente constatamos que, hasta mayo de 2008, la cifra se ha incrementado a 2.773 y en lo que respecta a las víctimas individuales hay 3.967 personas inscritas. Destaca el registro de las víctimas de masacre de Lucanamarca y la recepción de 10.805 fichas del registro de víctimas de Apurímac para su evaluación.

Hasta fines del 2007, se dieron iniciativas institucionales al nivel regional y local para la implementación del PIR, pero sin que responda a una planificación integrada.² Sin embargo, a partir de marzo de 2008, se observan avances en cuanto a

esfuerzos de articulación de la institucionalidad regional al marco de acción del Consejo de Reparaciones. En ese sentido, el gobierno regional de Piura suscribió un acuerdo con el Consejo de Reparaciones para elaborar el registro de víctimas de dicha región y se inauguró un módulo del Consejo de Reparaciones en Huanta para realizar un trabajo más activo con víctimas de violaciones de los derechos humanos. Además de esto, la Municipalidad Provincial de Huanta firmó un acuerdo con la Presidencia del Consejo de Ministros para reparar a 20 comunidades afectadas por el conflicto armado interno.

2. PLAN INTEGRAL DE REPARACIONES

Aún no se registran avances en reparación a víctimas y beneficiarios colectivos, pues, como vimos en el punto anterior, el Consejo de Reparaciones y los gobiernos regionales y locales están implementando la institucionalidad que se requiere para la implementación del PIR.³

2 A fines del año pasado, el gobierno regional de Puno creó el Consejo Regional de Reparaciones y Seguimiento a las Recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación y el alcalde de Villa El Salvador propuso la elaboración de un registro de víctimas de su distrito.

3 Reproducimos el texto de nuestro balance anterior referido a reparaciones: «La CVR presentó un Plan Integral de Reparaciones (PIR) que incluía un programa de reparaciones dirigido a víctimas individuales y a beneficiarios colectivos en el cual se contemplaban distintas formas de reparación (simbólicas, económicas, en educación, en salud y a través de la restitución de derechos ciudadanos). Hasta ahora se han dado algunas acciones de reparación, pero de forma dispersa, es decir, sin estar articuladas a un plan integrado sobre la base de un registro único de víctimas, pues el Consejo de Reparaciones aún se encuentra abocado a las tareas de registro.

Desde la entrega del *Informe Final* de la CVR, las acciones de reparación han estado focalizadas sobre todo en reparaciones simbólicas y en restitución de derechos ciudadanos.⁴ Específicamente en el último semestre, las reparaciones han sido mayoritariamente de carácter simbólico: en octubre de 2007, el gobierno regional de Amazonas declaró la semana del 16 al 21 de septiembre de cada año como Semana de la Paz en dicha región, en el mismo mes el Estado peruano expresó sus disculpas por el crimen de La Cantuta en acto de desagravio, luego de quince años de producidos los hechos. Este acto se dio en cumplimiento de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En enero de 2008, en Lima y Huamanga se realizaron diversas ceremonias de homenaje y recuerdo a los 8 periodistas asesinados en Uchuraccay en 1983, así como a los 135 comuneros de Uchuraccay que posteriormente fueron asesinados por Sendero Luminoso. Además de las reparaciones simbólicas mencionadas, en enero de 2008 se logró afiliar a los familiares de víctimas del crimen de La Cantuta al Seguro Integral de Salud, como parte de las reparaciones ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos».

3. DIFUSION DEL *INFORME FINAL*

Más allá de la continuidad que se viene dando a la exposición de la muestra *Yuyanapaq* en el sexto piso del Museo de la Nación, no se reportan otros avances en la difusión del *Informe Final* de la CVR.⁴

4. JUSTICIA Y JUDICIALIZACIÓN

Se siguen registrando avances significativos en el procesamiento de casos por violaciones de los derechos humanos. Cada uno de estos sigue su curso con distinta suerte. *Caso Fujimori*. Dentro del juicio oral que se le sigue al ex presidente de la República Alberto Fujimori Fujimori por casos de violaciones de los derechos humanos, en los meses que abarca el presente balance destaca la presentación, como testigos, de mandos militares involucrados con el Grupo Colina, la proyección de vídeos en los que aparece Santiago Martín Rivas expresando que el ex presidente sabía de la estrategia basada en «guerra de baja intensidad» y el cuestionamiento efectuado por algunos militares a hallazgos e información brindados pro la CVR. *Caso Grupo Colina*. Destaca la captura de Jesús Sosa Saavedra, único miembro del destacamento del Ejército que se encontraba en la clandestinidad. En mayo, dicha persona comenzó a rendir declaraciones en juicio oral. *Caso La Cantuta*. La

Primera Sala Penal Especial emitió sentencia condenatoria contra Julio Salazar Monroe (35 años) y otros cuatro agentes del destacamento Colina (15 años) por la muerte de nueve estudiantes y un profesor de la Universidad La Cantuta.

Por otro lado, en lo concerniente a las investigaciones antropológico-forenses, en abril se realizaron exhumaciones en el Cuartel «Los Cabitos» de Ayacucho, donde se recuperaron 81 cuerpos que correspondían a hombres, mujeres y niños (quedan pendientes 15 diligencias de este tipo); en mayo, se realizaron exhumaciones en una fosa común en Putis (Ayacucho) que pusieron al descubierto restos de más de cien personas asesinadas en masacres de 1984 y; por último, en el mismo mes, se exhumó el cuerpo del periodista Luis Antonio Morales Ortega, en el marco de las investigaciones sobre su asesinato ocurrido en 1991. A diferencia de otros meses, constatamos una mayor frecuencia en el trabajo de exhumaciones realizado por el equipo forense del Instituto de Medicina Legal.

5. REFORMAS INSTITUCIONALES

En su *Informe Final*, la CVR produjo diversas recomendaciones relativas a las reformas de las instituciones del Estado, con miras a la creación de las bases institucionales que impidan que se repitan

⁴ Reproducimos el texto de balance presentado en el número anterior de *Memoria*: «Previamente, como referimos en números anteriores de esta revista, se realizaron algunas acciones de difusión a partir de presentaciones itinerantes de la muestra *Yuyanapaq*, se publicó un CD con las fotos que en ella se exponen, y se impulsaron otras iniciativas como la de 69 congresistas de incorporar los contenidos, conclusiones y recomendaciones del *Informe Final* de la CVR en el currículo educativo nacional y la publicación de una versión abreviada del Informe bajo el título de *Hatun Willakuy*. Pero durante los meses que cuentan de octubre de 2007 a febrero del presente año, no se ha desarrollado ninguna nueva iniciativa por parte del Estado peruano».

catástrofes humanitarias como la que vivimos los peruanos entre 1980 y el 2000. En este reporte damos cuenta de los magros avances que se han producido en la materia. La CVR propuso reformar las instituciones destinadas a ampliar y mejorar la presencia del Estado en el territorio nacional, y las que conforman el sistema de defensa y orden interno, el sistema de justicia, el sistema jurídico-normativo y el sistema educativo.

En este reporte nos referiremos únicamente a aquellos sectores en los que se ha producido algún cambio durante el período comprendido entre marzo y mayo de 2008: el sistema de defensa y orden interno y el sistema de justicia, pues en los otros sectores no se han registrado avances ni retrocesos significativos.⁵ Debemos entonces ratificar e incluso profundizar la conclusión a la que llegáramos en los reportes anteriores: los pocos avances consignados desde el 2003 a la fecha no responden a una política de reforma institucional propiamente dicha, sino más bien a iniciativas

desarticuladas y discontinuas que no se enmarcan en una orientación general de política.

5.1. REFORMA DEL SISTEMA DE DEFENSA

Se pueden contar los siguientes avances: el anuncio por parte del ministro de Defensa de firmar convenios con la Defensoría del Pueblo y el Centro de Estudios, Capacitación y Análisis de los Derechos Humanos, con sede en Costa Rica, para dictar cursos y charlas sobre derechos humanos; y la suscripción de un convenio marco entre el Ministerio de Defensa y la Defensoría del Pueblo para la incorporación de un enfoque de derechos en los cursos de capacitación y formación de las Fuerzas Armadas. Estos avances se enmarcan en iniciativas anteriores relativas a la implementación de la normativa de derechos humanos en las fuerzas del orden como la puesta en funcionamiento del Centro de Derecho Internacional Humanitario de las Fuerzas Armadas y la inclusión de la enseñan-

5 Para un recuento de los avances producidos entre el 2003 y marzo de 2008, véanse los reportes en los números 1, 2 y 3 de esta revista. En el presente texto, mencionamos, solo a manera de listado, los avances registrados en los reportes anteriores.

Sobre la mejora de la presencia del estado hemos mencionado la adopción de la totalidad de las recomendaciones de la CVR en el Acuerdo Nacional y la elaboración de la matriz de la Trigésima Política de Estado; la incorporación por parte de algunos gobiernos regionales — en especial, de las zonas más afectadas por la violencia — de las recomendaciones de la CVR; el aumento de los defensores de oficio y la creación de sistemas de defensa pública en zonas rurales; la adopción de medidas de fortalecimiento de la justicia de paz; la adopción de planes de ordenamiento territorial para la resolución de conflictos territoriales; el incremento del número y recursos de los Consultorios Jurídicos Populares; la modificación de la legislación sobre rondas y comités de autodefensa; la creación de la Policía Rural, sobre la base de los mejores elementos de los comités de autodefensa; la promoción de mayor participación de los jóvenes en las listas de regidores provinciales y municipales; la modificación de la Ley de Partidos Políticos; la aprobación e implementación del Plan Nacional de la Juventud el 2006; la creación del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas, Amazónicos y Afroperuano (INDEPA), posteriormente fusionado con la Presidencia del Consejo de Ministros; y la aprobación de la Ley Para la Protección de Pueblos Indígenas u Originarios en Situación de Aislamiento y de Contacto Inicial entre otras medidas para el reconocimiento e integración de los pueblos indígenas y sus comunidades en el marco jurídico nacional.

En relación con el sector educación, hemos mencionado en los reportes anteriores la presentación del Plan Nacional de Educación; el anuncio del Ministerio de Educación de una serie de medidas para la mejora de la calidad de la educación; las iniciativas de incorporación de temas afines con los derechos humanos en el currículo escolar; el dictado de normas para el desarrollo de las acciones y funcionamiento de las defensorías del niño y del adolescente; el aumento de los sueldos de los maestros; la reglamentación de la ley 29062 sobre la carrera pública magisterial; la realización de planes piloto de educación intercultural y la promoción de la educación bilingüe en algunos sectores rurales; y la aprobación del reglamento de Educación Comunitaria.

za de los derechos humanos y derecho internacional humanitario en el sistema educativo militar; la formulación de recomendaciones basadas en la CVR para la reforma del sistema de inteligencia; la incorporación en el Libro Blanco de la defensa peruana de las recomendaciones de la CVR; y la creación del manual de derechos humanos aplicados a la función policial. Otro avance significativo es la realización de una reunión entre autoridades locales y regionales y congresistas de Junín, Ayacucho, Apurímac y Cusco con el Ministro de Defensa para evaluar avances del Plan VRAE (Plan de Desarrollo para el Valle del Río Apurímac y Ene).⁶

Entre los retrocesos está la lamentable transferencia al presidente de la República de la facultad de autorizar el ingreso de las Fuerzas Armadas en zonas no declaradas en estado de emergencia, iniciativa que encuentra se venía germinando desde años atrás con la aprobación de la intervención de las Fuerzas Armadas en el restablecimiento de la seguridad interna hasta por treinta días sin que se haya declarado el estado de emergencia.

5.2. REFORMA DEL SISTEMA DE JUSTICIA

Se pueden contar los siguientes avances: el inicio de la implementación del Código Procesal Penal en los distritos judiciales de Tacna y Moquegua en abril de este año. Ello se enmarca en avances anteriores relativos a la implementación del nuevo código procesal penal. Durante el 2004, se habían aprobado y establecido normas para el Código Procesal Penal, se había puesto en vigencia el reglamento del Código de Ejecución Penal y creado la comisión revisora del Código Penal tomando como referencia el Estatuto de la Corte Penal Internacional. En ese contexto se había implementado en junio de 2006 el nuevo Código Procesal Penal en el distrito judicial de Huaura y, en marzo de 2007, en el de La Libertad.

Otro avance significativo es la observación por parte del Ejecutivo de la cuestionada ley de carrera judicial, la cual se volverá a votar en la próxima legislatura. Esta había sido aprobada por el Congreso de la República durante el 2006.⁷

6 Otros avances registrados fueron la reforma constitucional para otorgar la facultad de voto a las fuerzas armadas y policiales; la aprobación del Sistema de Seguridad y Defensa Nacional; la declaratoria de reorganización del Ministerio de Defensa; el anuncio de un paquete legislativo para la reforma de distintos aspectos del mismo sector como ascensos, uso de la fuerza, disciplina militar, y justicia militar; la ley 29018 de octubre de 2007 que señala los criterios para la ejecución de los ascensos en los institutos armados y la ley 29131 de noviembre del mismo año con la que se busca prevenir y regular las infracciones de carácter disciplinario en las fuerzas armadas, facultando al personal militar a no acatar las órdenes que supongan la comisión de un delito.

7 Respecto a la reforma del sistema de justicia, en reportes anteriores hemos distinguido las recomendaciones y acciones referidas a la intervención en el sistema jurídico normativo de las relativas a la creación de un sistema especializado en el procesamiento de violaciones de los derechos humanos. Respecto a las recomendaciones para la reforma del sistema jurídico normativo se registraron acciones entre el 2004 y el 2006 destinadas a mejorar la situación del sistema carcelario; se aprobó y ratificó el Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes y de la Convención Internacional contra el Reclutamiento, la Utilización, la Financiación y el Entrenamiento de Mercenarios; se nombraron jueces y fiscales titulares y se redujo la provisionalidad en el Poder Judicial y el Ministerio Público; se creó una comisión en el Ministerio de Defensa para la reforma de la justicia militar durante el 2006, y se conformó el Consejo Consultivo del Poder Judicial, el cual elaboró un Plan de Acción para el cumplimiento de recomendaciones de la Comisión de Reforma Integral de la Administración de Justicia (CERIAJUS). Respecto a la creación de un sistema especializado en el procesamiento de violaciones de los derechos humanos hemos mencionado que, en lugar de la creación de un sistema especializado propiamente dicho, se asignó competencia en derechos humanos a la Sala y Juzgados especializados en terrorismo variando su denominación por la de Sala Penal Nacional y Juzgados Penales Supraprovinciales, respectivamente; y se adaptaron las funciones de la Fiscalía Superior Especializada en delitos de Terrorismo y de sus fiscalías provinciales especializadas, y se las llamó Fiscalía Superior Penal Nacional (coordinadora del

6. EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y CULTURALES

Durante el período al que responde el presente reporte solo se puede anotar, como parte de las expresiones artísticas o culturales que han contribuido al trabajo y fortalecimiento de la memoria y el conflicto armado interno, el mantenimiento de la muestra fotográfica *Yuyanapaq* en el Museo

de la Nación por iniciativa de la Defensoría del Pueblo. Esta muestra permanecerá, como ya adelantamos en el reporte anterior, un mínimo de cinco años, de los que ya han transcurrido dos (2006-2011).⁸



proceso y posteriormente desactivada) y Fiscalías Penales Supraprovinciales (en número de cinco, las que a la vez asumieron competencia para conocer delitos tributarios, aduaneros y contra la propiedad intelectual). Solo los Juzgados Supraprovinciales de Lima tienen competencia a nivel nacional; que se deben remitir a Lima las denuncias nuevas y no calificadas relacionadas con violaciones de derechos humanos (con lo que se hacen más costosos los procesos para las víctimas), y que la Segunda Sala Penal Nacional y los Juzgados Penales Supraprovinciales de Lima tendrán competencia para conocer procesos por delitos tributarios, aduaneros y contra la propiedad intelectual. Se mencionó además el serio retroceso que significó la aprobación y promulgación de la ley 29182 de Organización y Funciones del Fuero Miliar Policial, norma que no respeta parámetros indicados por el Tribunal Constitucional sobre regulación de este fuero excepcional.

8 En el reporte anterior del número 3 de *Memoria* se consignan algunos avances desde iniciativas privadas y públicas producidos en los períodos anteriores.

Reseñas y críticas

COMISIÓN ANDINA DE JURISTAS. *Empresas y derechos humanos. Aplicando la responsabilidad social empresarial con un enfoque de derechos*. Lima: Comisión Andina de Juristas, 2007, 261 pp.

Acaba de aparecer un libro editado por la Comisión Andina de Juristas cuyo título es *Empresas y derechos humanos. Aplicando la responsabilidad social empresarial con un enfoque de derechos*. Se trata de una interesante compilación de seis ensayos que abordan el tema de los derechos humanos desde distintos ángulos, pero centrandos su atención sobre este importante y novedoso subtema que es la relación entre derechos humanos y práctica empresarial privada. Además, contiene como anexos un conjunto de instrumentos que actualmente rigen las prácticas de la responsabilidad social empresarial a nivel global, como son: el pacto global, la declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social, la norma sobre responsabilidades de las empresas transnacionales y otras empresas comerciales en la esfera de los derechos humanos, las líneas directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para empresas multinacionales y los principios voluntarios de seguridad y derechos humanos.

Diego García Sayán, actual director general de la Comisión Andina de Juristas, en la presentación del libro planteó dos afirmaciones que compartimos y que establecen una interesante posición para adentrarse en el tema en cuestión: que la protección de los derechos humanos es tan anti-

gua como la actividad empresarial, pero que la preocupación sobre la relación entre estas dos esferas del convivir humano es reciente, y que actualmente se viene configurando cada vez más un escenario global en el que los estándares internacionales en materia de derechos humanos adquieren singular importancia en la agenda pública local y global.

En el primer ensayo, «Los derechos humanos y la empresa», María Prandi, responsable del área de empresa y derechos humanos del Programa de Derechos Humanos en la Escola de Cultura de Pau, de Barcelona, pasa revista a las razones por las que en la actualidad es cada vez más imposible plantearse una política de responsabilidad social empresarial (RSE) válida sin tener en cuenta los derechos humanos (p. 15). En primer lugar, están la profusión de instrumentos legales y también las iniciativas voluntarias (autorregulaciones).

Está también el hecho, cada vez más claro, de que las estrategias empresariales de expansión, crecimiento y profundización dependen más de la manera cómo establecen sus relaciones con los múltiples *stakeholders* con los que interactúa. Así, la empresa debe estar dispuesta a llevar a cabo un proceso de aprendizaje continuo para dejarse moldear por las relaciones que establece con su

entorno social (p. 19). La práctica del diálogo permanente con los *stakeholders* hace que la empresa deba ser permeable con determinadas percepciones y le permita valorar y comprender cuestiones concretas referidas a los derechos humanos que puede integrar con mayor facilidad a sus objetivos empresariales (p. 21). Otra dimensión que se abre es la del «partenariado», definido como la alianza intersectorial en la que personas y/o grupos se ponen de acuerdo para trabajar conjuntamente compartiendo riesgos y beneficios, y en el campo de los derechos humanos se vienen dando progresivamente alianzas entre empresas y organizaciones no gubernamentales. En tal sentido, es cada vez más evidente que la empresa privada, el Estado y la sociedad civil deben valorar la constelación variada de relaciones que se pueden desarrollar en el marco de una actuación ética, responsable y respetuosa de los derechos.

Mauricio Lazala, investigador *senior* del Centro de Recursos sobre Empresas y Derechos Humanos, en su ensayo «Iniciativas generales y sistemas de fiscalización en el campo de empresas y derechos humanos», sugiere que en los últimos quince años el desarrollo de la relación entre práctica empresarial privada y derechos humanos ha sido sustancial y que la atención sobre el tema, sobre todo desde la sociedad civil, ha nacido para quedarse (p. 43). Un indicador claro del posicionamiento del tema en la agenda internacional es la disponibilidad cada vez mayor de instrumentos internacionales que si bien, como parte del derecho internacional, son de aplicación primordial para los Estados, se convierten también, en referentes concretos para los actores no estatales.

Es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adicionalmente a ellos, se viene desarrollando un cuerpo de normas e instrumentos que podrían luego terminar convirtiéndose en componentes del derecho internacional, es el caso de los convenios fundamentales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la declaración tripartita de la OIT y las líneas directrices de la OCDE (p. 45). Además, otras iniciativas que refuerzan este proceso de instrumentos y estándares que pautan las conductas empresariales y de los actores estatales y no estatales, están la Iniciativa para la Transparencia de las Industrias Extractivas, el Kimberly Process, los Principios de Ecuador, los Principios Voluntarios de Seguridad y Derechos Humanos, el Ethical Trading Initiative y el sistema de monitoreo del Fair Labor Association.

En el ensayo «Un nuevo reto para la empresa con los derechos humanos: la cadena de abastecimiento», Alexandra Ospina, asesora del Programa Sector Privado y Paz de la Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ), Colombia, nos acerca al tema de cómo ahora se abre todo un reto para las empresas respecto a sus relaciones con sus cadenas de proveedores. De poco sirve a un agente privado observar y cumplir con todos los estándares nacionales e internacionales si, dentro de su cadena de proveedores, los cumplimientos no se alcanzan en consecuencia. Si se asume que un enfoque básico de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) implica: relacionamiento con *stakeholders*, triple cuenta de resultados (sociales, ambientales,

económicos), relaciones ganar-ganar y la puesta en marcha de un sistema de gestión; la estrategia que asuma una empresa deberá, por extensión, considerarse también para la cadena de proveedores con la que opera. En tal sentido, de acuerdo con una percepción actual de las condiciones de las cadenas de proveedores, pueden identificarse las de alto riesgo (cadenas extensivas y muy fragmentadas) y las de riesgo mediano (que manejan un nivel de *outsourcing* de menos del 50% y que territorialmente pueden ser cercanas). Como lo remarca la autora, hoy por hoy, muchos de los requisitos para ser considerados como proveedor de una empresa global y entrar en los mercados internacionales están relacionados con la RSE.

Cecilia Anicama, consultora del área de Derechos Humanos de la Comisión Andina de Juristas, en su ensayo «Una aproximación al concepto de licencia social bajo un enfoque de derechos humanos», plantea que una primera noción clave es que el concepto de licencia social no se limita a la esfera de los derechos de los pueblos indígenas (p. 89), el concepto deberá entenderse de manera más amplia para comprender a toda la comunidad o grupo humano que se halla en una determinada área de influencia. Luego, define la licencia social como un consenso sobre los mínimos exigibles para considerar como tal al «consentimiento previo, libre e informado», entendiendo estos elementos mínimos como aquellos sin cuyo reconocimiento no se puede alegar la validez de una operación (p. 92). De este modo, las condiciones básicas para lograr una licencia social, deberán pasar por: que la empresa informe completamente sobre las operaciones que se pondrán en mar-

cha, que la empresa comunique la información que las comunidades requieren de acuerdo con sus necesidades, que las comunidades tenga la oportunidad de participar en las decisiones que los afectan, que la operación que se debe poner en marcha se lleve a cabo en un marco de desarrollo sostenible. Seguidamente, de acuerdo con los instrumentos internacionales de derechos humanos, la licencia social implica la observancia de ciertos preceptos fundamentales como: la no discriminación e igual protección ante la ley, el derecho a la participación, el derecho a la propiedad, la libertad de expresión y el acceso a la información. Más adelante, la autora anota oportunamente que el «consentimiento previo, libre e informado» no debe ser entendido como un voto a favor o en contra, tampoco como un poder de veto atribuido a una sola persona o grupo; en todo caso, se trata de un proceso en el cual los pueblos indígenas, las comunidades locales, el Estado y las empresas pueden establecer acuerdos bajo condiciones adecuadas de negociación orientadas a lograr mejoras en las zonas de influencia.

«El rol del Estado de promoción de la RSE con el enfoque de derechos humanos» es el ensayo de Luis Enrique Aguilar y Gabriela Neira, miembros del área de Derechos Humanos de la Comisión Andina de Juristas. En él, los autores abren el debate sobre el rol del Estado, sus alcances y límites, asumiendo como premisa de base que la discusión sobre la RSE ha implicado el rescate paulatino del contenido público de toda actividad económica privada, donde la búsqueda del desarrollo sostenible se ha convertido en un elemento central, demostrando que la actividad privada debe tam-

bién fomentar un estado de bienestar donde la economía juega un rol social importante (p. 117). En tal sentido, la RSE aparece como un elemento relevante para lograr una armonía cada vez más acabada entre la necesidad del Estado de promover y proteger ciertos bienes y la pretensión de las empresas de desarrollar sus actividades en el mayor ámbito de autonomía posible y sin interferencias (p. 118). De alguna manera, los autores levantan también el debate sobre en qué medida la RSE puede o debe ser obligatoria o voluntaria.

El libro cierra con un ensayo de Salvador Herencia, asesor legal de la Comisión Andina de Juristas, «La responsabilidad social empresarial en el proceso andino de integración», en el que pasa detallada revista al rol que en el campo del fomento de la RSE puede jugar la Comunidad Andina, centrandó su análisis alrededor de qué mecanis-

mos de cooperación deben afinarse para alentar la inversión social, el rol de la Comunidad Andina de Naciones (CAN) como promotora de una agenda social orientada bajo los preceptos de cooperación y subsidiaridad, entre otros alcances.

Como podemos apreciar, a partir de este apretado resumen, los aportes vienen desde distintos ángulos, llamando la atención sobre un tema de agenda pública global que, al decir de uno de los autores, ha nacido para quedarse. Desde las más grandes corporaciones hasta la micro y pequeña empresa no pueden eludir los principios de la responsabilidad social, entendida esta como el compromiso, ante todo, de la defensa, difusión y respeto de derechos.

CÉSAR BEDOYA

COLABORADORES

RAFAEL BARRANTES

Egresado de antropología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha seguido la Maestría en Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como investigador en el IDEHPUCP.

CÉSAR BEDOYA

Licenciado en sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha estudiado la maestría en Políticas Sociales en esa misma casa de estudios. Es profesor del Diplomado de Gestión de la Responsabilidad Social del Instituto para la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es miembro asociado de la Asociación Civil Pro Diálogo. Es consultor internacional en temas de manejo transformativo de conflictos y procesos de diálogo y concertación multiactor.

ROSARIO ELÍAS

Socióloga y periodista por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente de la Universidad San Martín de Porres y realizadora independiente de vídeos culturales y de actualidad.

SUSANA FRISANCHO

Ph. D. en psicología del desarrollo por la Universidad de Fordham, New York. Magíster en psicología y psicóloga educacional por la Pontificia

Universidad Católica del Perú. Es coordinadora y profesora principal de la especialidad de Psicología de esa misma casa de estudios. Entre sus temas de conocimiento e interés se encuentran los relacionados con la construcción del conocimiento, el desarrollo humano (con énfasis en el desarrollo moral y cognitivo), la psicología y la educación, y la educación moral.

JOSÉ ALEJANDRO GODOY

Bachiller en derecho por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como asistente del IDEHPUCP y como administrador del blog Desde el Tercer Piso.

RAINER HUHLE

Politólogo, especialista en política y cultura de América Latina. Es director del Centro de Derechos Humanos de Núremberg y miembro del directorio del Centro de Información y Documentación sobre Derechos Humanos en América Latina. Es miembro del Consejo Directivo del Instituto Alemán de Derechos Humanos en Berlín. Ha trabajado para el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ) en Perú. Se ha desempeñado como consultor en la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Bogotá. Es autor de numerosas publicaciones sobre temas de derechos humanos y de política, historia y cultura de América Latina.

DIEGO LUNA

Bachiller en sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido consultor de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos en la elaboración del Informe Anual sobre el Estado de los Derechos Humanos en el Perú 2007. Ha sido investigador del IDEHPUCP.

GINO LUQUE

Licenciado en literatura hispánica por la Pontificia Universidad Católica del Perú, casa de estudios en la que ha ejercido la docencia en cursos del área de teatro. Dramaturgo y director de teatro. Trabajó en la Comisión de la Verdad y Reconciliación del Perú. Recientemente, obtuvo el primer premio en el I Concurso de Dramaturgia Peruana. Actualmente estudia un doctorado en Artes Escénicas en la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

ÓSCAR MEDRANO

Fotógrafo de reconocida trayectoria nacional e internacional, ha trabajado para los medios escritos más importantes del Perú. En los ochenta, fue un testigo clave durante el conflicto armado. Ha sido el primer fotógrafo peruano en captar imágenes desde el fondo del mar. En 1974, ganó el Premio Mundial de Fotografía otorgado por la United Press International. Durante tres años consecutivos ha ganado el Premio Nacional Anual de Fotografía (1973, 1974, 1975). En 1977 y 1978 recibió la condecoración Orden del Sol otorgada por el Congreso de la República al mejor cronista

parlamentario. Actualmente se desempeña como fotógrafo en la revista *Caretas*.

TERESINA MUÑOZ-NÁJAR

Periodista y editora de libros y revistas. Ha sido redactora principal de la revista *Caretas*. Es autora de dos colecciones de libros para niños y docentes editados por la Universidad San Martín de Porres. Actualmente se desempeña como editora de la revista *Caras*.

JESÚS PEÑA

Realizó estudios de filosofía en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Egresado de filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como investigador en el IDEHPUCP.

MARTÍN VEGAS

Magíster en enseñanza y aprendizajes abiertos y a distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Es abogado por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Cuenta con una especialización en Gestión y Políticas Educativas por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Ha sido asesor de la Comisión de Educación del Congreso de la República durante la promulgación de la Ley General de Educación. Ha coordinado el proceso de formulación y concertación del Proyecto Educativo Nacional al 2021 elaborado por el Consejo Nacional de Educación. Actualmente se desempeña como secretario ejecutivo de dicha entidad.



Asdi

AGENCIA SUECA DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

ISSN 1995-1582



9 771995 158007 04