



UNA HISTORIA PARA SER CONTADA: LA BÚSQUEDA DE JUSTICIA Y VIDA DIGNA

Con la financiación de:



GUÍA PEDAGÓGICA para docentes de secundaria



Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), con cargo al proyecto: Fortalecimiento de organizaciones de poblaciones afectadas por conflictos sociales y de PP Indígenas de la CNDDHH en Lima, Ayacucho, Piura, Loreto y Ucayali en el marco del segundo plan nacional de derechos humanos - 13-PR1-0382. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de la CNDDHH y el CAAAP y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

© Coordinadora Nacional de Derechos Humanos (CNDDHH)
Jr. Pezet y Monel 2467 - Lince
Lima - Perú

© Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP)
Av. González Prada 626 - Magdalena del Mar
Lima - Perú

Diseño y diagramación: Omar Gavilano

Impresión: Sonimágenes del Perú S.C.R.L.
Av. Gral. Santa Cruz 653, Ofic. 102
Jesús María, Lima-Perú
www.sonimágenes.com

Primera edición. Junio de 2016.

Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2016-14754

Se permite la total reproducción de este documento.

Cuentos: Gabriel Arriarán
Guía Metodológica: Yolanda Rojo
Edición: Miguel Jugo
Recreación pictográfica: Alejandro Martín Jugo Rebaza y Paloma Carranza

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de AECID y AIETI



I. Presentación

Este breve material que ponemos en tus manos, ofrece algunas reflexiones respecto a la importancia del desarrollo de la identidad étnico cultural de las y los adolescentes, del reconocimiento, valoración e interacción respetuosa con la diversidad, así como de su ejercicio ciudadano en la escuela, en sus comunidades, y en el país.

Se enfatiza el fortalecimiento de la identidad étnico cultural, que implica el reconocimiento de la diversidad cultural históricamente construida en nuestro país. Siendo que la diversidad de las personas y los pueblos es una oportunidad para el enriquecimiento de perspectivas y de posibilidades de interacción, de visiones del mundo, de formas de vivir, de construir la convivencia democrática -en ese sentido, una riqueza-, es preciso que la escuela promueva la reflexión histórica de la forma en que se ha dado el encuentro/desencuentro de los pueblos, en especial del proceso violento de la invasión española que significó subordinación y opresión para los pueblos originarios de nuestro país.

Al mismo tiempo, es vital reconocer cómo se dieron los procesos de resistencia. Una muestra de estas acciones, es la Juan Santos Atahualpa en la selva central, en el Gran Pajonal. Su historia no deja de estudiarse y sorprender por el éxito que la caracterizó. Y en el recorrido histórico hasta los tiempos actuales, también es vital comprender cómo las diversas prácticas de discriminación de la cultura occidental hegemónica, se reprodujeron a lo largo de la República y se expresaron en procesos de dominación, subordinación, racismo.

Desde hace pocas décadas, la importancia de los Derechos Humanos de los pueblos indígenas se ha visibilizado en los marcos legales y jurídicos internacionales, en los pactos y convenios firmados por nuestro país. Así, se reconoce y reivindica un largo proceso de resistencia, de diálogo, de búsqueda de vida digna y reconocimiento de las diversidades de todas y todos.

Es así como te proponemos tres actividades de aprendizaje que desarrollan los siguientes temas:

1. Todas y todos hacemos la historia.
2. Los pueblos indígenas tienen derechos.
3. Vivir libres de discriminación.



II. Objetivos

Las actividades de aprendizaje propuestas buscan:

- 2.1 Reflexionar críticamente sobre la historia oficial reconociendo a las mujeres y hombres de los pueblos indígenas como actores y sujetos de su destino.
- 2.2 Conocer los derechos de los pueblos indígenas analizando su vigencia en la actualidad en nuestro país.
- 2.3 Reconocer y cuestionar las diferentes formas de racismo que se viven cotidianamente, y comprometerse con comportamientos libres de discriminación.



III. Cuadro de competencias y capacidades (Ciclos VI y VII)

Se proponen las siguientes competencias y capacidades de las diferentes áreas de Ciencias Sociales, comprendidos en el actual DCN (marzo, 2015)¹:

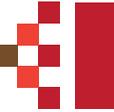
Área	Competencias	Capacidades
Persona, Familia y relaciones humanas	Afirma su identidad.	<ul style="list-style-type: none"> Se valora a sí misma/mismo.
	Se desenvuelve éticamente.	<ul style="list-style-type: none"> Se cuestiona éticamente ante situaciones cotidianas. Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones.
Historia, Geografía y Economía	Construye interpretaciones históricas.	<ul style="list-style-type: none"> Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.
	Participa en asuntos públicos para promover el bien común.	<ul style="list-style-type: none"> Problematiza asuntos públicos a partir del análisis crítico. Propone iniciativas y usa mecanismos para el bienestar de todos y la promoción de los derechos humanos.
Formación Ciudadana y Cívica	Convive respetándose a sí misma/mismo y a los demás.	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona interculturalmente con otros desde su identidad enriqueciéndose mutuamente.
	Participa en asuntos públicos para promover el bien común.	<ul style="list-style-type: none"> Problematiza asuntos públicos a partir del análisis crítico. Propone iniciativas y usa mecanismos para el bienestar de todos y la promoción de los derechos humanos.

¹ Disponible en: <http://ccec.edu.pe/files/RM-199-2015-MINEDU-Modifica-DCN-2009.pdf>



1

Actividad de
aprendizaje



Todas y todos hacemos la historia

Justificación

Hay muchas maneras de contar la Historia. Hay muchas maneras de vernos en esa historia.

A lo largo de los tiempos, todos los pueblos han narrado historias de sí mismos y de tiempos anteriores. La necesidad de un conocimiento histórico es tan antigua y universal como la necesidad de un conocimiento sobre la naturaleza. Comprender la construcción de la Historia de los pueblos, la que está escrita en los textos, requiere preguntarnos:

- ❖ ¿Quiénes reconstruyen la Historia?
- ❖ ¿De qué manera influye la subjetividad de quien escribe?
- ❖ ¿Desde qué perspectiva se escribe la Historia?
- ❖ ¿Qué se escribe?
- ❖ ¿De quiénes se escriben, cuáles son los rostros de la Historia, cuáles son los personajes, las y los protagonistas?
- ❖ ¿Por qué se rescatan ciertos hechos, procesos y por qué se desdeñan o ignoran otros?
- ❖ ¿Cuál es el sentido de la Historia? ¿Hacer una secuencia de hechos o explicar procesos?
- ❖ ¿De qué manera favorece la comprensión de la Historia a la formación de una conciencia histórica y un comportamiento ciudadano democrático?

La enseñanza de la Historia ha estado influenciada por las diversas teorías y enfoques de su propio desarrollo como ciencia.

Se pueden mencionar entonces, tendencias diferentes en la enseñanza de la Historia. Una, vinculada al desarrollo de manejo y memorización de información -fechas, personajes-, otra que enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico, así como la importancia del conocimiento reflexivo del pasado y presente para el desarrollo de una conciencia histórica que, promueva el protagonismo de las y los estudiantes en su entorno.



Por ello, cuando enseñamos Historia, debemos desarrollar procesos reflexivos tomando en cuenta lo siguiente:

¿Qué debemos evitar en la enseñanza de la historia?	¿Qué debemos promover en la enseñanza de la historia?
<ul style="list-style-type: none">▪ Énfasis en el estudio de fechas, grandes héroes y/o personajes. Reproducción de la historia oficial y tradicional. Se fomenta así la formación de conciencias y sujetos pasivos, con pocas posibilidades de ejercer una ciudadanía reflexiva y activa.▪ Enseñanza y aprendizaje centrados en la memorización de datos, sin tomar en cuenta el protagonismo de actores diversos. Ello dificulta la identificación de los estudiantes con su país y con las personas/grupos que lo habitaron y habitan.▪ Pobre desarrollo de capacidades, tales como manejo del tiempo, uso de fuentes diversas, establecimiento de relaciones causales o de simultaneidad, análisis, etc.▪ No facilita que las y los estudiantes se sientan parte de un mismo proceso histórico, ni protagonistas de sus historias personal, local, nacional. Esto sucede porque la historia tradicional no incorpora a gente como ellos, adolescentes, niñas, niños, mujeres, trabajadores, etc.▪ No se establecen relaciones con el entorno inmediato, con la vida cotidiana de las y los estudiantes.▪ Las características anteriores entran en contradicción con una ciencia crítica y motivadora que contribuya a la toma de conciencia de la realidad y a su transformación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Rescatar la vida cotidiana. Incorpora las historias personales y familiares, así como la elaboración de relaciones con la historia local, nacional y mundial. Esto favorece sentirse parte de un mismo proceso y responsables del desarrollo del país y de los pueblos a los que se pertenece.▪ El aprendizaje de la historia, comprende el pasado y el presente, permite la comprensión y la participación en el contexto cotidiano.▪ El objeto del estudio de la historia son las personas, la satisfacción de sus necesidades y las posibilidades de una vida digna con acceso y conciencia de derechos y responsabilidades. Es importante reconocer los logros de las mujeres y los hombres, de los pueblos, con relación a ello.▪ Énfasis en el desarrollo de capacidades que permitan la comprensión de la historia y la formación de una memoria y conciencia históricas. Capacidades de manejo del tiempo y de fuentes, de comprensión y análisis, etc.▪ Promover el reconocimiento de las diferentes dimensiones de la historia: historia económica, historia social, historia de las mentalidades (historia de las relaciones de género, historia del desarrollo tecnológico del mundo andino, movimiento juvenil y estudiantil, etc.).▪ Promover el uso de fuentes diversas: historia oral, lectura de textos y documentos, análisis de fotografías e imágenes, mapas, etc.▪ Considerar al aprendizaje como un proceso individual que se logra adecuadamente en el trabajo cooperativo propiciando un clima democrático y ofreciendo experiencias y sentimientos de logro.

Objetivos

Se busca que las y los estudiantes:

- ❖ Se reconozcan protagonistas de su propia de historia, y actorxs de la Historia de sus comunidades y del país.
- ❖ Reconocer y valorar a las mujeres y hombres de los pueblos indígenas como protagonistas de su historia y de la Historia de nuestro país.



Actividades de aprendizaje

→ **Actividades iniciales** *(dos sesiones de clase de dos horas pedagógicas cada una)*

Las y los estudiantes elaboran su historia personal y familiar. Desarrollan las siguientes acciones:

- ❖ Recogen información sobre su historia personal y familiar. Para ello, elaboran preguntas para realizar entrevistas a sus familiares. También pueden revisar fotografías, documentos (partidas de nacimiento, diplomas, cartas, etc.), objetos familiares (como por ejemplo, juguetes y cuadernos escolares del padre, madre u otros familiares, de ellxs mismxs cuando iniciaron la escuela, etc.), periódicos y revistas, etc.
- ❖ La información básica se refiere al año y lugar donde nacieron ellas y ellos, sus madres y padres, sus abuelos y abuelas; los procesos de migración; oficios y trabajos, actividades vinculadas a estudios, aprendizajes, enamoramientos, conflictos, acciones de participación comunitaria y/o política, etc.
- ❖ Con la información obtenida, explican que redacten su historia personal y familiar. Luego la leerán a sus compañeros y compañeras. Así podrán identificar y valorar las diferencias y similitudes de sus historias, pero sobre todo reconocer que cada uno y cada una tiene su propia historia que al mismo tiempo se relaciona con la historia de otras y otros.
- ❖ Se propone, elaborar una línea de tiempo, con intervalos de cinco años de igual medida. En la parte de abajo, escribirán los principales acontecimientos de sus historias de acuerdo al tiempo en el que sucedieron y escribiendo el lugar. Pueden incluir algunas fotos de sus vidas personales y familiares.
- ❖ En la parte superior, pueden consignar los hechos más importantes de la historia de su comunidad y del país. Pueden estar referidas a medidas políticas económicas de un gobierno en particular, algún logro de las organizaciones y de la población en general para acceder a derechos.
- ❖ Otras alternativas, son la elaboración de historietas, de autobiografías, árboles genealógicos, dramatizaciones, collage de testimonios, etc.

→ **Actividades de proceso**

La o el docente, promueve la revisión del trabajo desarrollado:

- ❖ ¿Qué hemos hecho para obtener la información? (fuentes de la Historia)
- ❖ ¿Para qué hemos organizado la información? (definición de Historia)
- ❖ ¿Qué hemos aprendido?



A partir de estas preguntas, la docente trabaja las siguientes ideas fuerza:

1. Acercarnos a nuestra historia y a la Historia de los pueblos requiere el uso de diversas fuentes: orales, escritas, materiales, etc.
2. Las actividades realizadas han promovido:
 - ❖ El desarrollo de la autoestima de los y las estudiantes porque se sienten y se saben protagonistas de la historia.
 - ❖ La afirmación de su sentimiento de pertenencia y la identificación con su propia historia personal, familiar, local, regional, nacional. El reconocimiento de la lucha constante de las personas y los pueblos por una vida más justa y digna.
 - ❖ El respeto y valoración de los “otros y otras”, lo que contribuye al reconocimiento y valoración de la diversidad como principio para la convivencia intercultural.
 - ❖ La organización, la creatividad, la seguridad en sí mismos, ya que son ellos y ellas mismas las que van hilando las hebras de la historia y producto de sus investigaciones la reconstruyen.²

La docente señala que en la Historia de nuestro país, existen voces invisibles o muy pocas veces mencionadas. Presenta la historia de *Juan Santos Atahualpa: el libertador de la selva central*:

- ❖ Se identifican los principales hechos en la historia.
- ❖ Se reconoce y reflexiona sobre las causas de la rebelión.
- ❖ Se reflexiona sobre cuántos hombres y/o mujeres indígenas como Santos Atahualpa conocen en la Historia del Perú. Si saben de sus acciones de organización y resistencia.
- ❖ Escriben, dibujan, explican las tareas antes desarrolladas. Se releva la importancia de reconocer la actoría en nuestra Historia de mujeres y hombres de los pueblos indígenas en la búsqueda de una vida mejor, más justa.

→ Actividades de finales, de transferencia

Se solicita a las y los estudiantes que identifiquen con qué situaciones actuales relacionan la historia de Santos Atahualpa, en la que los pueblos originarios vivan situaciones de conflicto y/o vulneración de derechos. Para ello, pueden revisar información en periódicos o en internet sobre los principales conflictos de los pueblos indígenas en nuestro país en los últimos meses. Entre los problemas más recurrentes se encuentran los vinculados a los perjuicios ambientales y de explotación de recursos naturales por empresas mineras y petroleras, extractivistas.

Tarea: Escribir un ensayo en el que planteen la problemática identificada, expresan su punto de vista y proponen una alternativa basada en el derecho de los pueblos originarios.

² Troncoso, Rosa (1998). Los proyectos de historia oral escolar. En Guía de Historia del Perú, siglo XX. Lima: Ministerio de Educación.



Juan Santos

Atahualpa

el libertador de la selva central

Corría el año 1742. Desde hace más de doscientos años la corona española gobernaba el Perú y la mayor parte de América del Sur.

Lejos de Lima, en la Selva Central, en las actuales provincias de Oxapampa, Chanchamayo y Satipo, se encontraban las misiones franciscanas. Dos siglos antes, los españoles habían ingresado a la selva buscando más oro, siguiendo el mito del Dorado.

Todas las riquezas que habían obtenido en Cajamarca, el Cusco y otros lugares les parecían insuficientes. Sin embargo, pese a que nunca hallaron las riquezas codiciadas, no podían retirarse de los territorios amazónicos que descubrían, porque el Rey de España se había comprometido a garantizar la evangelización de la Amazonía. Por eso, la Corona Española decidió entregar la selva bajo el gobierno de las misiones franciscanas, como hicieron con los jesuitas en las actuales regiones de Amazonas y Loreto.

Desde fines del siglo XVI, desde el Convento de Santa Rosa de Ocopa, en Junín, partieron los misioneros franciscanos hacia la Selva Central. No fue un proceso fácil: varios misioneros fueron asesinados por los indígenas, quienes rechazaban su

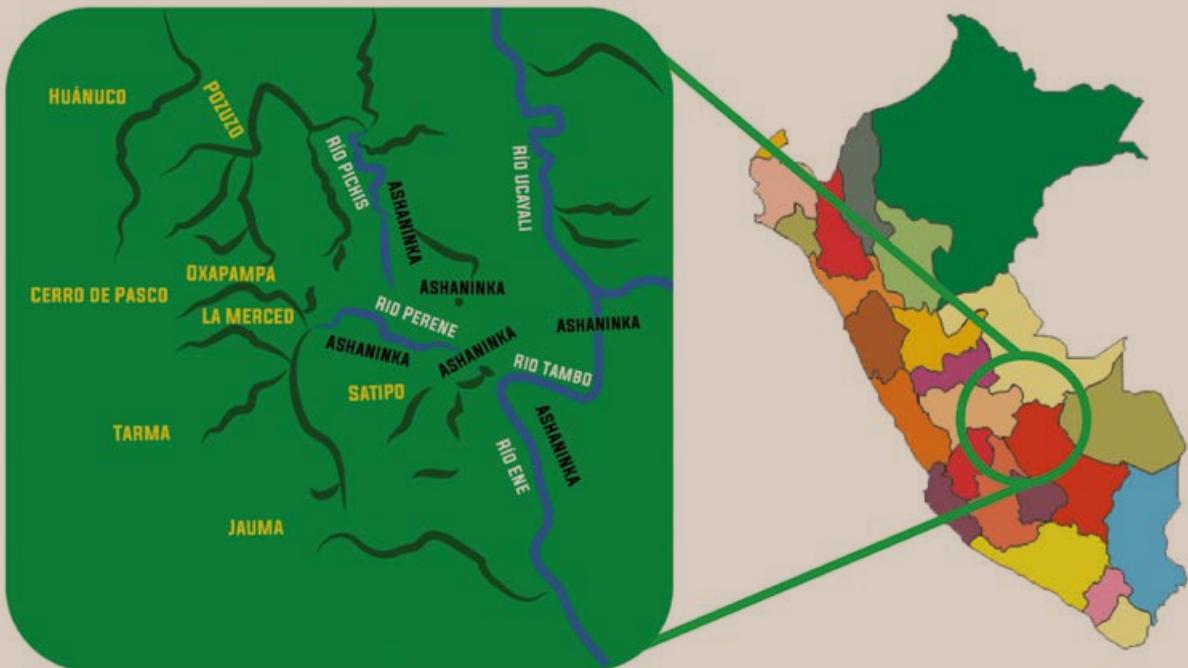


Juan Santos Atahualpa

Recreación de Pintura conservada en el Centro de Estudios Históricos Militares del Perú

presencia en sus territorios ancestrales. Varias veces, los franciscanos tuvieron que pedir el apoyo de las tropas españolas ante los ataques de los indígenas. Los religiosos fundaron numerosas misiones, a las cuales llegaron los indígenas, muchas veces atraídos por hachas, martillos y otros instrumentos de metal. En torno a cada misión se establecían pueblos que los franciscanos gobernaban y que eran denominados reducciones.

En las reducciones se buscaba civilizar a los indígenas, imponiéndoles las celebraciones religiosas,



el matrimonio monogámico y la familia nuclear, así como enseñándoles a usar y fabricar herramientas. Muchos nativos aprendieron inclusive a ser herreros, manejando las fraguas de los misioneros. Otros se dedicaban a tareas agrícolas, cultivando caña de azúcar, cacao, café y otros productos bajo la dirección de los religiosos. La mayoría de reducciones contaban con la protección de guarniciones españolas, cuya presencia buscaba disuadir a los indígenas de rebelarse ante las disposiciones de los misioneros.

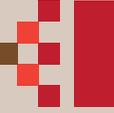
La experiencia de los poblados gobernados por misioneros fue común en las zonas de frontera del virreinato español. Estaban en Colombia, en Chile, en el norte de México, en la actual California y especialmente en el Paraguay. En este último caso, sin embargo, los misioneros jesuitas preferían evitar las guarniciones españolas, pero en la Selva Central los franciscanos buscaban mantener esta seguridad.

Los misioneros tenían muchas dificultades para entender a las culturas indígenas, lo cual generó

muchos conflictos en las reducciones, pero tuvieron importantes avances para comprender su lenguaje, especialmente en el caso de los asháninka, que denominaban *campas* y de los yanéscha, que denominaban *amuesha*. En este último caso, las misiones recién pudieron ser establecidas hacia comienzos del siglo XVIII.

Una de las zonas de la Selva Central donde se desarrollaron las misiones franciscanas fue el Gran Pajonal, una meseta rodeada de los ríos Perené, Pichis, Tambo y Ucayali, habitado mayoritariamente por el pueblo asháninka. Los franciscanos habían logrado controlar el Cerro de la Sal, donde se obtenía un valioso recurso usado por los asháninkas de manera similar a la moneda para sus diversos intercambios.

En ese contexto, en junio de 1742 comenzó en el Gran Pajonal la rebelión de Juan Santos Atahualpa. Él había llegado a la Amazonía navegando por los ríos desde el Cusco, en compañía de un indio yine.



¿Quién era él? Algunos decían que Juan Santos Atahualpa llegó a la selva huyendo de la justicia, pero nunca se pudo demostrar. Lo más seguro es que se trataba de un indígena andino de ascendencia noble, hijo de un cacique, lo cual habría generado que pudiera estudiar en uno de los dos Colegios para Príncipes que los jesuitas mantenían en Lima y el Cusco. Apparentemente era un alumno brillante y por eso los religiosos decidieron invitarle a viajar a Europa e inclusive a África, conociendo así muchas realidades. Mientras se encontraba en lugares tan diferentes como España o Angola, Juan Santos debió haber pensado sobre cuál debería ser el destino de su pueblo y su rol en forjar este destino.

Según se afirma, a su retorno al Perú, había recorrido toda la sierra, desde Cusco hasta Cajamarca, pidiendo el apoyo de los caciques para cuando se internase en la selva y reclamase lo que por derecho de descendencia le correspondía. De ser cierta esta versión, Juan Santos habría asumido que el descendía

directamente de los Incas y que sus acciones en la selva tenían el propósito de iniciar una rebelión generalizada contra la Corona española.

En sus visitas a los caciques, Juan Santos anunció que todos los indios de la Selva Central se plegarían a la rebelión y junto con los indígenas de la sierra podrían derrotar a los españoles. No está sin embargo confirmado que los caciques de la sierra lo habrían respaldado. Como se recuerda, años después, cuando se produjo la rebelión de Túpac Amaru, varios caciques decidieron apoyar a los españoles, como Mateo Pumacahua. En todo caso, no hay manera de saber qué habría sucedido con la sublevación de Juan Santos Atahualpa, porque ésta se centró en la selva.

Al llegar al Gran Pajonal, Juan Santos Atahualpa logró algo inédito: organizó a los diferentes grupos indígenas, muchas veces rivales entre sí, hablantes de diferentes lenguas, que por primera vez se unieron en una sola causa. El carismático líder los logró

<http://tsachopen.blogspot.pe>



Montes de Inagua, Ojeda y Pajonales - Gran Canaria



Yaneshas

<http://capinuriamazoniatours.com/programa4.php>



Yines

www.selvasamazonicas.org/misiones/peru/etnias/yines

convocar a todos: yines, shipibos, cunibos, mochobos, asháninkas, yaneshas y simirinches. Y por si fuera poco, también convocaba a los indígenas andinos, que se habían desplazado a la selva. Preocupados por esto, los españoles dispusieron que ningún indígena andino ingresara a la selva.

Como haría Túpac Amaru décadas después, Santos Atahualpa liberaba a los esclavos negros que había en las reducciones. Algunas versiones sostienen que los expulsaba porque no deseaba que hubiera ni negros ni españoles en la selva. Otras informaciones refieren que también esclavos liberados se unieron a sus tropas. Ahora que tenían acceso a las herramientas de metal, los indígenas podían fabricar sus propias lanzas y otras armas de guerra. De hecho, los herreros se volvieron sumamente valiosos en la rebelión. Juan

Santos se ubicó en un sitio inexpugnable, alejado de las misiones del Ene y Chanchamayo, al que sólo se tenía acceso por una intrincada red de pequeñas trochas que atravesaban la selva y que sólo los indios conocían y dominaban.

Una a una las misiones franciscanas fueron atacadas por los rebeldes y cayeron en sus manos. Los misioneros se vieron obligados a escapar. Los indígenas abandonaban los poblados que existían en las reducciones, pero se llevaron con ellos las fraguas y los demás utensilios para la fabricación de herramientas.

Entretanto, la capacidad de convocatoria del líder indígena no tenía precedentes: los indios llegaban hasta él provenientes del Ucayali, de la Pampa de Sacramento, desde el Pachitea y, aún más al sur, desde el Urubamba, todos a una. Parecía que durante siglos habían aguardado pacientemente la magnética señal que emite la figura de Juan Santos Atahualpa, y que esta espera se había transmitido de padres a hijos, por generaciones.

Al comenzar la rebelión, envió a dos esclavos negros liberados hasta Jauja, con un mensaje donde señalaba que él no estaba robando a otros su reino, sino que a los españoles se les había acabado el tiempo. Juan Santos declaraba que había llegado el suyo, expresando de esta forma el carácter mesiánico de su rebelión. Esto se apreciaba también desde el hecho de hacerse llamar Apu Inka.

Los virreyes enviaron desde Lima, Tarma, Huanta y otros lugares sucesivas expediciones para contrarrestar la rebelión, pero todas fracasaron. En los primeros meses de la rebelión, en 1742, don Benito Troncoso penetró hacia el corazón del Gran Pajonal con un centenar de soldados y no encontró a ninguno de los sublevados. Entre octubre y noviembre de



ese mismo año, Troncoso y sus hombres volvieron a incursionar en la Montaña, hasta el Cerro de la Sal, a Eneo y Nijandaris, otra vez sin éxito. Santos Atahualpa parecía haberse esfumado.

Pero seguía allí. Seguía vivo. Durante los primeros días de 1743 los hombres de Juan Santos Atahualpa salieron hacia Chanchamayo: yines, amueshas, asháninkas y mochobos invadieron la región. Pocas semanas después el virrey envió de Lima a dos compañías de tropa con sus respectivas piezas de artillería: cañones, pedreros y mucha pólvora.

En Tarma se logró reunir hasta doscientos soldados, que se dirigieron a la misión de Quimiri, la actual La Merced. Nuevamente, de Santos Atahualpa no encontraron ni el rastro. Antes de volver, los españoles

decidieron construir un fuerte que contuviera el posible avance de los rebeldes. El fuerte quedó al mando del capitán Fabricio Bartoli.

De las muchas versiones que hay sobre lo que sucedió después, todas coinciden en un hecho: que el Apu Inca Juan Santos Atahualpa le ofreció al capitán español dos treguas de quince días para retirarse con dignidad, que Bartoli no aceptó, esperando que le enviaran unos refuerzos.

Acabada la última tregua, Santos Atahualpa atacó en la oscuridad. Nadie se salvó en el fuerte de Quimiri.

Entretanto, las huestes de Juan Santos controlaban las actuales Pangoa, Pichanaki, Satipo y Mazamari. Los éxitos militares consecutivos de Juan Santos

http://peru.pordescubrir.com/wp-content/uploads/2008/11/ucayali_pucallpa_comunidades_nativas.jpg



Shipibos



Misión de Quimiri



<http://monografiascolares.blogspot.pe/2015/06/rebelion-de-juan-santos-atahualpa.html>

Atahualpa garantizaron a los indios una autonomía absoluta respecto a las desconcertadas autoridades españolas.

En enero de 1746, el general de armas José de Llanos logró reunir un ejército de mil hombres, de los cuáles quinientos ingresan a territorios rebeldes por Huancabamba, y de allí emprendieron hacia el Cerro de la Sal. Las marchas forzadas por caminos difícilísimos y el clima sofocante fueron cobrando a sus primeras víctimas.

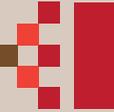
Ni siquiera habían llegado al territorio controlado por Juan Santos, y ya habían muerto 14 soldados, todos por agotamiento. Nuevamente, la expedición fue inútil.

En cada intento de sojuzgar a Juan Santos, los españoles perdían armas, animales, víveres y hombres, y con el tiempo, perdían la confianza en cualquier solución militar al levantamiento indígena, mientras que la figura del Apu Inca se erguía por toda la selva central, cada vez más alta.

En 1751 la rebelión estaba llegando a su apogeo. Los españoles ya parecían incapaces de detenerla, y los asháninka y los yine venían avanzando río arriba por el Sonomoro. Lentos, pero sin pausa, habían logrado controlar la totalidad de sus territorios ancestrales. Llegaron a atacar Andamarca, en la sierra y generaron pánico en Tarma y Jauja donde se temía que en cualquier momento se produjera un ataque.

Desde el tiempo de la Conquista, los indios no habían vuelto a gozar de una libertad como la que tenían bajo el cobijo del Apu Inca, una libertad que se extiende y se extenderá todavía muchas décadas en el futuro, y que trascenderá a la muerte de su propio líder.

¿Cuándo murió Juan Santos Atahualpa? Es un misterio. Cuando los primeros rumores de su muerte llegaron a oídos de los españoles, ellos creyeron que la rebelión acabará junto con su líder y podrían recuperar los territorios en manos de los rebeldes, pero no fue así. Nunca pudieron volver a ingresar a la Selva Central.

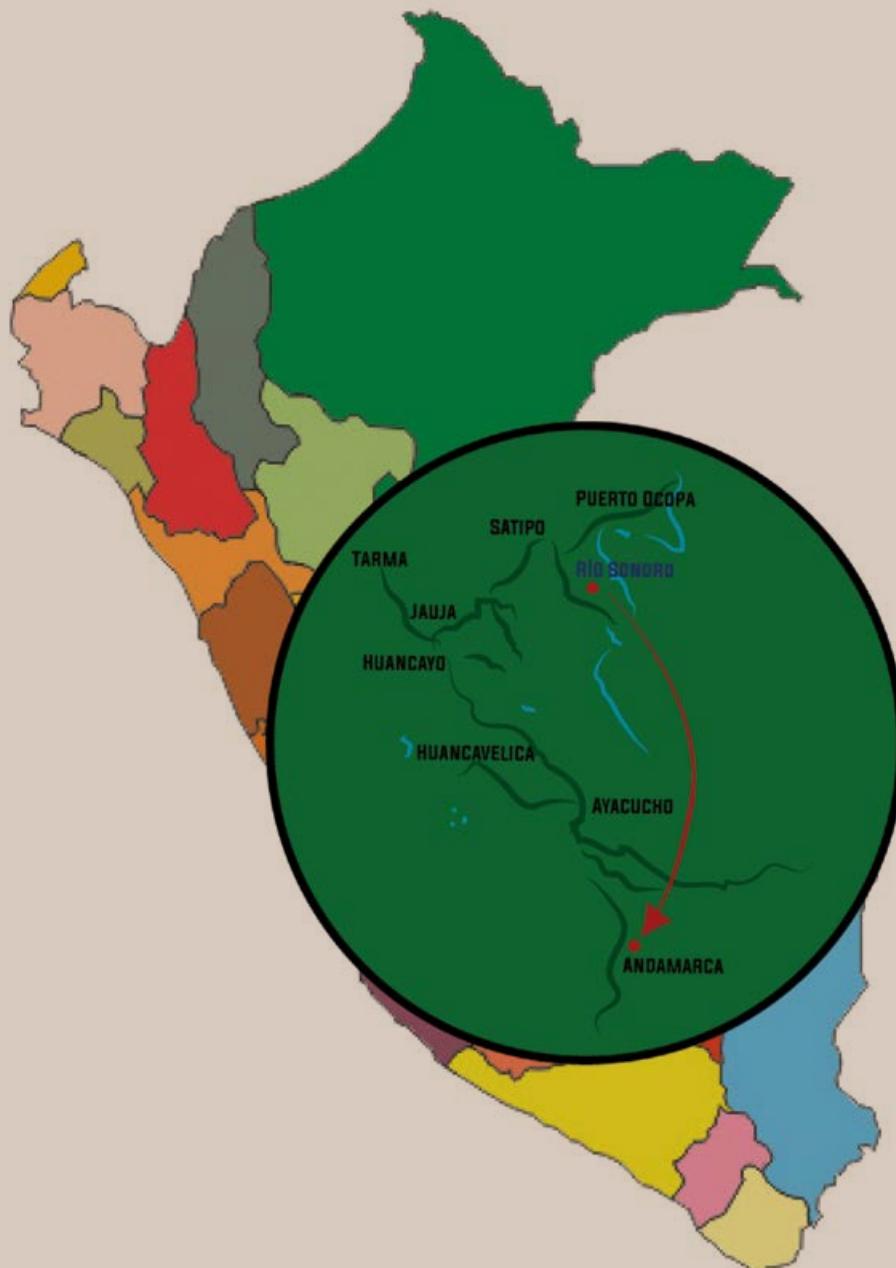


De esta manera, se produjo la más grande revolución del Perú colonial que hasta entonces se había producido y que nunca fue derrotada.

Muchos años después, a comienzos del siglo XIX, un párroco franciscano de apellido Salcedo llegó a la antigua misión de San Miguel de los Cunibos, y

de allí al alto Ucayali. Allí encontró a dos hombres, seguidores de Santos Atahualpa, quienes le contaron que, en verdad, el Apu Inca no había muerto, que literalmente se había esfumado, su cuerpo había desaparecido echando humo.

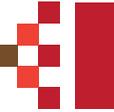
-Es verdad, yo lo vi- insistía uno de ellos.





2

Actividad de
aprendizaje



Los pueblos indígenas tienen derechos

Justificación

Nuestro país es diverso. Reconociendo la diversidad como una oportunidad para el desarrollo de las personas y los pueblos, es importante precisar que en nuestra historia, la diversidad cultural ha significado, muchas veces, exclusión y discriminación. En efecto, la cultura dominante o hegemónica –heredada de occidente– ha desconocido, invisibilizado o subvalorado la cultura de los pueblos originarios y la cultura popular.

El Perú se caracteriza por ser un país diverso. La diversidad significa la existencia de diferencias en los modos de vida, comportamientos, cosmovisiones, conocimientos, prácticas, valores de los seres humanos, como individuos o como grupos. La diversidad se expresa en la variedad y la abundancia, es decir, en la riqueza de diferencias.

Algunos datos hablan de nuestra diversidad cultural:

- ❖ En nuestro país existen 14 familias lingüísticas y al menos 44 etnias distintas, de las cuales 42 se encuentran en la Amazonía.
- ❖ El territorio amazónico ocupa cerca del 60% del territorio peruano, sin embargo su población alcanza solo el 11%.
- ❖ La Amazonía peruana cuenta con una variedad de 39 lenguas; entre las más habladas están el shipibo, awajún, asháninka y matsigena.
- ❖ Existen tres lenguas andinas: el aimara, el quechua y el jacaru.
- ❖ La población afrodescendiente³ representa cerca del 10% de la población peruana y se encuentra en las regiones de Piura, Lambayeque, Ica y Lima.

El Perú es un país pluricultural. Desde tiempos antiguos, el territorio ocupado ahora por los peruanos fue habitado por diversos pueblos, cada uno con diferentes prácticas, costumbres y formas de concebir la vida y el bienestar.

Sin embargo, la existencia de diversas culturas en nuestro país, lejos de valorarse como un aporte, ha puesto en evidencia diversos modos de discriminación y exclusión de los pueblos indígenas,

³ Afrodescendientes son peruanos, que se autoidentifican como afrodescendientes en reconocimiento a sus raíces ancestrales: África. Se caracterizan por poseer una cultura con elementos de influencia africana como la variada gastronomía, bailes rítmicos, cosmovisión, tradición oral y musical, conocimientos, manifestaciones religiosas, entre otras. (Tagle, María Julia. Ministerio de Educación 2008)



expresados en el escaso ejercicio de sus derechos, así como en la escasa participación en la toma de decisiones, aun cuando se trate de factores que afectan a su desarrollo. La carencia de una política integral que tome en cuenta los derechos de los pueblos indígenas debe ser una prioridad en el país.

Objetivos

Se busca que las y los estudiantes:

- ❖ Reconozcan a las mujeres y hombres de los pueblos indígenas como sujetas y sujetos de derecho.
- ❖ Analizar los principales problemas de los pueblos indígenas que expresan la vulnerabilidad a sus derechos y un desafío para la democracia.

Actividades de aprendizaje

→ Actividades iniciales

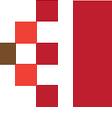
A) Las y los estudiantes dialogan en grupos sobre las siguientes informaciones escritas en hojas independientes. Para el diálogo se guían de las preguntas que se proponen en cada texto:

Grupo 1

Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Artículo 1

1. El presente Convenio se aplica:
 - a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial;
 - b) a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.



1. De acuerdo a la definición del Convenio 169, ¿qué pueblos en el Perú son herederos de la población originaria antes de la invasión española?
2. Recuerda el trabajo sobre tu historia familiar y personal, ¿tienes familiares o ancestros pertenecientes a un pueblo indígena? Entonces, ¿Tú te reconoces indígena?
3. ¿Qué costumbres, conocimientos y/o tradiciones conoces de los pueblos indígenas en nuestro país? ¿De cuáles? ¿Tú los practicas? (Por ejemplo, ritos y danzas, formas de sanación, relación con la naturaleza, formas de comunicación, etc.).

Grupo 2

La ONU defiende la diversidad cultural

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce que la diversidad contribuye a reforzar la identidad de la nación, mantener la paz y fomentar el desarrollo, la democracia y el respeto de los derechos humanos.

“La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance” (Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, Art.4. UNESCO, 2003).

La vigencia de los derechos de todas las personas y los pueblos implica necesariamente, el re-conocimiento de sus identidades individuales (como mujeres, como varones, como personas con discapacidad) y étnico-culturales. Es decir, conocer, respetar y valorar sus creencias, costumbres, prácticas, anhelos, idioma, etc., de modo que se legitimen y formen parte del acervo común del país. Ello es responsabilidad del Estado y de todas las ciudadanas y ciudadanos en nuestro país.

1. ¿Quiénes son los pueblos originarios en el Perú? ¿Dónde viven? ¿Cómo viven?
2. ¿Por qué se menciona que estos pueblos tienen derechos como otros?
3. En la vida cotidiana, ¿interactúas con personas de pueblos originarios? ¿Cómo es la interacción?



Grupo 3

CVR: Los pueblos indígenas los más afectados en el Conflicto Armado Interno

En nuestra historia nacional, se han desarrollado diversas formas de discriminación y exclusión a grupos no reconocidos ni valorados por el Estado. Basta recordar las conclusiones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación⁴:

El informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación concluye que la mayoría de las víctimas de la violencia pertenecía a los sectores más pobres y excluidos: el 75% de las víctimas tenía como idioma materno el quechua u otra lengua nativa, y el 68% de las mismas tenía un grado de instrucción inferior a la secundaria. De la totalidad de víctimas, el 79 por ciento vivía en zonas rurales y el 56 por ciento se ocupaba en actividades agropecuarias.

La diversidad es un derecho de todos. Por ello, a todas y todos, y en especial al Estado le corresponde velar porque este derecho se cumpla en la vida cotidiana, en el desarrollo de las políticas públicas, en el funcionamiento de las instituciones del Estado (escuela, hospital, comisaría, etc.), así como en los mecanismos de participación ciudadana. El derecho a la diversidad es un imperativo, solo así podrá eliminarse cualquier forma de discriminación y de exclusión.

- ❖ ¿Por qué los más afectados en el CAI fueron los pueblos originarios?
- ❖ ¿Por qué los pueblos originarios son la población más pobre y con menos acceso a derechos?

Grupo 4

UNESCO: Define qué es cultura

Para la UNESCO, la cultura de los pueblos es diversa y valiosa, ni mejor ni peor que otras: *“es el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”*⁵.

- ❖ Según el texto, ¿las personas que no han accedido a la escuela, tienen cultura?
- ❖ ¿Por qué crees que es tan difícil la interacción respetuosa con personas y pueblos diversos en nuestro país?

Luego, la docente, precisa las siguientes definiciones:

- ❖ Pueblos indígenas
- ❖ Diversidad cultural
- ❖ Discriminación / subordinación / exclusión
- ❖ Cultura

⁴ Comisión de la Verdad y Reconciliación. *Informe Final*. Lima, UNMSM – PUCP 2003.

⁵ Declaración universal de la UNESCO, sobre diversidad cultural. 2001
Disponible en: http://www.oajnu.org/descargas/papers/CE-Tema_A-2010.pdf



B) Las brechas invisibles

La docente ofrece un conjunto de páginas web (Servindi, Defensoría del Pueblo, Ministerio de Cultura, UNESCO, etc.), para que las y los estudiantes se acerquen a información vinculada a la situación de las mujeres y hombres de pueblos originarios respecto a derechos tales como, educación, salud, participación política, territorio, acceso a recursos, etc. (ver anexo 4)

Las y los estudiantes presentan la información identificada en cuadros, esquemas, afiches.

La docente presenta la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de las NNUU el 13 de setiembre de 2007.

La Declaración contiene 46 artículos en los que se establecen los estándares mínimos de respeto a los derechos de los pueblos indígenas:

- ❖ La propiedad de sus tierras, el reconocimiento del derecho al territorio. La institución de un procedimiento ágil y adecuado para el establecimiento de las Reservas Territoriales para los indígenas en aislamiento voluntario y contacto inicial.
- ❖ Los recursos naturales de sus territorios, el establecimiento de una definición clara de lo que se entiende por Pueblo Indígena y Reserva Territorial Indígena. La garantía de la intangibilidad de las reservas territoriales a través de la restricción del ingreso de agentes externos, la inmediata aprobación de las reservas propuestas actualmente en trámite, la disposición a reglamentar las sanciones por infracciones a esta ley y el establecimiento de una comisión que pueda elaborar un proyecto que tipifique y sancione las conductas que atenten contra estos pueblos y sus reservas.
- ❖ La preservación de sus conocimientos tradicionales.
- ❖ La autodeterminación.
- ❖ Consulta previa.

La Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales se refuerzan mutuamente al compartir principios y objetivos.

→ Actividades de proceso

La docente propone a las y los estudiantes, que analicen los derechos de los PPII propuestos por la Declaración de NNUU, vinculándolos con el texto sobre *Juan Santos Atahualpa: el libertador de la selva central*. Deberán reconocer en qué medida Juan Santos luchó/reivindicó estos derechos propuestos en la actualidad, en el momento de su lucha por la liberación de su pueblo.

Tarea: Escribir el análisis anterior en un cuadro comparativo.



Derechos de los PPII	Qué propone NNUU	¿Se observa en la lucha de Santos Atahualpa?
La propiedad de sus tierras		
Los recursos naturales de sus territorios		
Preservación de sus conocimientos tradicionales		
Autodeterminación		
Consulta previa		

→ Actividades de finales, de transferencia

Elaboran afiches, volantes, trípticos a difundir en la escuela y en la comunidad en los que explican por qué es necesario que se reconozcan y cumplan los derechos de los pueblos indígenas en nuestro país.



La cazadora de las Águilas

Ruth Zenaida Buendía Mistoquiari tiene 38 años pero mató a su primera águila cuando era apenas una adolescente.

Entonces, los asháninkas habían sido atrapados en una vorágine de violencia.

El águila había comenzado a sobrevolar por encima de las cabezas de los asháninkas dos años antes y, para cuando terminó su sobrevuelo, diez mil de los hermanos de Ruth habían sido forzados a desplazarse

fuera del valle del río Ene, cinco mil habían sido convertidos en esclavos, y treinta asentamientos asháninkas habían desaparecido.

La misma Ruth fue una de las desplazadas.

La violencia había desperdigado a los miembros de su familia por los confines del país. Habían asesinado a su padre, Rigoberto; su madre, María Soledad, se había quedado en Satipo a cargo de sus cuatro hijos menores: Rigoberto, Adelina, Clever y Patricia. Su madre se encontraba apenas recuperándose de una

Ruth Zenaida Buendía Mistoquiari



<http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-mimp-destaca-premio-internacional-otorgado-a-lideresa-ashaninka-504025.aspx>



Ruth Buendía, La Guardiana de la Amazonía

enfermedad que la tenía en los huesos; su hermana Rosa había sido puesta al servicio de una familia en Huancayo, y lo mismo había sucedido con Ruth.

Hoy, Ruth aún recuerda la primera vez que vio al águila sobrevolando. La familia Buendía vivía en la misión de San José de Cutivereni. María Soledad y Rigoberto habían sido criados por los franciscanos en la misión de Puerto Ocopa. A Rigoberto lo habían enviado a terminar la secundaria a Sullana, y a María Soledad a un internado que tenían las misioneras en Ica. Pero se enamoraron poco después, al volver a la selva. Ya juntos, y con María Soledad en cinta, se habían

mudado a Cutivereni, donde nacieron Ruth y sus cinco hermanos. Habían vivido con bastantes necesidades, pero contentos en el fondo, escuchando por las noches alrededor de un fuego, con la boca abierta, las viejas historias que el chamán solía contarles.

Paqitza el águila –comenzaba el chamán– siempre estaba mirando a los asháninkas pasar en sus canoas por el río Ene desde lo alto del cañón.

Un día Paqitza quiso probar a qué sabían los asháninkas, y le gustaron tanto que se le hizo costumbre cazar y comerse a los hombres y mujeres que cruzaban remando en sus canoas por el cañón, que a partir de allí comenzó a ser conocido como Paqitzanango: el nido del águila.

Tanta era la pena de los asháninkas por los hermanos que el águila se había comido, que los viejos antiguos consultaron con los espíritus del monte cómo podían matar a Paqitza. Varios guerreros lo habían intentado, pero ni siquiera lograron acercarse. El águila los divisaba con su poderosa visión, y se los comía también a ellos.

– Deben moldear un trozo de arcilla y darle la forma de un hombre –explicaron los espíritus del monte a los viejos asháninkas– vístanlo con una cushma y una corona de chambira y plumas de papagayo, súbanlo sobre una canoa y dejen que la corriente del río conduzca al muñeco hacia el cañón de Paqitzanango.

Los asháninkas así lo hicieron. Paqitza advirtió a la figura de arcilla deslizándose sobre el río Ene. Pensando que era un asháninka, lo atacó, pero sus garras se enredaron entre la cushma y la arcilla; y viendo que no podía volver a alzar el vuelo, los guerreros le dispararon lanzas, flechas y dardos envenenados y mataron a Paqitza.



Desde entonces, cuando los asháninkas pasan por Paquitzanango con sus canoas recuerdan los terribles padecimientos que el águila les ocasionó, cuando los veía desde lo alto del cañón, los atacaba y se los comía.

Seguramente Ruth recordaría esta historia que tantas veces había escuchado de niña, la primera vez que vio al águila sobrevolando por encima de las cabezas de sus familiares y paisanos.

Fue un día domingo, a las nueve de la mañana. María Soledad estaba haciendo las compras en una de las tiendecitas de la misión, cuando una mujer apareció gritando:

– Churi, viene churi, churi.

Churi es como los asháninkas llaman a los colonos que vienen de los Andes. Una multitud de personas desconocidas se acercaba a la comunidad.

– ¿A qué vienen? – preguntó Ruth a su mamá.

– Lo están buscando al profesor Mario – respondió – el profesor de la escuela bilingüe.

Pero María Soledad tenía miedo, y su marido Rigoberto, también.

El padre de Ruth condujo a su familia de vuelta a casa, y antes de dejarlos, les advirtió:

– Yo voy a ver qué pasa. Si en una hora no he vuelto, váyanse a la chacra y quédense allí.

María Soledad, Ruth y sus hermanos esperaron la hora convenida, y corrieron a esconderse a las chacras. Allí estuvieron hasta que cayó la noche. Cuando Rigoberto fue a buscarlas, sobre las diez, les contó que unos colonos habían estado conversando con los curas de la misión y algunos líderes asháninkas sobre la ideología maoísta, algo acerca de todo el mundo marchando del campo hacia las ciudades.

Todas las familias de la comunidad de Ruth habían escapado hacia las chacras, donde Sendero Luminoso no podría capturarlos.

Era la temporada de mango, cuando las jugosas frutas, ya maduras, caen de los árboles y los asháninkas se acercan hasta aquellos claros del bosque a recogerlos, como es su costumbre, cuando Ruth volvió a ver al águila en el cielo.

Rigoberto se había enterado que Sendero planeaba tenderles una trampa. Esperarían a que los asháninkas se acercaran a recoger los mangos al claro del bosque, y allí los rodearían y los capturarían.

Con otros dos asháninkas, Rigoberto decidió acercarse al claro y alertar a los demás. Empezaron el camino con sus arcos y sus flechas, para cazar a los animales que se les cruzaran. Al llegar adonde maduraban los mangos, encontraron que otro grupo de asháninkas los había visto llegar.

Los habían confundido con terroristas.

El corazón se le escapó del pecho a Rigoberto, cuando lo atravesó la bala que le dispararon por la espalda. “Conchatumadre”, fue lo último que Rigoberto escuchó en este mundo. A uno de los hombres que lo acompañaban le dispararon flechas y lo dejaron herido, agonizando de dolor, al otro lo empujaron por un barranco, pensando que la caída contra las peñas lo mataría. Aquél fue quién sobrevivió para contar la historia a María Soledad, Ruth y los demás niños.

A los catorce años de edad, cuando llegó a Lima, Ruth no sabía hablar en español, no comprendía esta caótica ciudad, ni tampoco sabía cocinar. María Soledad había debido ponerla al servicio de una mujer que trabajaba en el Hospital Militar porque no



tenía cómo darle de comer, en Satipo. Pero una cosa tenía Ruth muy clara: sobreviviría.

Ya lo había hecho, meses atrás, cuando debió ponerse al frente de su familia y tomó la decisión de sacar a su madre enferma y a sus hermanos pequeños del campamento en el que Sendero había agrupado a varias familias asháninkas.

Al morir Rigoberto, la familia Buendía se había quedado sin dónde ir. No podían volver con el grupo de asháninkas que había asesinado a su padre, ni tampoco a la misión, que estaba amenazada por Sendero.

La protección que buscaban la consiguieron de un colono que simpatizaba con los senderistas. Allí se habían agrupado bastantes otros asháninkas a los que la violencia también desplazaba. Muchos eran de las alturas. Allí escuchaba Ruth los rumores de la gente, que decían que Rigoberto era un cabecilla de Sendero Luminoso, y por eso lo habían asesinado, o que les serviría de guía a los senderistas; pero ella no entendía qué hubiera ganado con ello. No entendía por qué otros asháninkas habían matado a su padre. La enemiga era el águila, era Sendero,

era la violencia; que los hermanos asháninkas se mataran entre ellos le causaba la más profunda perplejidad.

En Lima, Ruth recordaba la hospitalidad del colono que las acogió, con gratitud, pero también que su madre estaba muy enferma, y que si no salían de allí y la llevaba a la Base Militar que se estaba estableciendo en Puerto Ocopa, posiblemente moriría.

Además, temía que los demás asháninkas la casaran contra su voluntad con un viejo, o un viudo. Pero más tenía miedo de volver y cruzarse con los asesinos de su padre, así como los asesinos de su padre temían también que la familia Buendía quisiera vengar la muerte de Rigoberto.

Las mujeres sospecharían de dos mujeres solteras, y no pasarían muchos días antes que comenzaran a correr nuevos rumores sobre las intenciones de Ruth y su madre; la gente las describiría como brujas que jineteaban con varios maridos al mismo tiempo; y la gente las mataría. Por fin, se decidió.

– Si nos matan, nos matan. Moriremos nomás, como mi papá –dijo a María Soledad.



Su madre, por el contrario, le infundía esperanzas. Fuerza.

– No nos van a matar –le decía María Soledad a su hija– vamos a hacer banderitas blancas, y así vamos a salir.

Ruth recordó lo que los chamanes le habían contado cuando era una niña: cómo los asháninkas se habían librado de Paquitza con un hombre de arcilla que enredó las garras del águila y permitió que los asháninkas la mataran.

Recordó que les decían brujas, que los brujos asháninkas, los chamanes, podían abandonar sus cuerpos y convertirse en animales del monte: en jaguares.

Cuando en su camino de vuelta las atajaron y se reunieron para deliberar qué harían con ellas, cuando

uno de los amigos de los asesinos de Rigoberto las amenazó con matarlas también a ellas y dejar con vida tan sólo a los niños varones, los espíritus de Ruth y María Soledad ya estaban muy lejos.

Lo que el hombre que las amenazaba veía eran las imágenes de barro de ambas mujeres. – Mátennos aquí –retaron.

El fuego en sus ojos, la tranquilidad de su voz, la tranquilidad animal con la que lanzaron el desafío, cuando Ruth y su madre volvieron en sí, unas jaguares se habían apoderado de ellas.

Nadie se atrevió a tocarles un pelo.

La leyenda que las precede cuenta que varios pichones de águila cayeron aquella tarde de sus nidos, en los árboles aledaños a la misión, y que dos jaguares fueron vistos por la inmediaciones, comiéndoselos.

Satipo - Río Ene

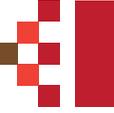


<http://civalleroyplaza.blogspot.pe/2014/06/paquitzapango-la-morada-del-aguila.html>



3

Actividad de
aprendizaje



Vivir libres de discriminación

Justificación

La diversidad es una realidad y una característica de nuestro país y del mundo en general. Las personas somos diferentes en razón de nuestra cultura, nuestro origen étnico, nuestro idioma, nuestro género, nuestras capacidades y habilidades, nuestras creencias religiosas. Todos somos diferentes, pero tenemos iguales derechos y merecemos las oportunidades necesarias para desarrollarnos plenamente como personas.

Si observamos rápidamente nuestro entorno, percibiremos la diversidad que nos rodea. Personas de edades diversas, diferentes ocupaciones, distinto género, características físicas particulares, etc. Si nos detenemos un poco, identificaremos otras diferencias: costumbres, idioma, creencias, distintas formas de comprender los problemas y establecer soluciones, capacidades y talentos, etc. Y si miramos más allá de las personas y de nuestro entorno inmediato, reconoceremos la abundante diversidad cultural, étnica, geográfica que existe en el Perú.

Las relaciones de equidad y el trato igualitario entre las personas y sus identidades culturales diversas y enriquecedoras, han aparecido hace poco en nuestro país como un problema a ser abordado por la reflexión educativa. Persisten las resistencias para enfrentar con apertura y sin prejuicios la experiencia y el tema de la discriminación. A pesar que, lamentablemente, forma parte de nuestra historia y de nuestras vivencias cotidianas como ciudadanas y ciudadanos peruanos.

¿Y por qué las resistencias? Pues, porque la reflexión en torno a esta problemática nos apela y cuestiona de manera directa. Nuestras identidades y nuestras culturas se ven cuestionadas desde esta perspectiva, nos cuesta aceptar que desempeñamos roles de subordinación o de dominación sobre otras personas.

Desde esta Guía, se sostiene que es imprescindible abordar y comprometerse con el tema y con la necesidad de incorporarlos en la escuela por ser el espacio de socialización y encuentro por excelencia. Trabajar el tema de equidad e igualdad, nos permitirá romper con prejuicios y con la fuerza de la costumbre de nuestra cultura que impone desde lo cotidiano y sutilmente, diferencias absurdas y brechas injustas entre las personas, que impiden el desarrollo en igualdad de oportunidades y en última instancia, la consolidación de una cultura democrática que sea la base del desarrollo humano en nuestro país.



La discriminación impregna cada una de nuestras interacciones como una red invisible que se va tejiendo de manera encubierta en nuestras vidas. La escuela no está ajena a ello.

La interculturalidad comprendida como interacción justa y como diálogo equitativo entre las culturas es la mejor respuesta a la diversidad. La escuela es un espacio privilegiado para desarrollar capacidades y comportamientos que promuevan las relaciones interculturales.

Objetivo general

Propiciar en las y los estudiantes la reflexión sobre su propia identidad cultural y las consecuencias de la discriminación en sus vidas y en la escuela, de modo que se promueva cambios de actitud hacia la interculturalidad y la convivencia democrática, libre de discriminación.

Objetivos específicos

- ❖ Promover el reconocimiento de experiencias personales de discriminación cultural y sus consecuencias.
- ❖ Identificar los mecanismos y expresiones de discriminación visibles e “invisibles” en su experiencia personal.
- ❖ Reflexionar con relación a las respuestas frente a la discriminación desde una perspectiva de ciudadanía democrática intercultural.

Actividades de aprendizaje

→ Actividades iniciales

A) Sensibilización: Una breve historia para compartir

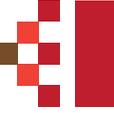
La docente invita a leer la historia *Juan Santos Atahualpa: el libertador de la selva central*. Luego, propicia el diálogo con las y los estudiantes en torno a la siguiente pregunta:

1. ¿Cómo se han sentido?
2. ¿Es esta una historia de discriminación? ¿Por qué?
3. ¿Historias como ésta, son frecuentes en la historia de nuestro país?
4. Ustedes, ¿han vivido alguna situación en la que se hayan sentido discriminad@s?

Trabajo personal

Se pide a las y los estudiantes que recuerden alguna situación en la que se sintieron discriminados. Se solicita que la escriban.

Y otra situación en la que ellas y ellos discriminaron a otras u otras personas.



Trabajo en parejas

Se invita a las y los estudiantes a que compartan la experiencia escrita con un compañer@ cercano.

Trabajo en plenario

Sentados en círculo, la docente invita a compartir de manera voluntaria las experiencias personales.

La docente agradece la participación.

Se promueve la reflexión señalando que todos y todas hemos vivido diferentes experiencias de discriminación. Se dialoga tomando como guía las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Qué originó las situaciones de discriminación compartidas?
- ❖ Estas situaciones, ¿afectan de alguna manera nuestras vidas? ¿Cómo? ¿Y la de los otros?

Se toma nota de las intervenciones de las y los estudiantes.

→ Actividades de proceso

B) Rompe mitos y estereotipos

La docente forma grupos de cuatro integrantes.

A cada grupo, entrega tiras de papel en la que se escriben el inicio de estereotipos, y en otros papeles, cómo completarlos⁶.

Ejemplo:

“Los más chancones suelen ser ...”	la más gringa
“Las más tímidas del salón son las ...”	cholitas
“Al profe nunca le hace caso nadie”	las charapas
“La más bonita es”	una serrana
“Las jugadoras son”	el negro
“Nadie se mete con ...”	gay, etc.
“Nunca haría un trabajo grupal con ...”	
“El punto en el salón es”, etc.	

Se promueve la reflexión del poder de los prejuicios y estereotipos racistas, sexistas, clasistas, que reproducimos en nuestras vidas cotidianas.

⁶ Recreado de: Racismo en el Perú: Cómo enfrentarlo. Manual para jóvenes. Coordinadora Nacional de Derechos Humanos. Lima, 2005.



C) Organizando ideas y conceptos

- ❖ Se forman grupos de 4 integrantes.
- ❖ Se pide que elaboren un esquema con los siguientes conceptos / palabras (escritos con plumón en tiras de papel o en la pizarra):
 - ♦ Discriminación
 - ♦ Trato diferenciado e injusto
 - ♦ Prejuicios y estereotipos culturales
 - ♦ Socioeconómica
 - ♦ Racial
 - ♦ De género
 - ♦ Por origen étnico
 - ♦ Relaciones interculturales
 - ♦ Valoración de la diversidad
 - ♦ Derechos humanos
 - ♦ Exclusión
 - ♦ Desigualdad
 - ♦ Injusticia
 - ♦ Equidad
 - ♦ Desarrollo personal y social.
- ❖ Luego, se pide que expliquen el esquema en sus cuadernos.
- ❖ La docente monitorea y orienta el trabajo grupal e individual.
- ❖ La idea con el esquema es que logren:
 1. definir qué es discriminación
 2. identificar tipos de discriminación
 3. reconocer consecuencias de la discriminación
 4. reconocer características de una relación intercultural de valoración a la diversidad.

Algunas ideas fuerza para guiar el trabajo son:

1. La educación es uno de los derechos humanos más importantes, porque es necesario para nuestro desarrollo personal y social y también para alcanzar otros derechos, como la dignidad, la libertad, la participación y la igualdad.
2. La discriminación es un asunto social, no natural. Se aprende y en ese sentido es posible modificarlo y re-aprender nuevas formas de interacción más justas con los otros.
3. La escuela reproduce la discriminación desde los diferentes aspectos que constituyen la cultura escolar: el currículo oculto, la orientación de los contenidos y saberes, los materiales educativos, la organización escolar (objetivos, misión y visión institucionales; el clima institucional; los roles y funciones; los mecanismos y canales de comunicación y participación, etc.).
4. La escuela es un espacio fundamental de ejercicio de relaciones discriminantes y excluyentes, pero, al mismo tiempo es el lugar privilegiado para desarrollar una convivencia intercultural.



- Ella se constituye en estratégica, en una posibilidad y en una esperanza al ser el lugar de encuentro de las diferencias.
5. La implementación de una propuesta intercultural en la escuela implica cambios personales de actitud en los y las docentes que lo realizan, así como apropiación de procesos pedagógicos que promuevan el aprendizaje cultural (contenidos, metodologías y estrategias, formas de evaluar, etc.).
 6. Es necesario acoger y fortalecer nuestras identidades (empoderarnos), étnico culturales, de género, etc.
 7. Somos responsables de la construcción de situaciones concretas de respeto, valoración e interacción equitativa de las diferencias (interculturalidad) en el aula y la escuela.
 8. Discriminamos basándonos en prejuicios y estereotipos culturales.
 9. La discriminación genera baja autoestima, aislamiento e impide el desarrollo de las personas.
 10. Todos y todas hemos discriminado y hemos sido discriminados en algún momento. Por lo tanto, es nuestro compromiso empezar cambios en nuestras valoraciones y comportamiento para ir eliminando poco a poco la discriminación.
 11. Un primer paso para construir relaciones igualitarias es reconocer las diferentes características que nos hacen diferentes, es decir reconocer y respetar la diversidad. Ello significa que nuestras diferencias no son ni mejores ni peores que otras, sino que todas son parte de lo que somos, es decir de nuestra identidad y por eso es necesario acogerlas.

→ Actividades de finales, de transferencia

La docente propone la elaboración de afiches y pronunciamientos en los que cuestiona las diferentes formas de discriminación, en especial el racismo.

Los afiches y pronunciamientos, se compartirán/presentarán en un encuentro inter escuelas del distrito y/o comunidad.



Sogaima*

La luz de la espléndida luna de la Amazonía se colaba por entre las vigas y el tejado de pona de la maloca de los huitotos. A un lado de Sogaima dormían su mujer y sus hijos. Un poco más allá, Sogaima podía sentir el calorcito de un fogón todavía encendido, alrededor del cual dormía otra de las familias del clan.

Cuando comenzó a clarear, ruidos extraños se escucharon fuera de la maloca. La oscura silueta de un hombre desconocido portando una escopeta se dibujó en la entrada.

De un momento a otro, la histeria. Niños y mujeres corriendo en pánico de un lado a otro, guerreros huitoto gritando, buscando sus lanzas. Luego, dos siluetas más flanquearon al que portaba la escopeta. También iban armados. La maloca había sido rodeada por caucheros. El líder se acercó unos pasos hacia el interior de la maloca, les pidió a los huitotos que se calmaran.

Luego, tomó a las mujeres y a los niños como rehenes, y pidió a Sogaima que juntara a unos cuantos hombres más para que fueran a buscar comida.

A Sogaima no le quedó más remedio que obedecer.

Salió al bosque. Al cabo de unas horas volvió con algunos pescados, un atado de yuca y una sachavaca que los caucheros ordenaron que se cocinaran. A cambio, Sogaima recibió hachas, machetes, ropa y botellas de cañazo. Los caucheros le dijeron que

volverían y que ahora, en vez de comida, les pedirían a Sogaima y a los suyos que les trajeran caucho.

La escena, en efecto, se repitió dos semanas después, cuando los caucheros regresaron. Volvieron a tomar a los niños y a las mujeres como rehenes, hasta que Sogaima y sus hombres volvieran con las bolachas de caucho que les habían ordenado traer. Esta vez se demoraron mucho más. Debían marcar los árboles, abrirles surcos en la corteza y recolectar la sustancia lechosa que el árbol sangraba. Luego, recolectarla en envases de aluminio, y formar las bolachas y ahumarlas.

Pronto, el forzado intercambio no tardaría en convertirse en la más dura explotación. Sogaima a veces volvía a la maloca y los caucheros le ordenaban que volviera al monte, que el caucho que había traído no era suficiente para pagar las baratijas que les entregaban a cambio. En menos de lo pensado, los capataces de Julio Arana comenzaron a hacer trabajar a Sogaima y los suyos día y noche, ya sin entregar nada a cambio, y los obligaron a mudarse a La Chorrera, una barraca cercana a Atenas, uno de los almacenes de la Casa Arana en el Putumayo. La explotación del caucho se había vuelto una locura.

Era una pesadilla.

No los alimentaban ni les daban de beber. Cuando Sogaima y su partida no lograban reunir el caucho que los patrones consideraban suficiente, eran azotados. Y los ataban a un cepo para que no huyeran aprovechándose de la noche. Les robaban a sus esposas

* Cuento basado en el contenido del libro "Imaginario e imágenes de la época del caucho: los sucesos del Putumayo", de Alberto Chirif y Manuel Cornejo Chaparro (eds). Lima: CAAAP-IWGIA-UPC, 2009



Huitotos



<http://1.bp.blogspot.com/-18rSGK4Ta0I/VN5rYvKNe6/AAAAAAAAAABnA/H6j9AmcxHsA/s1600/DSC04577.jpg>

y a sus hijos, para prostituirlas o venderlos como sirvientes en Iquitos. Los mutilaban: les cortaban los brazos, las piernas, los dedos, a manera de castigo. Los castraban: les cortaban los testículos y el pene, y sus heridas quedaban abiertas hasta el hueso sin que nadie se las curase, se gangrenaran y les supuraran de allí decenas de gusanos supurantes.

Cuando la comisión del Foreign Office británico presidida por Sir Roger Casement llegó a investigar los hechos que el periódico Truth había denunciado –se trató de un reporte de Walter Hardenburg titulado The Devil's Paradise o, en castellano, El Paraíso del diablo–

la realidad que los caucheros y el mismo Arana crearon estaba tan llena de humillación, castigo y horror, que muchas veces ni el mismo Casement estuvo seguro de estar relatando la realidad de manera fidedigna o si se trataba de un montaje. El gran problema al que se enfrentó Casement, además de ese, era cómo contar, cómo describir la realidad del Putumayo de tal forma que fuera creíble para sus superiores en Londres.

Era todo tan irreal, tan pesadillesco que, de acuerdo con el etnógrafo Michael Taussig y su libro Shamanism, Colonialism and The Wild Man: A Study in Terror and Healing, Casement tuvo que describir a los huitotos



como una tribu de dóciles habitantes amazónicos explotados por los desalmados caucheros.

Nada más lejos de la realidad.

El mismo Taussig cuenta que uno de los mayores temores de los caucheros era que indígenas como Sogaima y los huitotos pudieran levantarse y rebelarse contra sus abusos. Por eso, porque temían que los chamanes huitoto azuzaran a la gente en su contra, los caucheros los desterraban fuera de las barracas y los enviaban como prisioneros a Iquitos acusados con cualquier cargo falso.

Los signos de la rebelión que encabezaría Sogaima a lo largo de todo el Igaparaná, sin embargo, comenzaron a leerse por la región. Primero fue un solo huitoto, que se rebeló contra los patrones y los mató. Así murió uno de los cuñados de Arana, y así fue como, en 1917, comenzó la gran rebelión liderada por Sogaima en la barraca de La Chorrera.

Sogaima eliminó a los guardias encargados del almacén y se apoderó de las mercaderías, el armamento, la pólvora

y las municiones que estaban allí guardadas. Desde La Chorrera, Sogaima y los suyos organizaron partidas de liberación a lo largo de todo el Igaparaná. Fueron barraca por barraca en partidas de dos o tres hombres fuertemente armados, uno llevando un papel doblado y blandiéndolo al aire, como si anunciara que llegaba a entregar una carta para el patrón. Mientras Sogaima se adelantaba a entregar la carta, los hombres que iban con él apuntaban al patrón desde la puerta y le disparaban.

Tres meses después, los caucheros debieron llamar al ejército, que llegó en la lancha Liberal, para hacer frente a Sogaima. Durante quince días los combatieron contra el ejército.

Cuando por fin los capturaron, uno de los soldados preguntó a Sogaima: – ¿Por qué se han rebelado contra los caucheros?

Sogaima contestó:

¿Y por qué nos iban terminando sin motivo a toda nuestra tribu?

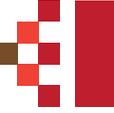


“Imaginario e imágenes de la época del caucho”

<https://lamula.pe/media/uploads/t/8272c1e2876fa8ecfed72ed53f6853b.jpg>



Anexos



Anexo 1

La enseñanza de la historia en la escuela

Preguntas relevantes	Reflexión ¹⁷
¿Qué historia se desarrolla en la escuela? ¿Por qué?	<p>Desde la Independencia, el Estado peruano requiere la formación de una historia nacional que forme la conciencia nacional mediante imágenes y símbolos históricos. La escuela es la vía para lograrlo.</p> <p>Surge la 'historia oficial' que corresponde casi siempre a interpretaciones de las mayorías o grupos que controlan el poder político.</p> <p>Las 'historias oficiales' presentan visiones nacionales homogéneas donde desaparecen las diferencias y las inequidades.</p> <p>Por ello, se afirma que la enseñanza de la historia responde a intereses políticos.</p>
¿Qué factores contribuyen en la enseñanza de una historia oficial?	<p>Esta utilización ideológica de la historia está asociada a la lenta consolidación de la investigación y divulgación históricas en las escuelas y los docentes.</p> <p>Así, puede verificarse una gran distancia entre el conocimiento profesional científico y la historiografía de los textos escolares.</p>
¿Cuál es el rol de la historia en la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer que la historia la hacemos todas y todos en nuestras interacciones cotidianas en el contexto en el que vivimos. ▪ Conocer y comprender el pasado permite el ejercicio ciudadano actual. Desarrollar memoria y conciencia histórica favorece comprender el momento actual y las aceleradas transformaciones sociales.
¿Qué debería tomar en cuenta una enseñanza más crítica de la historia?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incluir en los programas escolares y los libros de texto, más de una versión de algunos de los temas fundamentales de su historia. Eso implica trabajar con diferentes autores un mismo proceso histórico. ▪ Promover en los estudiantes el cuestionamiento de las versiones históricas que reciben. ▪ El logro del desarrollo integral de la persona incorpora tres dimensiones fundamentales: <ul style="list-style-type: none"> ◆ el aprender a ser, es decir, conocerse y quererse, desarrollar capacidades para comunicarse y relacionarse con los demás, ubicarse en un rol ciudadano frente a los asuntos públicos y desafíos sociales de su entorno, ◆ aprender a hacer, capacidad de creatividad y emprendimiento, ◆ aprender a conocer que implica el desarrollo de capacidades cognitivas, que permitan la construcción permanente de saberes para enfrentar la vida. ▪ Aprender exige un rol activo y protagónico de quien aprende. Por ello, es necesario incorporar información del entorno y experiencias de vida cotidiana de los estudiantes. Partiendo del presente para ir al pasado será posible conocer, comprender los hechos y situaciones actuales. ▪ Hacer preguntas y buscar respuestas que permitan identificar distintas interpretaciones sobre un mismo hecho. ▪ Reflexionar con relación al propio comportamiento y los comportamientos individuales y colectivos del entorno, de manera que se pueda discernir en qué momento estos actúan como factor de cambio positivo o negativo en el contexto. Ello permite comprender las actitudes y valores con las que las personas y los grupos sociales se enfrentan a problemas sociales que los afectan. ▪ Reconocer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en el contexto del desarrollo de la identidad. Esto significa tomar en cuenta la historia como creación de conocimientos, y la presentación de la información histórica como apropiación de nuestro pasado. Así descubrirá la presencia del pasado en los procesos actuales, y a visualizará el futuro desde la comprensión de la relación pasado-presente. Esto permite pasar de una historia descriptiva a una historia explicativa e incluso predictiva.



Anexo 2

Qué es la Memoria colectiva

Cuando hablamos de memoria e historia automáticamente pensamos en el pasado, pero la diferencia radica en que por **memoria colectiva** entendemos todo aquello que hemos experimentado personalmente como, por ejemplo, las experiencias que hemos vivido o los relatos que hemos recibido de nuestra comunidad. Por tal razón, la memoria colectiva de las personas y los pueblos contribuye a mantener el sentido de pertenencia e identidad.

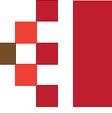
El recuerdo se registra y se inscribe en lo que se considera digno de no ser olvidado. Cuando la comunidad rememora aquellos recuerdos que los llena de orgullo se contribuye a estrechar los lazos de quienes recuerdan juntos, a sintonizar los sentimientos y comienza a desaparecer aquello que los diferencia. Es vital que exista esta memoria colectiva porque solo a través de ella se construye lo que Sinesio López denomina **ciudadanía**, que implica un sentido de pertenencia a una determinada comunidad política, entre cuyos miembros se establecen relaciones de interdependencia, responsabilidad, solidaridad y lealtad.

Es en este sentido que surge la figura de los personajes o de los acontecimientos que llenan de orgullo a una comunidad y que son ejemplo a imitar. La admiración por los valores que encarnaron y que son a su vez los referentes para las futuras generaciones. Se trata de un proceso que involucra todos los mecanismos propios de la memoria como los recuerdos, el olvido, la selección de acontecimientos y la construcción de versiones acerca de aquellos sucesos que son objeto de la memorización y que son importantes para la comunidad. Por ejemplo, en la historia de Santos Atahualpa resultaría sumamente importante que, las niñas, los niños y adolescentes lo recuerden, identifiquen otras actrices y actores como él, y que son motivo de orgullo. Que comprendan que las poblaciones originarias supieron resistir a los conquistadores, que defendieron sus tierras y sus costumbres.

Empezar a indagar en la historia local, en las fuentes primarias o secundarias que se puedan encontrar en la comunidad y comenzar a evidenciar esa historia para ir construyendo ese sentido de pertenencia, de identificarnos con nuestra historia, la historia de la comunidad.

¿Cuándo se une esta memoria colectiva con la historia?

Pero la historia no solo recuerda el pasado, va más allá del simple recuerdo de lo personal o colectivo, más bien busca la veracidad y profundiza en los recuerdos olvidados, aunque sean dolorosos para dar cuenta de lo sucedido, describirlo y explicarlo. A diferencia de la memoria colectiva que recuerda aquello que es motivo de orgullo, la historia es crítica y lo que busca es conocer la verdad. La historia no oculta los acontecimientos dolorosos aunque no les guste a las personas o comunidad que se ve afectada por la investigación histórica.



Porque la historia busca comprender el presente buscando en el pasado las razones, las causas, **por qué las personas** actuaron de determinada manera, esto significa **entender para qué lo hicieron, en qué acertaron y en qué no**. Comprender los motivos, las razones y los fines que estuvieron detrás de determinado comportamiento o hecho histórico.

Mario Carretero menciona lo siguiente: “No hay grupo social sin una memoria compartida que constituya una identidad común, que dé sentido de pertenencia a ese colectivo y que sirva de base para esa mínima solidaridad que le de cohesión. Símbolos rituales, mitos y narraciones compartidas sirven para este propósito”⁸.

La historia busca crear esa identidad y por eso es tan importante en la escuela porque contribuye a construir ciudadanía, sentido de pertenencia, identidad. Como menciona Carretero, la historia ingresó a la escuela en el siglo XIX para crear **identidad**.

La identidad relaciona a un sujeto con otros pertenecientes a un mismo grupo, esto genera en las personas el sentimiento de pertenencia a algo superior a un sistema de valores y motivaciones.

En este sentido la historia como ciencia contribuye a crear memoria histórica en la escuela cuando desarrolla en los estudiantes habilidades fundamentales como:

- a. La capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente.
- b. La capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información.

⁸ Carretero, Mario; Montanero, Manuel (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales*. En: Cultura y educación.



Anexo 3

Declaración sobre los Derechos del los Pueblos Indígenas⁹

¿Qué es la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas?

La Declaración es un documento detallado sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas. La Declaración fue preparada y debatida oficialmente durante más de veinte años antes de ser aprobada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007.

El documento hace hincapié en el derecho de los pueblos indígenas a vivir con dignidad, a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones y a buscar su propio desarrollo, determinado libremente de conformidad con sus propias necesidades e intereses. Otros órganos de las Naciones Unidas se ocupan de los derechos de los pueblos indígenas por medio de convenios como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Convenio sobre la Diversidad Biológica (Artículo 8).

¿Qué derechos garantiza la Declaración?

La Declaración aborda, entre otros, los derechos individuales y los derechos colectivos, los derechos culturales y la identidad, y los derechos a la educación, la salud, el empleo y el idioma. El texto afirma que los pueblos indígenas tienen derecho, como pueblo o como personas, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos por la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y la normativa internacional de los derechos humanos. Los pueblos y las personas indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ninguna discriminación en el ejercicio de sus derechos que esté fundada, en particular, en su origen o identidad indígena. Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de este derecho pueden determinar libremente su condición política y perseguir libremente su desarrollo económico, social y cultural. Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado.

¿Cómo se aprobó la Declaración?

La Declaración fue aprobada por mayoría de la Asamblea General, en Nueva York, el 13 de septiembre de 2007, por 144 votos a favor, 4 en contra y 11 abstenciones.

⁹ Tomado de: http://www.un.org/es/events/indigenousanday/pdf/indigenousdeclaration_faqs.pdf



¿Por qué se demoró más de dos decenios en aprobar la Declaración?

El proceso fue avanzando lentamente mientras los Estados y los Pueblos Indígenas mantenían un fructífero diálogo facilitado por las Naciones Unidas a lo largo de los años. Las cuestiones como los derechos de los grupos y los derechos individuales, las tierras y los recursos fueron objeto de intensos debates.

- ❖ En 1982, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas estableció el Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas para que, entre otras cosas, elaborara normas de derechos humanos para proteger a los pueblos indígenas.
- ❖ En 1985, el Grupo de Trabajo empezó a preparar el proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- ❖ En 1993, el Grupo de Trabajo acordó un texto definitivo del proyecto de Declaración y lo presentó a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, que lo aprobó en 1994. Posteriormente, el proyecto fue enviado a la entonces llamada Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas que estableció el Grupo de Trabajo sobre la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- ❖ La Cumbre Mundial 2005 y el quinto período de sesiones del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas celebrado en 2006 instaron a que se aprobara la Declaración cuanto antes.
- ❖ Finalmente, en junio de 2006, la Comisión de Derechos Humanos aprobó la Declaración y, en septiembre de 2007, lo hizo la Asamblea General.

Elementos importantes de la Declaración

- ❖ Diecisiete de los 46 artículos de la Declaración se refieren a la cultura indígena y a cómo protegerla y promoverla, respetando el aporte directo de los pueblos indígenas en la toma de decisiones y asignando recursos a la educación en idiomas indígenas y a otras esferas.
- ❖ Quince de los 46 artículos de la Declaración se refieren a la participación de los pueblos indígenas en todas las decisiones que afectan a sus vidas, incluida la participación efectiva en un sistema de gobierno democrático.
- ❖ La Declaración confirma el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación y reconoce los derechos relacionados con los medios de subsistencia y el derecho a las tierras, territorios y recursos.
- ❖ La Declaración reconoce que los pueblos indígenas desposeídos de sus medios de subsistencia y desarrollo tienen derecho a una reparación justa y equitativa.
- ❖ Esencialmente, la Declaración prohíbe la discriminación contra los pueblos indígenas y promueve su participación plena y efectiva en todos los asuntos que les conciernen, así como su derecho a seguir siendo diferentes y a perseguir su propia visión del desarrollo económico y social.



¿Qué importancia tiene la Declaración?

Muchos de los derechos consagrados en la Declaración exigen nuevos enfoques con respecto a las cuestiones mundiales, como el desarrollo, la descentralización y la democracia multicultural. Para lograr el pleno respeto de la diversidad, los países deberán adoptar enfoques participativos de las cuestiones indígenas para los que hará falta celebrar consultas efectivas y establecer alianzas con los pueblos indígenas.

¿La Declaración tiene carácter jurídicamente vinculante?

En general las declaraciones de las Naciones Unidas no tienen fuerza jurídica obligatoria, pero sí representan la elaboración dinámica de normas jurídicas internacionales y reflejan el compromiso de los Estados de avanzar en una cierta dirección y de respetar determinados principios. En todo caso, se considera por lo general que la Declaración no crea nuevos derechos, sino que especifica o proporciona una interpretación de los derechos humanos consagrados en otros instrumentos internacionales de derechos humanos de resonancia universal por lo que respecta a su aplicación a los pueblos y personas indígenas. En este sentido, la Declaración tiene un efecto vinculante para la promoción, el respeto y el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas en todo el mundo. La Declaración es un instrumento significativo para evitar la violación de los derechos humanos de 370 millones de indígenas en todo el mundo y para prestar asistencia a los pueblos indígenas y a los Estados en la lucha contra la discriminación y la marginación.



Anexo 4

Perú, país diverso

En el Perú se puede encontrar 84 de las 114 zonas de vida existentes en el mundo. De los 32 tipos de clima de la Tierra, en el Perú se encuentran 28. Nuestro país concentra el 70% de los recursos existentes en el planeta, tiene cerca del 10% de las especies de mamíferos y reptiles y el 20% de las aves del planeta. En un solo árbol de la selva de Tambopata, han sido registradas hasta 5,000 especies de insectos. Fueron encontradas más especies de hormigas en éste árbol que las encontradas en todo Gran Bretaña.

Nuestro país posee unas 25 000 especies de plantas (10% del total mundial), de las cuales un 30% son endémicas (se encuentran en forma natural solo en el Perú). Es el 5º país en el mundo en número de especies; el 1º en número de especies de plantas de propiedades conocidas y utilizadas por la población (4 400 especies) y primero en especies domesticadas nativas (182 especies).

En lo referente a la fauna, es el 2º en número de aves (1 816 especies), el 3º en anfibios (408 especies), el 3º en mamíferos (462 especies) y muy importante en diversidad de peces con cerca de 2 000 especies (10% del total mundial).

Los diversos grupos étnicos originarios en el Perú son centros importantes de conocimientos tradicionales y forman parte del acervo de ciencia y tecnología del país y del mundo.

Estos pueblos originarios poseen conocimientos importantes respecto a usos y propiedades de plantas y animales; diversidad de recursos genéticos (4 400 plantas de usos conocidos y miles de variedades) y las técnicas de manejo. Por ejemplo, en una hectárea de cultivo tradicional de papas en el Altiplano del Titicaca es posible encontrar hasta tres especies de papa y diez variedades. Esto es más que todas las especies y variedades que se cultivan en América del Norte.

Según datos de la Defensoría del Pueblo¹⁰:

- ❖ Se considera pueblo indígena a aquella población cuyos miembros se reconocen, entre otras características, como una colectividad distinta de otras con las cuales convive y del conjunto social del país donde reside. Distinta en sus usos, en sus creencias, en sus expresiones, en su modo de relacionarse entre sí y en su lengua. (Fuente: OIT).
- ❖ El Ministerio de Cultura ha identificado, de manera referencial, hasta el momento 52 pueblos indígenas u originarios en el Perú, 48 amazónicos y 4 andinos; de acuerdo a los criterios establecidos en el artículo 1º del Convenio 169 de la OIT y el artículo 7 de la ley N° 29785, Ley de consulta previa (Fuente: Base de Datos Oficial de Pueblos Indígenas - actualizado a diciembre de 2014). La relación de pueblos indígenas u originarios es actualizada progresivamente con

10 Tomado de: <http://www.defensoria.gob.pe/grupos-eatencion.php?des=20>



información proporcionada por los distintos sectores del Estado, sociedad civil y organizaciones indígenas.

- ❖ Si bien algunos investigadores estiman que la población indígena es bastante mayor, de acuerdo a cifras oficiales existen más de 4 millones de personas indígenas en el Perú: 83,11% quechuas, 10,92% aimaras, 1,67% asháninkas y 4,31% miembros de pueblos indígenas amazónicos. (Fuente: INEI, Censo 2007)
- ❖ De acuerdo al último censo, un 66% de la población indígena se encuentra asentada en el área rural mientras que un 34% en el área urbana. (Fuente: INEI, Censo 2007)
- ❖ Según cifras oficiales, la incidencia de pobreza total en la población indígena fue casi el doble (55%) de la registrada en la población cuya lengua materna era el castellano (29%). (Fuente: INEI, Censo 2007)
- ❖ Al interior de la población indígena los pueblos indígenas amazónicos son los que enfrentan una mayor incidencia de pobreza total (81%) y extrema (41%).
- ❖ La distancia que separa a los pueblos indígenas de alguna dependencia de la administración estatal o prestadora de servicios públicos refleja la débil presencia del Estado en los territorios que ocupan. Así, a los miembros de la Comunidad Asháninka de Boca Anapate, ubicada en la cuenca del Río Ene, les toma 11 horas de viaje ininterrumpido por bote y auto para llegar hasta la provincia de Satipo, a un costo muy alto.
- ❖ En agosto del 2011, de 214 conflictos sociales (activos y latentes) 11 estaban referidos a la falta de consulta previa y 9 a problemas comunales (acceso a recursos naturales, propiedad y límites territoriales entre comunidades). (Fuente: Reporte de Conflictos Sociales N° 90 Defensoría del Pueblo).
- ❖ Solo el 32% de niños y niñas indígenas de 3 a 5 años y el 38% de 6 a 12 años asistió a una institución educativa con profesores bilingües, de acuerdo al Censo Escolar 2008.
- ❖ Existen insuficientes docentes bilingües con especialización en educación intercultural bilingüe (EIB). Sólo el 54% de ellos tiene formación y apenas 2.3% cuenta con título. (Fuente: Censo Escolar 2008).
- ❖ Los alumnos indígenas no reciben una enseñanza bilingüe de calidad. El 96% de alumnos evaluados en nivel primario no logró los aprendizajes esperados en comprensión de textos escritos en su propia lengua. (Fuente: Evaluación Censal 2008).
- ❖ Un informe de la Defensoría reveló que, a mayo del 2008, el 99% de las comunidades nativas no contaban con sistemas de agua potable y desagüe. (Fuente: Informe Defensorial N° 134).
- ❖ En el marco de una supervisión, 30 % de las comunidades visitadas mencionan que las brigadas itinerantes de salud nunca habían llegado y el 40% que llegaban muy rara vez. (Fuente: Informe Defensorial N° 134).
- ❖ Existe un alto índice de niños y niñas indígenas que no reciben oportunamente sus vacunas. Fuente: Informe Defensorial N° 134.

UNA HISTORIA PARA SER CONTADA:
LA BÚSQUEDA DE JUSTICIA Y VIDA DIGNA

Se terminó de imprimir en
los talleres de SONIMÁGENES DEL PERÚ SCRL
Av. Gral Santa Cruz 653, Of 102, Jesús María, Lima – Perú.
Correo electrónico: adm@sonimagenes.com
Página web: <http://sonimagenes.com/>

Junio 2016

