

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Ambiente y Sustentabilidad**

Maestría en Ecología Política y Alternativas al Desarrollo

**La educación propia: ¿Una estrategia válida para revitalizar y defender el territorio?**

**Una exploración colaborativa frente a los impactos del programa Socio Bosque, la explotación petrolera, y la tala de madera de balsa en el territorio de la Nacionalidad Sapara del Ecuador, 2009-2024**

Xavier Andrés Viteri Ramos

Tutora: Miriam Lang

Quito, 2025

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	<b>Reconocimiento de créditos de la obra</b> No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia



## Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Xavier Andrés Viteri Ramos, autor del trabajo intitulado “La educación propia: ¿Una estrategia válida para revitalizar y defender el territorio? Una exploración colaborativa frente a los impactos del programa Socio Bosque, la explotación petrolera, y la tala de madera de balsa en el territorio de la Nacionalidad Sapara del Ecuador, 2009-2024”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magíster en Ecología Política y Alternativas al Desarrollo en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

27 de enero de 2025

Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

Esta tesis tiene como objetivo general determinar en qué medida y en qué condiciones la educación propia puede ser una estrategia frente a los impactos de la pretensión petrolera, el programa Socio Bosque y la explotación de madera de balsa, analizando su influencia sobre el autogobierno territorial y la existencia de la Nación Sapara del Ecuador. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y colaborativo, priorizando la comprensión de las lógicas sociales y culturales de la Nacionalidad Sapara y la pertinencia de la educación propia como una herramienta para proteger su cultura y cosmovisión. Para ello, se contó con la participación activa de un equipo nombrado por la NASE y el colectivo de mujeres Sapara, quienes colaboraron en la recopilación de material empírico a través de entrevistas, encuentros comunitarios y observación participante. Estas actividades, concentradas principalmente a finales del 2024, abordaron reflexiones sobre cómo la educación propia puede fortalecer el modo de vida Sapara y su capacidad para enfrentar los desafíos contemporáneos y futuros. Los resultados destacan que la educación propia es percibida como un proceso fundamental para la protección cultural y territorial de la Nación Sapara. Este modelo educativo, concebido desde un enfoque descolonizador e intercultural, es visto como una herramienta que no solo protege su identidad y cosmovisión, sino que también permite a las comunidades alcanzar una mejor calidad de vida en armonía con su entorno.

Palabras clave: nacionalidad Sapara, educación propia, interculturalidad, educación intercultural bilingüe



A mi padre Tito Viteri, quien con sus consejos y fortaleza me inculcó valores que hoy guían mi vida. Este trabajo es un homenaje a su memoria, un tributo al hombre que soñó con verme culminar esta tesis. Aunque no llegué a terminarla antes de su partida, en cada palabra está impregnado su legado. Que allá donde esté, estas páginas sean una grata sorpresa, un testimonio de mi amor y gratitud.

A mi mami Yuyi, por su cuidado incondicional, su apoyo constante y su amor inmenso. Su dedicación y ternura han sido fundamentales para que este camino, lleno de retos, pudiera transitarse con esperanza. A ella, mi eterna gratitud por ser refugio y acompañamiento.

A mi descendencia, mi tata Anni, Andreina, mis hermanos Jr y Emi, y a todos aquellos que me acompañan en esta travesía, gracias por ser mi apoyo y alegría. En ustedes encuentro la inspiración para soñar y la motivación para construir un futuro mejor. A mi colectivo Quipa, a los pueblos del mundo y a todas las voces que luchan por la vida, esta tesis también les pertenece, porque está impregnada de los ideales y esperanzas que compartimos.

Un agradecimiento profundo y lleno de admiración al pueblo Sapara. Gracias por abrirme sus puertas, por permitirme caminar a su lado y por confiar en mí. Este trabajo es el fruto de un sueño colectivo. Que estas palabras sean una semilla de esperanza, resistencia y una apuesta por un futuro militante que logre cristalizar la educación propia de la Nacionalidad Sapara del Ecuador como una realidad palpable.

Que este trabajo, sea también un homenaje a todos los que sueñan con un mundo mejor y trabajan incansablemente por lograrlo.



## Agradecimientos

A todos quienes me impulsaron a cerrar este ciclo, a mis compañeros de la escuela comunitaria Runa Yachay y al colectivo Quipa por permitirme tomar el tiempo necesario para culminar este trabajo, por el apoyo constante mi gratitud.

Un agradecimiento especial al equipo de investigación compuesto por miembros de la nacionalidad Sapara: Maria Ushigua, Froilan Grefa, Amarum Montaguano. Su tiempo, esfuerzo y lucha incansable por una educación propia y autónoma son una inspiración profunda. Este trabajo refleja no solo una aspiración académica, sino también la esperanza de un futuro donde sus voces sean el eje de las soluciones.

A la NASE, su ex presidenta Nema Grafa, al presidente actual Juan Ruiz, y a las comunidades de Llanhamacocha, Jandiayaku y Torimbo, mi más profundo agradecimiento por abrirme sus corazones y permitir que sus voces nutran este trabajo con legitimidad y significado. Gracias por la acogida de siempre, por el cariño con el que me recibieron y por compartir conmigo su sabiduría, su lucha y sus sueños colectivos.

A Miriam Lang, mi tutora, quien fue mucho más que una maestra. Gracias, Miriam, por ser una amiga cercana y una compañera militante en este proceso. Tu guía no solo estuvo llena de rigor y sabiduría, sino también de empatía, compromiso y solidaridad. Agradezco profundamente cada conversación, cada consejo y cada impulso que me ayudó a enfrentar los desafíos con confianza y claridad.

A todas las personas que no he nombrado explícitamente, pero que han sido parte esencial de este proceso, gracias. Cada palabra de aliento, cada gesto de apoyo y cada consejo me dieron la motivación para plantear y culminar este proyecto.

Finalmente, este agradecimiento se extiende a la selva amazónica, a su espíritu vivo, y a la lucha que resuena en cada hoja, río y canto de las aves. Este trabajo es un reflejo de esa conexión profunda y del compromiso por cuidar y preservar lo que nos da vida.



## Tabla de contenidos

Introducción .....	13
Capítulo primero La historia de la EIB en Ecuador y la Amazonia ecuatoriana.....	43
1. Historia de la EIB.....	43
2. Crítica a la educación intercultural bilingüe en Ecuador .....	55
3. La educación en el territorio Sapara.....	59
Capítulo segundo Las amenazas al territorio Sapara y sus efectos: el petróleo, el Programa Socio Bosque y la tala de balsa .....	69
1. Amenaza petrolera y la Ronda Suroriente en territorio Sapara.....	69
2. El Programa Socio Bosque y su relación con los Sapara.....	74
3. Amenaza balsera .....	85
Capítulo tercero Perspectivas Sapara sobre la educación propia como estrategia de revitalización y defensa del territorio .....	95
1. Perspectivas de dirigentes y comuneros/as Sapara sobre la educación propia Sapara .....	101
2. La educación propia como puente entre el pasado y el futuro.....	104
3. Valores Sapara, Educación Intercultural Bilingüe y extractivismo .....	106
4. Un diálogo de saberes: Mezcla autodeterminada educación Sapara y conocimientos de “afuera” .....	108
5. Espacios de aprendizaje diversos .....	109
6. Sentimientos comunes en los espacios de reflexión comunitaria .....	111
Conclusiones.....	119
Lista de referencias .....	123
Anexos .....	135
Anexo 1: Convenio de Ejecución entre el Proyecto Socio Bosque del Ministerio del Ambiente y la Nación Sapara del Ecuador N.A.S.E.....	135
Anexo 2: Convenio de Ejecución del Proyecto Socio Bosque entre el Ministerio del Ambiente y la Nacionalidad Sapara de Pastaza Ecuador (NASAPE) .....	141



## Introducción

La Nacionalidad Sapara del Ecuador ocupaba en el pasado un vasto territorio amazónico que se extendía hasta los ríos Tigre y Marañón, en el actual Perú. En Ecuador, según las crónicas de Cayetano Osculati (1847), se estima que los Saperas contaban con una población aproximada de 20.000 personas que se movilizaban entre los ríos Napo, Curaray, Bobonaza y Pastaza (Moya 2007). Esta población fue disminuyendo drásticamente debido a enfermedades traídas por los colonizadores durante la industrialización del caucho y a las guerras entre Ecuador y Perú, las cuales terminaron por aislarlos entre las fronteras impuestas por ambos países. Actualmente, existen un poco más de 600 Saperas en el Ecuador, mientras que otros grupos quedaron separados en el Perú tras la imposición de límites territoriales.

El territorio Sapara en Ecuador abarca 24 comunidades asentadas en la selva suroriental, especialmente a las orillas de los ríos Conambo, Pindoyacu y Corrientes. En el año 2001, gracias a la gestión de sus líderes y dirigentes ante el riesgo inminente de pérdida cultural y lingüística, la cultura Sapara fue reconocida como Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad por la Unesco. Esta declaratoria subrayó la importancia de su cosmovisión, que incluye una profunda conexión y protección de la tierra, así como conocimientos valiosos sobre el cuidado de la naturaleza, la toma de decisiones colectivas, y la espiritualidad. Estos conocimientos son especialmente relevantes en el contexto de una crisis global, que muchos científicos denominan “crisis civilizatoria” debido a su multiplicidad de factores y sus raíces en algunos de los preceptos fundantes de la civilización moderna/colonial capitalista (Lander 2020).

Este trabajo busca narrar los acontecimientos históricos que han marcado el relacionamiento de la nacionalidad Sapara con agentes externos, un contacto que, en la mayoría de los casos, ha sido violento y desigual, disminuyendo su autonomía para gobernar su territorio, y entretejer esta narrativa con las estrategias de la organización Sapara para garantizar su existencia y pervivencia en el territorio, a partir de sus propias formas de entender y habitar el mundo. Es en este contexto que cobra especial relevancia la educación como espacio fundamental de transmisión de saberes, pertenencia y sentido de la existencia comunitaria. Para este propósito y como resultado de un diálogo sostenido durante años con algunos líderes y líderesas Sapara, se dará cuenta aquí de cómo la

organización Sapara analiza y evalúa el fortalecimiento de la educación propia como una posible herramienta para defender su territorio y su cultura. Las amenazas al territorio se han intensificado en tiempos recientes, tomando la forma de sucesivas arremetidas extractivas y mercantilizadoras como intereses de explotación petrolera, programas estatales de pago por servicios ambientales y la tala de madera de balsa, que representan riesgos significativos para la supervivencia cultural y ecológica de la nacionalidad Sapara. El análisis se va a centrar en el periodo entre 2009 y 2024, colocando sucesos anteriores como contexto cronológico para dar mayor sentido a la investigación.

Para situar la experiencia Sapara en el contexto y debate nacional, resulta necesario realizar una revisión de la historia de la educación propia en el Ecuador como respuesta al fortalecimiento de la autonomía de pueblos y nacionalidades, y luego de su trayectoria a la institucionalización como Educación Intercultural Bilingüe, con especial énfasis en la región amazónica.

Este análisis se realizó mediante entrevistas a personas clave, una amplia revisión bibliográfica y una serie de encuentros comunitarios de reflexión en territorio Sapara. Estos espacios estuvieron liderados por un equipo conformado por educadores Sapara, dirigentes y el colectivo de mujeres, utilizando una metodología que conscientemente recoge las voces de hombres, mujeres, adultos y jóvenes de la nacionalidad.

Sobre la base de una convivencia prolongada con el pueblo Sapara que detallaré más adelante, que desembocó en años de acompañamiento a sus luchas y organización, busco aquí dar cuenta y comprender las perspectivas Sapara sobre cómo debería ser su educación propia para fortalecer la defensa de su territorio y cultura frente a las amenazas recientes y actuales. Este esfuerzo se enmarca en un camino elegido por la organización, la NASE, para garantizar la autonomía y sostenibilidad de la nacionalidad Sapara en un mundo en constante cambio.

La autonomía de los pueblos indígenas implica también decidir libre y colectivamente qué elementos del conocimiento occidental pueden integrarse en sus sistemas de vida y formación, en armonía con sus principios educativos propios y cosmovisión. Sin embargo, esta autonomía ha sido constantemente vulnerada desde el inicio del contacto del mundo occidental con los pueblos de la Amazonía, donde se han impuesto otras formas de conocimiento de manera sistemática, provocando graves consecuencias sociales y culturales. Construidas sobre la presunción de superioridad del mundo occidental sobre lo “salvaje” y lo “incivilizado”, estas imposiciones han generado

procesos de homogenización orientados a adiestrar,<sup>1</sup> adoctrinar y someter, con el objetivo de favorecer intereses externos basados en la acumulación y el extractivismo.

La Nación Sapara es una nacionalidad indígena amazónica de la provincia de Pastaza que mantiene un tipo de posesión colectiva de su territorio, mismo que fue reconocido oficialmente por el gobierno ecuatoriano a consecuencia del levantamiento indígena en 1992. En este evento, reclamó la titulación de los territorios para cada una de las nacionalidades indígenas de Pastaza. El 22 de octubre de ese mismo año se les otorgó el “título de asentamiento tradicional Záparo de Conambo” (Márquez Peña 2003). Los Sapara son reconocidos por la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia ecuatoriana (CONFENIAE), y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) como una nacionalidad viva.

A partir del reconocimiento y la adjudicación del título colectivo se legalizaron 251.503 hectáreas (ha) bajo el nombre de NAZAE, organización que tiempo después cambiaría su nombre a NASAPE,<sup>2</sup> y que a partir del 2009 pasaría a ser NASE.<sup>3</sup> Para este mismo año, la Nacionalidad Sapara del Ecuador (NASE) realizó el proceso de legalización de 70.526,49 ha correspondientes a la franja de seguridad nacional que colinda con el Perú<sup>4</sup> (IKIAM 2020). No obstante, en la actualidad se están realizando asambleas y reuniones de trabajo participativas con otros pueblos colindantes con la finalidad de iniciar el proceso de desmembración de aproximadamente 50.000 ha que fueron anteriormente adjudicadas por el Estado a la nacionalidad Kichwa, pero que ancestralmente pertenecen a los Sapara (IKIAM 2020).

El espacio territorial Sapara en la actualidad es de aproximadamente 380.000 ha que ha sido conservado hasta hoy en día por los Sapara con el fin de asegurar su propia reproducción de la vida mediante sus conocimientos y prácticas como la caza, la pesca, el cultivo de yuca, plátano y demás vegetales en las chacras, así como rituales y costumbres.

En lo que respecta a la estructura organizativa de la NASE, se encuentra el Consejo de Gobierno que está presidido una presidencia y vicepresidencia en

---

<sup>1</sup> El “adiestramiento” de las poblaciones indígenas mediante el ILV era la forma en que desplazaban física y culturalmente a las nacionalidades (Instituto Lingüístico de Verano, 1990).

<sup>2</sup> Nombre con el cual estas tierras pasarían a ser representadas desde ese entonces, instaurándose una representación Sapara.

<sup>3</sup> No es hasta el año 2022 que las tierras de esta porción de territorio actualizan su nombre a NASE como legítima organización Sapara.

acompañamiento de la terna de dirigentes distribuidos en distintas áreas como salud, educación, territorio, economía, comunicación, género y familia.

A nivel de comunidades, se cuenta con un representante que realiza las funciones de presidente organizando las actividades internas, y haciendo el nexo entre los integrantes de la comunidad y los dirigentes de la NASE. A escala regional, se encuentra representada por la Confenaie, quien es la madre de las organizaciones pertenecientes a las nacionalidades indígenas amazónicas. Por otro lado, en instancias nacionales es la Conaie, la organización que representa a los Sapara y al resto de pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

Cabe recalcar que, en su territorio, los Sapara coexisten con una variedad de nacionalidades, entre las cuales resaltan los Kichwa, Achuar, Shiwiar, y Andwas. Siendo un total de 1.268 pobladores en todo el territorio, de los cuales 660 personas se auto identifican o poseen ascendencia Sapara (IKIAM 2020, 7). Según Ciuffardi (2014), a través del reportaje denominado “Los últimos Saporas” en el programa “Visión 360” del canal de televisión Ecuavisa, solo existen 6 Saporas que hablan su lengua originaria, pero en la actualidad quedan ya dos personas que hablan fluidamente el dialecto, lo cual da cuenta del riesgo que existe de perder este dialecto.

Toda la información sobre los Saporas se ha transmitido de forma oral por parte de los ancianos y ancianas que viven en el territorio, lo que ha permitido que diversos historiadores y antropólogos puedan documentar los distintos hechos que han marcado la historia de contacto de esta nacionalidad indígena en lo referente al no contacto, la conquista Incaica, la llegada de los españoles, la explotación del árbol de caucho, la evangelización, la exploración petrolera, las guerras entre Ecuador y Perú, etc. (Andrade Palladares, 2001; Moya, 2007; Castillo M, Félix J, Mazabanda C, Melo M, Moreno de los Ríos M, Narváez R, Páez B y Ushigua, M, 2016).

En lo que respecta a los hitos de la historia reciente de la Nacionalidad Sapara del Ecuador, se pudo elaborar de la mano de la actual dirigencia Sapara el siguiente cuadro informativo que enlista los principales sucesos en torno a la dinámica de la nacionalidad.

Tabla 1  
**Hitos historias de la Nacionalidad Sapara del Ecuador - NASE**

Año	Actores	Organización	Acciones
1920	Instituto de Lingüística de Verano	Evangélica	Estudio socio lingüístico de la vida cristiana a los Sapara
1990	Basilio Mucushigua	UCTZE	Creación de la Unión de Comunidades de Territorio Sapara
1992	Líderes Sapara	OPIP	Obtención de la escritura Sapara mediante la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza y el levantamiento
1998	Carlos Andrade	ANAZPPA	Socialización y creación de la asociación
1999	Bartolo Ushigua	ANAZPPA	Logro de personería jurídica
2000	Basilio Santi	ONAZE	Cambio de siglas de UCTZE a ONAZE
2001	Bartolo Ushigua	NAZAE	Reconocimiento de la cultura Sapara como patrimonio oral e inmaterial por la UNESCO
2003	Bartolo Ushigua	NAZAE	Creación de la Dirección de Educación de la Nacionalidad Sapara del Ecuador (DIENAZE)
2003-2006	Mario Ruiz	ONAZE	Conflicto organizativo territorial Sapara
2003-2006	Bartolo Ushigua	NAZAE	
2006-2008	Luis Armas	NASAPE	Consolidación de las familias y organización Sapara
2008	Felipe Ushigua Luis Armas Gloria Ushigua	NAZAE NASAPE	Unificación de las organizaciones Sapara, proponiendo una sola forma de gobierno territorial
2008-2017	Bartolo Ushigua Basilio Mucushigua	NASE	Fortalecimiento de la Nacionalidad Sapara del Ecuador y consolidación del uso de la S en lugar de la Z para el nombre de la nacionalidad.
2017-2018	Nema Grefa Roberto Mucushigua	NASE	Pugnas entre presidente entrante y saliente
2018- 2019	Nema Grefa	NASE	Modificación del título de propiedad de la NASE adjudicándose la asociación Naruka como supuestos dueños obteniendo la escritura por parte del MAG
2019 -2022	Nema Grefa	NASE	Fortalecimiento organizativo Sapara
2022- 2026	Juan Carlos Ruiz	NASE	Fortalecimiento Sapara

Fuente: Registros NASE

Elaboración propia.

La historia de la Nacionalidad Sapara del Ecuador refleja un proceso complejo de lucha por la preservación cultural, organizativa y territorial. Inicia en 1920 con la incursión del ILV y su intención colonizadora. Según Rodríguez (2018) el ILV incursionaba en los territorios indígenas para levantar información y visibilizar los problemas que atravesaban los indígenas en su afán de acceder al derecho a la educación, sin embargo, esta organización también fue capaz de aprender los dialectos de las nacionalidades para comunicarse en lenguas propias y promover un proceso evangelizador entre las comunidades indígenas amazónicas. Incluso perpetuando

tradiciones, hábitos, conceptos y demás valores ajenos a la cosmovisión indígena en las familias a las que tuvieron alcance.

En 1990, Basilio Mucushigua impulsa la creación de la Unión Comunitaria de Comunidades del Territorio Sapara del Ecuador (UCTZE), logrando en 1992 el reconocimiento oficial de su escritura a través de la OPIP en la marcha Allpamanta, Kawsaymanta, Jatarishun. Durante las décadas siguientes, líderes como Bartolo Ushigua consolidaron organizaciones como ANAZPPA y NAZAE, obteniendo personalidad jurídica y el reconocimiento como patrimonio cultural de la UNESCO. La consolidación y los conflictos internos marcaron el inicio del siglo XXI, mientras que recientes esfuerzos, como los liderados por Nema Grefa y Juan Carlos Ruiz, han buscado el fortalecimiento organizativo y la recuperación del territorio y de la identidad Sapara frente a desafíos internos y externos.

Como una dimensión de este proceso de acercamiento y contacto a las comunidades indígenas, de manera general, se tiene a la llamada evangelización, que no es otra cosa que la puesta en marcha de una apropiación cultural por parte de civilizaciones ajenas al territorio que incursionaron con sus creencias e irrumpieron con las tradiciones autóctonas de las poblaciones indígenas (Sandoval Zapata y Lasso Otaña 2014). La acción evangelizadora surge de la mano de la conquista, apoyada en la iglesia que pregonó y promovió la exploración en espacios indoamericanos para asentar sus premisas culturales (Cardozo Montoya 2012). Asimismo, la injerencia del ILV en el Siglo XX provocó esta aculturación de los Sapara, quienes adoptaron nuevas costumbres de los extranjeros que llegaron a su territorio profesando palabras de fe en su lengua nativa, aunque en comunidades como Llanhamacocha hubo mucha resistencia a la iglesia en ese entonces, incluso siendo chantajeados para instaurar una escuela si dejaban entrar una iglesia en la comunidad, pero Blas Ushigua (+), líder espiritual de esta comunidad, se había negado rotundamente.

De tal forma, la evangelización en las comunidades indígenas y en demás nacionalidades representa una de las formas más profundas de intervención cultural, pues intenta modificar no solo prácticas religiosas, sino todo un conjunto de valores y sistemas ligado al territorio y a los ancestros. Este proceso es y ha sido particularmente problemático para la cosmovisión Sapara, ya que desvincula a las comunidades de sus tradiciones espirituales, afectando prácticas como el uso de la lengua, la medicina ancestral, formas de educación propia y demás cuestiones que son un reflejo de su identidad. Al imponer una visión religiosa ajena, proveniente de un mundo globalizado,

se crea un instrumento de dominación que desvaloriza los saberes indígenas, configurando una dinámica de subordinación cultural que debilita la cohesión interna de estas comunidades y las pone en riesgo frente a otros impactos externos, como la explotación petrolera y maderera.

De la misma manera, la industrialización del caucho, como otro proceso de relevancia para la afectación histórica del territorio amazónico y de quienes lo integran, trajo consigo un escenario nocivo para las comunidades indígenas, incluyendo a la Nacionalidad Sapara. De acuerdo con Guiteras Mombiola y Córdoba (2021, 471) el auge de este producto supuso una reconfiguración:

Desde un punto de vista geográfico (estableciendo fronteras limítrofes desde entonces inamovibles); social (con el ascenso y posicionamiento de diversos actores locales e inmigración nacional y europea); económico (la instalación de la maquinaria del extractivismo gomero); así como político (con cambios jurisdiccionales, la implementación de derechos ciudadanos y una nueva legislación). Todas estas transformaciones afectaron de diversas maneras a las diferentes sociedades indígenas que habitaban la región amazónica.

Esta modificación del contexto amazónico durante el auge del caucho provocó que empresas nacionales y extranjeras se adentraran en los territorios indígenas, exigiendo mano de obra, obligada o no, y explotando los recursos de manera intensiva. De manera que no solo significó la devastación forestal de selva virgen, sino también el sometimiento de poblaciones indígenas a condiciones de trabajo abusivas y propias de la esclavitud, que en algunos casos terminaban en muerte (Echeverri 2013). Con ello, la extracción intensiva de caucho, o la “fiebre del caucho”, que predominó a finales de los siglos XVIII y XIX, alteró de manera irreversible el entorno natural y, con él, el equilibrio cultural de las comunidades indígenas en todos los territorios próximos a la Amazonía, cuyos modos de vida dependen estrechamente de un ecosistema sostenible. Configurando otro detrimento para las nacionalidades indígenas en la historia contemporánea, que significó la casi desaparición de los Sapara producto de las dinámicas esclavistas y la propagación de enfermedades (sarampión, viruela, fiebre amarilla), según indican Castillo y otros (2016).

De la misma manera, la exploración petrolera en el territorio de la Nacionalidad Sapara del Ecuador se encuentra en constante presión por parte del Estado debido a que en su territorio se encuentran bolsas de petróleo que según la lógica extractivista deberían ser explotados y vendidos al mejor postor en el mercado global. Se hallaron bolsas de petróleo en el territorio Sapara que fueron exploradas mediante empresas como Western;

CGC; y Geosur, ingresando arbitrariamente en ese entonces donde ni siquiera existían los más mínimos protocolos de consulta previa, peor aún socialización a los pueblos que habitan en estos territorios. Mediante la forzosa incursión petrolera de la época, con ayuda de los misioneros Dominicanos y los caucheros quienes conocían la zona, se determinó que dentro de estos espacios existen yacimientos fósiles atractivos para ser explotados.

Con base a esta información, durante el gobierno de Rafael Correa (2007-2017), en el año 2011, y ante la necesidad de financiamiento del Estado, como receta más práctica se lanzaron a licitación 16 bloques petroleros ubicados en la selva sur oriente ecuatoriana y superpuestos a varios territorios indígenas (Castillo et al. 2016). El gobierno se veía en la necesidad de incrementar la base de los recursos financieros mediante la explotación de recursos naturales, por lo tanto, la política se direccionó hacia la ampliación de la frontera petrolera aumentando las reservas de crudo a extraer, todo esto con el fin de que la matriz energética llegue a ser sostenible en el tiempo (Petroecuador EP 2013).

Tras el deseo extractivista de ampliar la frontera petrolera por medio de la XI ronda petrolera, se creó una campaña de promoción de estos nuevos bloques a través de grandes socializaciones en lugares como Bogotá, Houston, Singapur, Beijing, y gran parte de Europa. Dentro de esta ronda de licitación se veía comprometido todo el territorio de la nacionalidad Sapara del Ecuador, donde, según estudios realizados en el área, se encontraría un petróleo muy pesado y por ende de baja cotización en el mercado (Vogliano 2009), y además sería complejo la transportación del crudo. Este escenario marcó un precedente para los Sapara pues se vieron directamente amenazados por la actividad hidrocarburífera, configurando otro factor de análisis relevante para el estudio.

En las últimas décadas, la forma de vida Sapara ha sido amenazada por diversas formas de extractivismo que buscan intervenir en su territorio. Entre estas, el programa estatal Socio Bosque, promovido por el Ministerio del Ambiente desde el año 2008, también ha generado tensiones profundas. Aunque el programa se presenta como una iniciativa de conservación ambiental mediante incentivos económicos para comunidades que se comprometan a no intervenir ciertas áreas de bosque primario, su implementación en territorios indígenas como el de la Nación Sápara ha traído consigo complicaciones a nivel político, social y cultural.

Uno de los principales problemas es que el programa se implementa bajo criterios técnicos y legales ajenos a las formas propias de organización de los pueblos indígenas. En el caso Sápara, se han firmado convenios por las autoridades legítimas del territorio

pero sin mucho consenso en las formas de su aplicación, lo que ha generado divisiones internas, conflictos comunitarios, pérdida de confianza entre familias y debilitamiento de su estructura organizativa. Además, al imponer una visión externa sobre cómo se debe “conservar” el bosque, Socio Bosque desconoce y desvaloriza los sistemas tradicionales de cuidado del territorio que los Sápara han practicado durante siglos, en los que el bosque no es una “naturaleza a proteger”, sino un espacio vivo y espiritual que forma parte del tejido mismo de su existencia.

Estas divisiones internas provocadas por Socio Bosque han sido aprovechadas por intereses externos, particularmente por empresas petroleras que buscan ingresar al territorio con el respaldo del Estado. La fragmentación comunitaria debilita la capacidad de resistencia colectiva de la Nación Sápara frente al avance de estas amenazas. En este contexto, la educación propia emerge como una herramienta clave para la defensa territorial. No solo permite fortalecer la identidad cultural y los vínculos con el bosque, sino que también es un espacio donde se reflexiona críticamente sobre los impactos del extractivismo, y se consolidan procesos de organización desde los saberes ancestrales.

Frente a este escenario, surge la necesidad de investigar de qué manera la educación propia de la Nación Sapara puede constituirse como una estrategia de resistencia cultural y territorial frente a las amenazas que representa el programa Socio Bosque y otros proyectos, contribuyendo así a la defensa de su autonomía, autodeterminación, y al fomento de una verdadera participación en todas las etapas de toma de decisión en los temas que les concierne como dueños del territorio.

Otra amenaza, bastante reciente, a la integridad del territorio Sapara y de su modo de vida proviene de la tala masiva de madera de balsa con fines de exportación en el contexto de la transición energética de países grandes como China. En el Ecuador, a partir del año 2019, a raíz de la pandemia, hubo un incremento en la tala y venta de balsa obtenida de la Amazonía, sobre todo de la provincia de Pastaza, convirtiendo al país en el primer exportador a escala mundial de esta madera (PROECUADOR 2023). De allí que grandes superficies de bosque nativo se han visto amenazadas, incluyendo el hábitat de muchas especies en peligro de extinción, afectando gravemente las relaciones sociales en las comunidades indígenas tras la extracción acelerada, y en muchos casos ilegal, de este árbol (Coba 2021).

El boom de la balsa generó conflictos en las comunidades. En el caso de la nacionalidad Sapara, varias empresas buscaron estimar la cantidad de balsas en el territorio, realizando sobrevuelos inconsultos. Luego de esto se acercaron a la NASE para

negociar al respecto, y por parte de la nacionalidad recibieron siempre respuestas negativas. Esto condujo a que los negociadores de balsa recibieran un fuerte reclamo público de parte de la dirigencia Sapara por hostigar a las comunidades y por haber volado encima de ellas sin ningún tipo de autorización.

Incluso así, una empresa de balsa se acercó a la comunidad Sapara Jandiayaku con la intención de realizar una reunión con la comunidad para exponerles el deseo de comprarles los árboles de esta especie que se encuentran en la zona. Según testimonio del ese entonces presidente de esta comunidad, Arturo Santi, los balseros se acercaron ofreciendo apoyos en la salud y educación mientras dure la extracción, lo que causó que las familias se dividan en la decisión, pero al final la mayoría decidió no aceptar la propuesta de esta empresa (Santi 2021).

Tras la insistencia de las empresas balseras, la comunidad kichwa Moretecocha, vecina al territorio Sapara, decidió comercializar la balsa que tenían en su territorio. Esto desembocó en problemas con esta comunidad ya que algunas veces cruzaron a territorio Sapara para obtener madera cerca del río, incluso construyendo un aserradero cerca de la frontera con los Sapara, con la intención de que luego de trabajar la madera esta sea evacuada por avionetas. Por lo que la comunidad cabecera del territorio Sapara, Llanhamacocha, se organizó para realizar guardias y vigilancias constantes en el lindero y así evitar que la extracción de esta madera llegue a su territorio (Coba 2021).

A pesar de que el precio de la madera de balsa en la actualidad ha alcanzado niveles bajos en comparación al año 2020 (cuando existió el *boom*), las empresas balseras siguen queriendo seducir a las comunidades Sapara con el objetivo de recibir “luz verde” para obtener los abundantes árboles que se encuentran en el territorio. Uno de los argumentos de la empresa es que este árbol crece en menos de 3 años, y que se regenera rápidamente como una “mala hierba”, por lo cual dicen que valdría la pena su comercialización (Santi 2021).

La Nación Sapara, reconocida por la UNESCO como Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad, se encuentra en una situación de vulnerabilidad frente a procesos externos que amenazan su territorio, su cultura y su forma de vida. A pesar de ello, ha logrado sostener elementos fundamentales de su identidad a través de formas de educación propia, basadas en la oralidad, la convivencia con la selva, los saberes ancestrales, la espiritualidad y la lengua Sapara

Sin embargo, estas formas de educación no han sido suficientemente reconocidas ni fortalecidas por el Estado, que ha priorizado modelos escolares homogéneos y

descontextualizados, muchas veces impuestos a través de programas como el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Esta situación ha provocado tensiones, debilitamiento de la lengua y una creciente desconexión de las nuevas generaciones con su cultura y territorio.

Frente a ello, la educación propia Sapara emerge como una estrategia central de resistencia, ya que permite fortalecer la identidad, recuperar la lengua, transmitir conocimientos territoriales y mantener vivos los valores espirituales y políticos que guían la vida del pueblo Sapara. No obstante, esta forma de educación enfrenta serias dificultades para sostenerse y proyectarse, especialmente ante la presión de proyectos extractivos que buscan fragmentar el tejido comunitario y debilitar los procesos autónomos.

Por tanto, se plantea la necesidad de comprender y visibilizar la educación propia Sapara como un sistema educativo integral, vivo y profundamente enraizado en su territorio, que no solo transmite saberes ancestrales, sino que también ejerce soberanía al decidir, desde las comunidades y desde abajo, qué elementos del “mundo de afuera” incorporar.

Es de considerar que cada una de estas etapas en la historia de los Sapara cuenta con específicas peculiaridades acompañadas de procesos violentos que atentaron contra el modo de vida de este grupo indígena en su territorio, en donde según sus líderes la educación propia podría permear las relaciones desiguales mostrándose con conocimientos plenos que ayuden a defender el territorio ante cualquier tipo de pretensión o amenaza basada en un fraude o engaño.

Dentro del periodo de estudio de esta tesis (2009-2024), de igual manera, se han ido produciendo una serie de hechos que atentan contra del modo de vida tradicional basados en la misma lógica colonial pero reinventándose fórmulas que imposibiliten la acción autodeterminada de tomar decisiones autónomas con conocimiento previo por parte de las comunidades y el gobierno Sapara.

Cabe considerar que los efectos de la pretensión petrolera, el Programa Socio Bosque, y la extracción de madera de balsa operan simultáneamente sobre el ejercicio de autonomía territorial y autodeterminación de los Sapara, generado divisiones internas, disputas interétnicas, y afectando la capacidad para tomar decisiones dentro del marco del Consejo de Gobierno de la Nación Sapara del Ecuador. Entonces, debido a la trascendencia de estos actos, resulta importante sistematizar y analizar las experiencias de este pueblo en esta última fase de su proceso de contacto con el mundo capitalista

moderno y las relaciones específicas que resultan de ellas, con el fin de acompañar a la NASE y al colectivo de mujeres Yarishaya Itiumu en su interés de saber en qué medida la educación propia podría ser una herramienta contra las arremetidas múltiples del mundo de fuera.

Concretamente, este es un proceso que inevitablemente implica tensiones, por lo cual nos planteamos la siguiente pregunta: ¿En qué medida y en qué condiciones la educación propia puede ser una estrategia frente a los efectos e impactos de la pretensión petrolera, el Programa Socio Bosque, y de la explotación de madera de balsa sobre el autogobierno territorial y la existencia de la Nación Sapara del Ecuador?

El objetivo de la investigación es determinar en qué medida y en qué condiciones la educación propia puede ser una estrategia frente a los efectos e impactos de arremetidas como la pretensión petrolera, el programa Socio Bosque, y de la explotación de madera de balsa sobre el autogobierno territorial y la existencia de la Nación Sapara del Ecuador

Tres son los objetivos específicos:

1. Identificar los impactos y efectos de la pretensión petrolera, el programa socio bosque, y la extracción de madera de balsa en base a la literatura y observación participante.
2. Determinar las necesidades y propuestas para una estrategia de educación propia frente a estos impactos en el territorio Sapara recogiendo las propias voces de las comunidades (entrevistas y asambleas comunitarias con los jóvenes del colegio y demás miembros de la comunidad).
3. Analizar lo expresado por la población Sapara respecto a la educación propia y argumentar su posición frente a las amenazas de la explotación petrolera y de la balsa, así como del PSB.

Es importante dar cuenta de mi lugar de enunciación para llevar a cabo este trabajo, resaltando las relaciones previas que he tenido con el pueblo Sapara y experiencias con la educación en su territorio. Estas se configuran como la condición que me brinda la posibilidad de proponer un enfoque colaborativo de investigación. Como mestizo nacido en Guayaquil, mi primer relacionamiento con el Pueblo Sapara fue en la comunidad Llanhamacocho, donde por circunstancias de la vida en el año 2015 estuve por una estancia de un mes y medio, colaborando voluntariamente en la escuela; trabajando con los niños y brindando apoyo al profesor de la comunidad, Ricardo Ushigua, con las clases.

Mi acercamiento y amistad con la Nacionalidad Sapara no surge desde una distancia académica, sino desde un camino tejido entre la ciudad, el activismo, el territorio y una formación universitaria en economía que, desde su inicio, me mostró sus límites. Esta tesis nace de una historia personal, pero también de una decisión metodológica y política: contar esa historia como parte del proceso de conocimiento, sin caer en ego ni en formas de violencia epistemológica que desdibujen la experiencia vivida.

Desde los 16 años, mi vida se vio marcada por una búsqueda constante de justicia y sentido. Crecí en el suroeste de Guayaquil dentro de una familia que me inculcó siempre valores humanos, pero esto era como una burbuja de protección casa adentro, ya que, saliendo de casa, me podía encontrar con un entorno marcado por la desigualdad, la violencia estructural y el abandono. En el Colegio Nacional Vicente Rocafuerte, conviví con jóvenes de diversos orígenes sociales, lo que me dio herramientas para moverme entre distintos códigos y entender la ciudad desde sus márgenes. La calle fue escuela, pero también escenario de profundas contradicciones que me llevaron a rechazar muchas de las normas sociales impuestas.

Poco a poco, encontré en las luchas socioambientales una vía de escape y compromiso. Desde la defensa del cerro Paraíso —un bosque seco urbano que usábamos como refugio con mis amigos— hasta las campañas por la protección de tiburones y la recolección de firmas por el referéndum del Yasuní ITT (Ishpingo-Tambococha-Tiputini), mis años de juventud estuvieron marcados por la acción colectiva. Como parte de los colectivos Activismo Global y Resiste Yasuní, llevamos nuestras causas a las principales plazas, a los espacios públicos y a la política nacional.

Un poco antes de comenzar mi vida universitaria, tuve una experiencia que cambiaría mi visión del mundo. A los 17 años, Ena Santi me invitó a su comunidad en el Pueblo Originario Kichwa de Sarayaku. Allí conocí por primera vez una comunidad que resistía desde su cultura y su organización política. No mucho tiempo después, Gloria Ushigua me invitó a territorio Sapara, diciéndome a mí y a mis amigos: “Uds. pelean por nosotros los indígenas pero no nos conocen”. De inmediato respondimos que queríamos conocer más para nutrir nuestra militancia. Luego, lo que en principio fue una visita, se transformó con el tiempo en una experiencia profunda de convivencia, aprendizaje y colaboración. Con el pasar de los años, desarrollé un vínculo sostenido con la comunidad de Llanhamacocha y el territorio Sapara, colaborando en sus procesos educativos en la escuela de la comunidad junto a Ricardo Ushigua, quien era profesor en ese entonces, hasta asumir el rol de docente en el Colegio Tsitsanu, incluso antes de culminar mi carrera

universitaria. Esa experiencia me motivó a regresar a la universidad para iniciar mi formación en economía.

Ya como estudiante universitario, al interior de la Escuela de Economía de la Universidad de Guayaquil, participé en procesos de militancia estudiantil que cuestionaban abiertamente las bases reduccionistas y tecnocráticas de la economía convencional. Junto con otros compañeros, promovíamos una visión de la economía centrada en el bienestar humano, la reciprocidad, la sostenibilidad ambiental y la justicia social. Denunciábamos también las estructuras de poder camufladas dentro de la universidad: redes de oportunismo, manipulaciones políticas y formas de intervención externa que se asumían como “normales”, pero que reproducían las mismas lógicas de corrupción que criticábamos en el país.

Sin embargo, al intentar pensar mi experiencia desde las herramientas de la economía, sentí una limitación profunda. Las variables lineales, los modelos abstractos, los enfoques funcionalistas de la acumulación, el individualismo metodológico, la idea de desarrollo o pobreza no alcanzaban a dar cuenta de la riqueza simbólica, política, espiritual y territorial de lo que había vivido. Sentí la necesidad de expresar algo que no podía traducirse en cifras ni en categorías estandarizadas. Esta tesis nació, entonces, como un intento por romper esas fronteras analíticas, para contar de otra manera, desde otro lugar.

En ese sentido, no fue fácil para mí contar mi historia. Durante mucho tiempo me sentí poco legítimo al hablar de mí mismo, como si hacerlo fuera una forma de vanidad o un exceso de protagonismo. Pero al encontrarme con corrientes de la etnografía colaborativa y situada, comprendí que contar mi historia era también una forma de ser coherente con el proceso vivido. Al leer la etnografía de Michael Cepek con el pueblo cofán (2023), me llamó la atención su manera de construir una relación sostenida en el tiempo, basada en la empatía, el respeto y la amistad. Aunque Cepek se mantiene dentro del marco de una etnografía más clásica —sin proclamarse activista o militante—, su trabajo deja ver que es posible una forma de presencia cercana, ética y sensible, que no instrumentaliza a la comunidad ni impone una interpretación externa. Esa actitud me reafirmó que era posible narrar desde el involucramiento, sin caer en el extractivismo académico ni en una lógica de representación unilateral.

Este trabajo no es una autoetnografía, sino una etnografía situada, que reconoce el lugar desde donde hablo: el de alguien que ha vivido en territorio, que ha acompañado procesos de defensa territorial, y que se ha formado desde dentro. Esta metodología me

permite evitar formas sutiles de violencia epistémica que a veces ocurren cuando se impone una mirada externa sobre los saberes y luchas de los pueblos indígenas. Y al mismo tiempo, me permite integrar mi propio proceso como una dimensión legítima del conocimiento.

Es importante dar cuenta de mi lugar de enunciación para llevar a cabo este trabajo, resaltando las relaciones previas que he tenido con el pueblo Sapara y experiencias con la educación en su territorio. Estas se configuran como la condición que me brinda la posibilidad de proponer un enfoque colaborativo de investigación. Como mestizo nacido en Guayaquil, mi primer relacionamiento con el Pueblo Sapara fue en la comunidad Llanhamacocha, donde por circunstancias de la vida en el año 2015 estuve por una estancia de un mes y medio, colaborando voluntariamente en la escuela; trabajando con los niños y brindando apoyo al profesor de la comunidad, Ricardo Ushigua, con las clases.

No obstante, al egresar de la universidad en 2018, volví a esta misma comunidad para visitar, y en esta oportunidad algunas personas me propusieron ser el profesor en un nuevo proyecto educativo al que luego llamamos “Colegio Tsitsanu”, mismo que se empeña en ofrecer educación secundaria a jóvenes y adultos de las comunidades Llanhamacocha mediante la extensión del colegio 15 de Noviembre en la parroquia Shell. No dudé en aceptar este ofrecimiento y aplazar mi graduación de la licenciatura en Economía, carrera que había decidido escoger tras profundas reflexiones en y con la comunidad. Esto me significó convivir con los Sapara por aproximadamente dos años. Mi mayor logro durante este período fue romper con el protocolo occidental de las clases en el colegio y proponer elaborar conjuntamente una idea práctica más real y apegada a la cultura. De ahí mi interés compartido en explorar las posibilidades y los potenciales de la educación propia y acompañar a la NASE en esta indagación.

La experiencia como profesor en el colegio Tsitsanu fue fantástica, y siento claramente que fue mucho más lo que yo aprendí en comparación a lo que pude o pensé enseñar. Por tales razones, me fui acercando cada vez más a las comunidades Sapara que habitan en las cabeceras de los ríos Conambo y Pinduyaku, creando lazos fraternos de amistad y aprendiendo a comunicarme en Kichwa, lengua que los Sapara usan mayoritariamente desde que su lenguaje propio se haya puesto en riesgo de desaparición. En relación con esta confianza, se me brindó la oportunidad de conocer más de cerca los conflictos que generan malestar en el territorio, y que, por lo tanto, trato de abordar en esta tesis, indagando acerca de una respuesta a esto que los Sapara siempre supieron

expresarme como su esperanza, una educación propia que ayuda a defender el territorio y a fortalecer su conocimiento en las nuevas generaciones.

En ese entonces, como profesor del Colegio Tsitsanu en la comunidad de Llanhamacocha, pude observar y ser testigo de un proceso profundamente significativo que surgió desde un espacio creado para las mujeres de la comunidad. Este espacio, que se daba los viernes durante toda la mañana y la tarde, fue inicialmente pensado como una oportunidad para que ellas, en su mayoría estudiantes, pudieran reunirse, compartir y trabajar en torno a actividades que fueran relevantes para su vida y su cultura.

Desde mi posición como hombre mestizo y docente, pude observar cómo estas reuniones no solo se limitaban a la enseñanza práctica de oficios, como tejer mocawas, elaborar vasijas o crear artesanías, sino que también se convirtieron en un espacio de diálogo y sanación. Las mujeres hablaban entre ellas de sus dolores, de sus preocupaciones y de los retos que enfrentaban como mujeres dentro de la comunidad y en el contexto de su territorio. Pero no solo compartían sus dificultades, también discutían sus sueños, sus aspiraciones y las formas en que podían apoyarse mutuamente para lograr un cambio.

Fue en este contexto, a partir de estas dinámicas colectivas y guiadas muchas veces por la abuela de la comunidad (Mukutsawa), que comenzó a gestarse lo que hoy conocemos como el colectivo Yarishaya Itiumu - “Mujeres Florecientes”. Este colectivo nació como una expresión de la fuerza y la unión de las mujeres Sapara, de su conexión con la selva y de su profundo compromiso con la defensa de su territorio, sus derechos y su cultura.

Lo que más me impactó, desde mi rol de observador, fue cómo este espacio ayudó a visibilizar la importancia de los sueños y de la espiritualidad en la vida de estas mujeres. Su cosmovisión Sapara, basada en la conexión con la Madre Tierra y el mundo espiritual, se entrelazaba con las conversaciones, con el arte que producían y con las relaciones que construían entre ellas. Poco a poco, este colectivo se consolidó como un movimiento que lucha no solo contra el extractivismo y el machismo, sino también por una mayor participación en las decisiones que afectan a su comunidad y a su nacionalidad.

Mi intención al relatar esta experiencia desde mi posición de profesor es mostrar cómo un espacio aparentemente sencillo, pero profundamente significativo, puede ser el germen de una transformación colectiva. Así, desde una mirada etnográfica, pude evidenciar cómo se entrelazan los roles culturales, espirituales y de género en la formación de un movimiento que continúa floreciendo en la Amazonía ecuatoriana.

Desde esta perspectiva, este trabajo impulsado por el colectivo de mujeres estuvo al origen del propósito de reconfigurar la malla educativa del Colegio Tsitsanu, como un proceso posterior a la investigación de esta tesis, en un esfuerzo por convertir la educación en una herramienta militante, convocando a profesionales de la nacionalidad y a la dirigencia a involucrarse en este proceso. Esto implica diseñar un modelo educativo secundario que no solo sea inclusivo e intercultural, sino que también fortalezca la relación del pueblo Sapara con su territorio, sus prácticas culturales y sus formas de vida. Este enfoque educativo propio, liderado en gran parte por la visión y el trabajo de las mujeres de Yarishaya Itiumu, y la NASE, tiene como objetivo no solo resistir las amenazas externas, sino también construir un futuro que refleje los valores y aspiraciones del pueblo Sapara.

En la actualidad, desde el Colectivo Quipa donde trabajo y también por compromiso personal, sigo colaborando a las mujeres Sapara y acompañando al Colegio Tsitsanu en su sueño de establecer una malla curricular adaptada a la realidad, y estando también muy de cerca a la NASE en sus distintas actividades y luchas. Tras la buena gestión de gobierno de Nema Grefa a la cabeza de la organización fui relacionándome también con otras nacionalidades, a las cuales hoy por hoy también tengo el honor de acompañar y conocer sus territorios. Por lo cual, mediante esta cercanía a la dirigencia, y a la mayoría de las comunidades Sapara, me fue posible plantearles a las y los Sapara una tesis con un nivel amplio de participación con el fin de recoger las propias voces de la gente que vive en las comunidades de base que fueron consideradas como parte preliminar de este trabajo.

Esta investigación se inscribe en un enfoque colaborativo y cualitativo, priorizando la comprensión profunda de las lógicas sociales y culturales de la Nacionalidad Sapara en relación con los impactos de la pretensión petrolera, el programa Socio Bosque y la tala de madera de balsa. Quisiera nombrar en primer lugar las personas que, conformando un equipo de trabajo nombrado por la NASE y el colectivo de mujeres, colaboraron con la recopilación del material empírico analizado sobre todo en los capítulos primero y tercero en el contexto de su propia búsqueda acerca de la pertinencia de la educación propia como estrategia para fortalecer su forma de estar en el mundo y comprenderlo, que compartieron conmigo, o con los y las que compartí, los encuentros comunitarios sobre este tema, realizados sobre todo en el mes de noviembre de 2024. El trabajo en territorio, aunque en estricto sentido inició con mi período como profesor del Colegio Tsitsanu, se concentró sobre todo en el mes de noviembre del año 2024, con

actividades distribuidas entre entrevistas, encuentros comunitarios de reflexión y observación participante.

Para estas actividades en el marco de la tesis, que al mismo tiempo fueron vistas como necesarias para el proceso organizativo Sapara por parte de la dirigencia y del colectivo de mujeres, se configuró un equipo de trabajo en el que participé activamente. Se establecieron acercamientos con líderes clave que, por su experiencia y compromiso, aportaron significativamente al desarrollo de este trabajo siendo parte del equipo de investigación en las comunidades pero brindando igualmente entrevistas para nutrir este trabajo. Ellos son:

- Froilán Grefa: Profesional de la nacionalidad Sapara, graduado como lingüista, con una destacada trayectoria en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) en la provincia de Pastaza. Su trabajo ha sido fundamental para la preservación de la lengua Sapara, incluyendo la creación de diccionarios que permiten que niños y jóvenes aprendan su idioma originario. Además, su amplia experiencia en el ámbito educativo y cultural lo convierte en una figura clave para fortalecer la educación de su pueblo.
- Amarum Marco Montaguano: Miembro de la nacionalidad Kichwa, pero con una profunda conexión con el territorio Sapara, donde vive desde hace muchos años. Está casado con una mujer Sapara que es docente, lo que ha consolidado su vínculo con esta cultura. Él también trabaja como docente en la escuela Río Cenepa, en la comunidad de Llanhamacocha extensión Matsakaw, y ha estado muy involucrado en lo educativo, trabajando en iniciativas que integren la identidad cultural y territorial de la nacionalidad Sapara.
- Auneka María Ushigua: Líder del Colectivo de Mujeres Sapara Yarisha Itiumu. Desde esta posición, ha liderado procesos organizativos y culturales que buscan visibilizar y fortalecer el papel de las mujeres en la defensa del territorio y la construcción de la educación propia. Su participación en este equipo aseguró que las voces y propuestas de las mujeres Sapara sean escuchadas y consideradas en cada etapa del proceso.

Como cointegrante de este equipo, yo trabajé en la planificación, coordinación y facilitación del proceso, asegurando que las estrategias desarrolladas en colectivo aporten a esta tesis, pero también al proceso militante de la educación propia que persiguen los Sapara de forma autodeterminada.

Se planificó, en coordinación con los dirigentes de la NASE y el Colectivo de mujeres Sapara, Yarishaya Itiumu, un proceso de sensibilización y levantamiento de información sobre la educación propia en las comunidades Sapara de Llanhamacocha Jandiayacu y Torimbo. Este proceso buscó generar espacios de diálogo y análisis profundo sobre las experiencias actuales del sistema educativo, así como reflexionar sobre la preocupación por el territorio y las amenazas constantes que enfrenta la Nacionalidad Sapara.

Posteriormente, el equipo de trabajo quedó de acuerdo en que después de socializar con la comunidad y reflexionar colectivamente sobre las problemáticas identificadas, sería necesario abrir un espacio de autorreflexión para imaginar y diseñar una visión compartida de ¿cómo construir una educación propia Sapara y que debería incluir? Este ejercicio se llevó a cabo trabajando con temas específicos y metodologías participativas. En un primer momento, se trabajó en grupos focales, intentando recoger las voces de jóvenes, adultos mayores, mujeres y hombres respectivamente. A cada grupo se les planteó la pregunta central, es decir, qué contenidos, espacios y formas de enseñanza y proyecciones debería abordar la educación propia Sapara. Después de un tiempo para deliberar, cada grupo expuso sus reflexiones y propuestas en un espacio colectivo. Posteriormente, y siguiendo esta misma dinámica, se abordaron otros temas fundamentales:

- Infraestructura del colegio: Se discutió cómo debería ser el espacio físico del centro educativo, considerando su funcionalidad, su conexión con el entorno natural y su simbolismo cultural.
- Perfil del estudiante graduado: Los participantes reflexionaron sobre las características, valores y competencias que debería tener un estudiante al finalizar su formación en un sistema educativo propio.
- Pedagogía: Se exploró qué tipo de pedagogía sería más adecuada, tomando en cuenta el contexto, la cosmovisión Sapara y las dinámicas del territorio. También se analizaron posibles herramientas innovadoras que podrían fortalecer el proceso educativo.
- Perfil del docente: Se definieron las cualidades y competencias esperadas tanto para un docente originario de la comunidad como para uno proveniente de la ciudad u otras regiones del Ecuador. Se reflexionó sobre la importancia de que

ambos perfiles sean coherentes con los valores y las necesidades de la nacionalidad Sapara.

Tal como ya se mencionó, se llevaron a cabo tres encuentros de reflexión en las comunidades Llanhamacocha, Jandiayaku (con la participación de comunidades aledañas como Ripanu y Masaramu), y Torimbo. Este planteamiento metodológico buscó garantizar que las propuestas emerjan directamente de la comunidad, asegurando que las ideas y alternativas estén profundamente arraigadas en su contexto social y territorial.

En el proceso de campo, se trabajó con algunas herramientas etnográficas como entrevistas y observación participante, además de la reconstrucción de la historia y de las amenazas y arremetidas más recientes sufridas por la gente en territorio Sapara mediante una amplia revisión de literatura. Este trabajo se construye no solamente sobre la base de una “fase de campo” delimitada en el tiempo en el marco de una tesis de postgrado, sino que incluye innumerables conversaciones informales mantenidas con dirigentes y comuneras o comuneros Sapara a lo largo de los años como sustrato que me ayuda a comprender y analizar mejor el material recopilado más sistemáticamente ya en el contexto de la investigación colaborativa. Con respecto a las entrevistas, se realizaron un total de 11 con las siguientes personas:<sup>5</sup>

Tabla 2  
**Personas Sapara entrevistadas**

Entrevistado (a)	Comunidad	Fecha de las entrevista	Función o rol	Método de registro
Emerson Grefa	Llanhamacocha	06/11/2024	Socio de la comunidad. Graduado del colegio Tsitsanu	Video
Toribio Santi (32 años)	Jandiayacu	08/11/2024	Socio de la comunidad. Estudiante del colegio Tsitsanu	Video
Cristian Santi (22 años)	Jandiayacu	08/11/2024	Socio de la comunidad. Graduado del colegio Tsitsanu	Video
Personaje A (16 años)	Jandiayacu	08/11/2024	Socia de la comunidad	Video
Lucas Santi (48 años)	Jandiayacu	08/11/2024	Profesor de la escuela en Jandiayacu	Video

<sup>5</sup> Los entrevistados incluyeron dirigentes visibles de la comunidad y estudiantes, a quienes se les incluye en este trabajo con sus nombres, posteriormente a haber obtenido su consentimiento otorgado verbalmente por parte del equipo investigador. Las entrevistas fueron grabadas en audio y video. En casos donde no se pudo realizar el uso de audio, se optó por notas de campo escritas por parte del equipo investigador.

Saparano Santi (29 años)	Jandiayacu	08/11/2024	Socio de la comunidad. Ex profesor del colegio Tsitsanu	Video
José Ruiz (57 años)	Torimbo	11/11/2024	Presidente de la comunidad	Video
María Ushigua (47 años)	Llanchamacocha	06/11/2024	Líder de Yarishaya Itiumu	Audio/video
Nema Grefa (45 años)	Atatakuinjia	10/12/2024	Expresidente NASE	Video
Froilán Grefa (44 años)	Atatakuinjia	08/12/2024	Lingüista Sapara	Video
Juan Ruiz (33 años)	Torimbo	11/11/2024	Presidente NASE	Video

Elaboración propia.

El método etnográfico mantiene su enfoque central en las ciencias sociales para comprender y relatar las dinámicas culturales desde una perspectiva cercana y participativa. Basado en autores como Geertz (1973), quien propone la “descripción densa” para captar los significados profundos de una cultura, este estudio se enfoca en la nacionalidad Sapara, a quienes vengo acompañando en la actualidad gracias a las relaciones de confianza establecidas durante mi experiencia previa como profesor. Durante mi estancia con el pueblo Sapara, el principio de covivencialidad resultó fundamental para integrarme respetuosamente en su vida cotidiana, compartiendo experiencias, escuchando sus historias y entendiendo sus dolores y realidades desde un relacionamiento directo y prolongado. Es importante resaltar aquí que mi presencia en la comunidad no respondió en ningún momento a objetivos de investigación colocando a los Sapara en un lugar de “objeto de estudio”, sino que respondía a una invitación a colaborar en la educación de secundaria. Esto no solo me permitió observar, sino también sentir y autoreflexionar junto a la comunidad, creando un espacio de aprendizaje mutuo que me brindó solidez y autenticidad para realizar esta investigación.

Es sobre esta base que esta investigación también incorpora ciertos elementos de la autoetnografía (Ellis, Adams y Bochner 2011), que reconoce la posición y experiencia del investigador como parte constitutiva del proceso analítico. Mi rol actual como acompañante —tras haber sido profesor y parte activa en el proceso educativo Sapara— me permite reflexionar de manera crítica sobre mi propio vínculo con el pueblo Sapara y los aprendizajes surgidos a partir de la covivencialidad. Esta mirada introspectiva y colaborativa posibilita comprender las complejidades de la cultura y los desafíos que enfrentan en la contemporaneidad, desde sus propias voces y realidades. De tal manera, esta tesis pretende visibilizar los valores, saberes, historias y luchas del

pueblo Sapara como una nacionalidad viva en la Amazonía ecuatoriana y contribuir a la búsqueda colectiva de la nacionalidad Sapara acerca de la importancia de una educación propia.

En mi propia práctica de enseñanza en territorio Sapara, descrita en la introducción de este trabajo, comencé a cuestionar críticamente el contenido de los textos proporcionados por el colegio “15 de Noviembre”. A pesar de reconocer el esfuerzo en la elaboración de dichos materiales, su falta de contextualización respecto a la realidad Sapara resultaba evidente. Este desajuste generaba desinterés y frustración entre los estudiantes, quienes percibían un alejamiento entre lo que aprendían en clases y sus propias vivencias y cultura.

Frente a esta situación, decidí adoptar un enfoque más empírico y participativo, transformando las clases en espacios de construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque se basó en diseñar actividades prácticas y culturalmente significativas, alineadas con las tradiciones y materiales que ofrece el territorio. Por ejemplo, junto a los estudiantes desarrollamos iniciativas como la elaboración de productos como: champús, aceites, jabones orgánicos, medicinas tradicionales y artesanías. Estas actividades no solo conectaban a los jóvenes con su entorno, sino que también fortalecían su identidad cultural al integrar saberes ancestrales y conocimientos técnicos en un contexto contemporáneo.

Además, resaltamos la importancia de la minga, una práctica comunitaria de trabajo colectivo, usándola como metodología de trabajo. Esto permitió que las metas de aprendizaje práctico fueran definidas y alcanzadas de manera conjunta con los estudiantes. Para fomentar la escritura y profundizar en los aspectos culturales, implementamos una dinámica en la que los estudiantes podían optar entre distintas tareas según sus preferencias personales. Una de estas opciones consistía en escribir sus sueños y compartirlos, ya sea en privado o con sus familias, especialmente con figuras de sabiduría como la abuela Mukutsawa. No obstante, entendiendo que los sueños son considerados profundamente personales y sagrados en la cosmovisión Sapara, esta tarea era completamente opcional. Aquellos que preferían no compartir sus sueños podían optar por escribir una historia relacionada con las tradiciones Sapara o narrar su actividad diaria.

El propósito de esta actividad era múltiple. Por un lado, buscaba reforzar el vínculo entre los estudiantes y su entorno cultural, permitiéndoles reflexionar sobre sus experiencias y tradiciones a través de la escritura. Por otro lado, promovía el desarrollo

de habilidades narrativas y comunicativas, fundamentales para preservar y transmitir el conocimiento ancestral. Además, se garantizaba un espacio de respeto y confianza, donde cada estudiante podía expresar su creatividad o reflexionar sobre su vida cotidiana sin sentirse obligado a exponer aspectos íntimos de su espiritualidad.

Los estudiantes que decidieron compartir sus sueños encontraron un espacio de diálogo intergeneracional valioso, especialmente cuando conversaban con sus padres o con la abuela Mukutsawa. Estas interacciones ayudaron a profundizar en la importancia de los sueños como guía espiritual y conexión con la naturaleza, elementos centrales en la cosmovisión Sapara. Por otro lado, aquellos que eligieron escribir historias o narrar sus actividades diarias también contribuyeron al fortalecimiento cultural, ya que sus textos se convirtieron en testimonio de las prácticas y costumbres de la comunidad. A la vez, todas y todos desarrollaron sus habilidades de escritura.

Un aspecto clave que facilitó mi integración en la comunidad y mejoró mi relación con los estudiantes fue el aprendizaje y uso del idioma kichwa. Aunque el idioma original Sapara está en peligro de extinción, el kichwa se ha convertido en la lengua común entre los miembros de la comunidad. Este esfuerzo no solo enriqueció la comunicación en el aula, sino que también mostró mi respeto hacia su identidad cultural, fomentando una mayor confianza y conexión con los estudiantes y sus familias.

Desde una perspectiva metodológica, esta experiencia evidencia cómo un enfoque situado, inclusivo y flexible puede ser una herramienta poderosa para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje significativo. Esta idea pedagógica demuestra cómo es posible equilibrar el respeto por la individualidad de los estudiantes con la necesidad de fortalecer los lazos culturales y comunitarios en un contexto de educación propia Sapara.

Como parte de la aproximación conceptual que desprende la temática abordada, uno de los términos guía para esta investigación es el de “diferencia radical” como lo introduce Arturo Escobar. Es clave para el entendimiento de la cultura de la Nacionalidad Sapara, partir de la crítica a la estructura hegemónica global que asume la existencia de un único universo propio de la modernidad capitalista. Mientras que la propuesta de cultura como diferencia radical como la propone Escobar cuestiona este enfoque dualista y propone la existencia de múltiples universos que interactúan y coexisten, donde se preservan ontologías propias que no necesariamente comparten las mismas premisas epistemológicas, y donde se enfatiza que las disputas contemporáneas no son solo culturales, sino que reflejan conflictos entre realidades ontológicamente distintas (Escobar 2012; Escobar 2014). Este concepto de diferencia radical como una forma de

entender a las culturas y nos sitúa en un pluriverso planteando una herramienta teórica para comprender desde dónde los Sapara cuestionan las estructuras de poder dominantes y confrontan esta realidad a partir de alternativas propias, en este caso de educación, las cuales no necesariamente se ajustan al contexto de occidente.

Esta reflexión nos lleva a explorar asimismo el término de “ontología política” como parte esencial del enfoque de este trabajo. Ontología es definido por la Real Academia Española como “parte de la metafísica que trata del ser en general y de sus propiedades trascendentales” (Real Academia Española 2024), comprendiendo entonces una rama que apunta al estudio de las cosas y del ‘ser’ para resolver preguntas inherentes a su significado y la razón detrás de su existencia. Para Blaser (2019, 72) la ontología tiene distintos matices que operan de manera simultánea, como un inventario de tipos de seres y sus relaciones; como algo que se forma a través de prácticas humanas y no-humanas; y como narraciones etnográficas que revelan presunciones sobre la existencia y las relaciones de los seres. Según este autor, estas tres nociones son cruciales para comprender el término de ontología política, indicando que:

La ontología política se distingue de otras modalidades en que no se preocupa por una supuesta realidad externa e independiente (que deba ser descubierta o develada con precisión), más bien la preocupación es con el tipo de realidades que se generan a través de distintas prácticas, incluidas la propia práctica analítica. Puesto de otra manera, los relatos que la ontología política pone en escena no apuntan a desbancar otros relatos sobre la base de su supuesta falta de concordancia con una realidad ahí afuera, más bien los relatos de la ontología política buscan tejer una configuración diferente de una realidad que está en estado permanente de devenir, por medio de, entre otras cosas, los relatos que se narran. (Blaser 2019, 77)

A partir de lo expuesto por Blaser, se recoge que la ontología política plantea que la realidad no es única ni independiente, sino que se configura y reconfigura continuamente a través de prácticas, relatos y experiencias, reflejando múltiples maneras de ser y existir en el mundo, pero respetando otras realidades. Por lo que promueve el entendimiento de entornos desde distintas aproximaciones, lo cual es trascendental para esta investigación, en tanto sirve para comprender el contexto de los Sapara, ya que sus vivencias y narrativas no solo preservan su cosmovisión, sino que también actúan como un acto político que desafía las imposiciones externas y reivindica su derecho a habitar y construir su realidad de acuerdo con sus saberes ancestrales y valores culturales.

Esta aproximación es clave a la hora de comprender el contexto de los Sapara en Ecuador, pues con su posición ontológica propia basada en una cosmovisión ancestral, desafían la ontología moderna de la civilización capitalista/occidental. Este choque de

mundos esclarece la diferencia radical que expone Escobar (2012; 2014) y abre el espacio para la edificación de mundos alternativos según el planteamiento de cada pueblo y nacionalidad.

Evidentemente, el término de “educación propia” es fundamental en la presente investigación, siendo una expresión que cobró relevancia a partir de la segunda mitad del Siglo XX, gracias a la crítica que se realizaba a los efectos que los procesos colonizadores, evangelizadores y de modelos educativos modernos y estandarizantes provocaron sobre el contexto de las civilizaciones indígenas en toda la región latinoamericana; crítica referida a la desnaturalización de pueblos originarios y a que se obviara sus saberes para imponer enfoques propios del mundo occidental (Bolaños y Tattay 2012). De manera que se puede entender como una propuesta educativa que “surge como necesidad de los pueblos indígenas, desde el reconocimiento de sus prácticas ancestrales como sello de identidad y rescate de su autonomía, en una apuesta por recuperar aquello que los diferencia y que los identifica” (Zuluaga y Largo 2020, 181).

La educación propia es entonces un instrumento desde y para las comunidades indígenas en su afán de proteger la cosmovisión característica de cada pueblo. Es una forma de rescatar y resguardar el pensamiento y conocimiento de estas poblaciones (Micanquer 2007). Según lo expuesto por Bolaños y Tattay (2012) la arista de lo propio en un modelo educativo no se basa en el aislamiento de una cultura para entre ellos expandir el conocimiento, sino en la capacidad crítica de las comunidades para diseñar y gestionar proyectos educativos que integren su identidad cultural y conocimientos locales, permitiendo al mismo tiempo el diálogo y el enriquecimiento mutuo con otras culturas o con la civilización moderna. De modo que articule una transformación educativa que aproveche los insumos tangibles e intangibles que todos los actores involucrados puedan ofrecer.

En resumen, la dimensión política de la ontología, en el marco de esta investigación, se refiere a la disputa entre formas de existencia y de conocimiento que no solo coexisten, sino que se encuentran en tensión por su legitimidad. Desde esta perspectiva, la educación propia sapara no es únicamente una propuesta pedagógica, sino una forma de resistencia ontológica frente a las imposiciones del modelo civilizatorio occidental, que busca invalidar otras formas de habitar, conocer y narrar el mundo.

Para ahondar más en esta cuestión, es importante incluir en el análisis la narrativa de Ulrich Brand (2013) en lo referente a la introducción del concepto *modo de vida imperial*. En lo que respecta al concepto de “modo de vida”, el autor señala que se refiere

a los patrones de producción y consumo, pero de igual manera a las realidades culturales en el plano subjetivo y rutinario en correspondencia a las prácticas cotidianas y culturales en específicas poblaciones o grupos sociales. De tal manera, este concepto integra cuestiones estructurales y materiales con dimensiones macro y micro (culturales, subjetivas y cotidianas), y es en esta conjugación en donde se marca la diferencia con terminologías idealistas como el “estilo de vida”.

El autor, explica que el modo de vida imperial es hegemónico y rige la vida de las mayorías en el Norte global, pero de igual forma se refiere a las clases altas y medias de los países del Sur geopolítico que ven a este modo de vida como un imaginario a alcanzar. En ese sentido, el modo de vida imperial se da en la medida en que se supone un acceso sin límites a los recursos naturales, de mano de obra barata, y en la capacidad de externalizar la contaminación, es decir, el planeta en su totalidad al servicio de una minoría a nivel mundial. Esta utilización desigual de los recursos es garantizada mediante leyes o la imposición violenta del Estado, y es de esta manera en que el modo de vida imperial corre con éxito al transportar las externalidades producidas por este sistema de vida a países o sectores en los cuales representa un alto costo socioambiental, generando un tipo de “bienestar” a costilla del sufrimiento y despojo de otras poblaciones.

Por su parte, Miriam Lang (2017) habla de los modos de vida Otros, en donde encajan perfectamente los Saparas, siendo estos modos de vida ajenos a estas realidades que imperan en el modo de vida imperial, ya que estas poblaciones se relacionan directamente con su entorno basado en la naturaleza mediante prácticas y costumbres subsistiendo -aún- al capitalismo moderno. De tal forma, el modo de vida hegemónico importado desde el Norte, dice que las sociedades industrializadas sólo pueden mantener su intensidad en el consumo a costa de otras partes del planeta; y en este trabajo en particular los Saparas serían estas otras partes, que para este modo de vida imperial significa el basurero del mundo donde ponen todo lo que no quieren ver (conflictos, despojos, contaminación, etc.).

Para contextualizar estas realidades es importante retomar la noción histórica de raza como condición para el control social en pro del desarrollo capitalista a nivel global, que sin lugar a duda tuvo su hito en la idea utilitarista del máximo beneficio tras la conquista de América. En esta misma línea, Aníbal Quijano (2014) resalta que estas nuevas identidades históricas construidas bajo la imagen de la raza fueron relacionándose con la naturaleza de los roles que se debían ejercer en los nuevos lugares bajo una estructuración planetaria del control del trabajo. Esta idea se ve reflejada claramente en

lo que el autor muy bien conceptualizó como la *colonialidad del poder*, misma que sigue latente en la actualidad mediante la fijación hegemónica y racializada de la supremacía blanca-mestiza eliminando cualquier diferencia plasmada en la diversidad cultural de los indígenas o afros vistos como figuras inferiores y malditas (Quijano 2014).

Estas relaciones de poder dentro de este momento histórico se expresaron, en palabras de Quijano como “una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas que le son hegemónicas y en especial de su perspectiva de conocimiento” (2014, 13). De tal forma, las conquistas crearon una nueva visión sobre la temporalidad histórica colocando a los indígenas conquistados, y a sus concepciones culturales y cosmológicas a un costado de la construcción del tiempo, imponiéndose una única visión de origen europeo creando así dualidades como las lógicas primitivas de los pueblos originarios y la civilización emanada desde la razón del hombre blanco apegadas a la modernidad.

Dando un salto al presente, y considerando los embates de la lógica colonial-capitalista-moderna dentro de la cultura Sapara, podemos observar que mediante estrategias propias del extractivismo o con programas que conduzcan a la mercantilización del bosque mediante pagos de compensación ambiental, se entra en una retórica utilitarista que según Catherine Walsh no corresponde a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino que al contrario, propende al control del conflicto étnico y a la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo neoliberal de acumulación capitalista, pero en este peculiar caso haciendo “incluir” a los grupos que por historia han sido excluidos a su interior (Walsh 2014).

De aquí nace la importancia de rescatar las visiones Otras enmarcadas desde la interculturalidad, pensando específicamente en la relación del mundo moderno con el pueblo Sapara, en función de cómo se pueden enmarcar/establecer las condiciones para que ellos puedan ejercer la autodeterminación en su territorio. De tal manera puedan escoger qué quieren de la modernidad, y que esta no les sea impuesta como un paquete nocivo que atente contra sus modos de vida que aún se mantienen subsistiendo.

Pero para lograr estas reivindicaciones hay que tener en cuenta lo que Catherine Walsh (2014) explica sobre esta relación intercultural, ella menciona que cada vez más ha sido utilizada para referirse a planteamientos políticos moldeados a la multiculturalidad neoliberal. En ese sentido, Fidel Tubino (2020) hace una diferencia entre “interculturalidad funcional” e “interculturalidad crítica”, la primera no cuestiona

la configuración sistémica al ser compatible con la lógica neoliberal promoviendo un acercamiento tolerante sin mencionar las causas de la desigualdad social y cultural hoy vigentes. La interculturalidad crítica intenta suprimir estas asimetrías mediante metodologías políticas no violentas, ya que la desigualdad social y la exclusión cultural hacen imposible el diálogo intercultural verdadero. Para lograr un acercamiento real habría que comenzar por identificar las causas que imposibilitan el mismo, y para ello habría que considerar un planteamiento que tome de partida la crítica social mediante un mensaje de preocupación sobre las condiciones sociales, económicas, políticas y educativas con el fin que el diálogo entre culturas se pueda cristalizar con pertinencia.

Con relación a esto Catherine Walsh (2014, 9) menciona que:

El enfoque y la práctica que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (...) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización.

En ese sentido, la interculturalidad es el proceso de interacción e intercambio entre diversos grupos sociales con identidades específicas basadas en su cultura. Un buen intercambio no debe propender a la posibilidad de que las ideas, costumbres o comportamientos de un determinado grupo cultural se interponga sobre otro, lo que debe primar es el diálogo y el compartir en base a la diversidad sin ningún sentido de apropiación o inferiorización.

Por lo tanto, es importante implementar una interculturalidad en sentido crítico que nazca en el seno de las asambleas o mediante la reflexión de los movimientos sociales o nacionalidades indígenas, marcando una postura firme en contra de la hegemonía, que permita identificar los problemas a causas estructurales para desde allí reformular las acciones en búsqueda de una transformación en todos los sentidos mediante alternativas construidas desde abajo –desde la colectividad-. Este es un proceso dirigido a atender las preocupaciones que mantienen diversos grupos para la mantención de sus modos Otros de vivir, saber, y ser, dando la oportunidad de explorar supuestos impositivos en relación con la educación y a las distintas formas de concebir al mundo.

De tal manera, Walsh trata de proponer la interculturalidad crítica como un instrumento pedagógico que cuestiona la idea de raza mediante la inferiorización emanadas desde relaciones de poder, señalando con ahínco la necesidad de identificar, cuestionar y transformar las relaciones de dominación que posicionan grupos, culturas, prácticas y cosmovisiones dentro de un molde lógico que todavía es colonial dentro de un mundo moderno. Es desde esta concepción que resulta vital desaprender todo lo que se nos impuso para soñar en nuevas realidades enmarcadas en lo plural y diverso.

Catherine Walsh plantea que la interculturalidad no es simplemente una coexistencia de culturas dentro de una sociedad, como si llega a definirse la multiculturalidad, sino una herramienta de transformación profunda y estructural necesaria para una cohesión social efectiva. De forma que la interculturalidad tiene el potencial de ser un “proyecto histórico alternativo” que desafía y propone una ruptura con los modelos unilaterales y hegemónicos de organización social. Su visión crítica el marco uninacional de los Estados modernos, los cuales suelen imponer una identidad cultural dominante y subordinan o excluyen a otras culturas, en especial a las indígenas y afrodescendientes. En lugar de ello, Walsh aboga por un modelo plurinacional, que no debe entenderse como una fragmentación del Estado, sino como un reconocimiento y una reorganización que permita integrar las diversas culturas de manera equitativa y con dignidad. Este enfoque implica un cambio en las relaciones de poder y una transformación en las instituciones que, bajo una estructura tradicional, no han logrado incluir verdaderamente la diversidad cultural de sus poblaciones (Vernimmen Aguirre 2019).

En este sentido, la pluriculturalidad es una característica propia de un Estado como el ecuatoriano, donde convergen un sinnúmero de pueblos, nacionalidades y comunidades, tanto indígenas como no indígenas. Sin embargo, la interculturalidad demarca un proyecto fundamental para una verdadera transformación de los múltiples paradigmas que rigen en la sociedad y que apunten a lograr una modificación sociocultural siguiendo los principios constitucionales de autonomía de las culturas ancestrales. De ahí que el proceso deba estar acompañado de procesos educativos, comunicativos y de participación que fomenten el diálogo y garanticen el reconocimiento y relevancia de cada cultura en pro de la edificación de la interculturalidad.



## Capítulo primero

### La historia de la EIB en Ecuador y la Amazonia ecuatoriana

En este primer capítulo, se ofrece un recuento de la historia de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, para comprender los momentos que atravesó este enfoque educativo en el país, pasando por sus primeras aproximaciones desde la cogestión por organizaciones indígenas hasta llegar a la forma institucionalizada que existe en la actualidad, donde el Estado ordena totalmente su gestión. Luego de ello, se aborda una crítica a lo que conlleva este intento de educación intercultural en el país, para luego ofrecer un detalle sucinto del diagnóstico de la educación formal actualmente existente en el territorio Sapara, mostrando qué tipo de centros educativos funcionan en su jurisdicción, cuantos docentes y estudiantes hay, entre otros aspectos.

#### 1. Historia de la EIB

En su libro *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en Ecuador*, Marta Rodríguez (2018) ofrece un recuento de la historia de la construcción de la EIB en Ecuador, bajo la perspectiva de las luchas y experiencia del movimiento indígena en el país. En primera instancia destaca que fue a partir de la década de los años 1930 cuando se observaron los intentos iniciales por garantizar el derecho a la educación para la población rural del país, donde se incluían a los indígenas. Esto a través del sindicalismo de la época que, en el marco de una lucha de clases, abogaba por el acceso a la formación educativa como medio para el ascenso social de la población. Rodríguez (2018) destaca el rol que mantuvieron el Partido Comunista Ecuatoriano y la CEDOC (Confederación de Organizaciones Clasistas) en aquella época, quienes asumieron el protagonismo en esta lucha social. Esto permitió que durante la administración de José María Velasco Ibarra (1944-1947) se diera forma a la primera Ley de Educación, que si bien ya daba muestras de la importancia de la alfabetización para el pueblo, aún mantenía relegadas a las poblaciones rurales e indígenas de la nación.

Sin embargo, ya con la Constitución de 1945, se formalizó la propuesta de un sistema educativo bilingüe, al establecer en su artículo 143 que “en las escuelas establecidas en las zonas de predominante población “india”, se usará, además del castellano, el quechua, o la lengua aborigen respectiva” (EC 1945), dando cuenta del

primer hito de inclusión de las lenguas ancestrales indígenas en la configuración educativa ecuatoriana, al determinar que en centros de enseñanza donde predominen estudiantes de nacionalidades indígenas, se debe hacer uso de su dialecto para acompañar el proceso instructivo. Pese a lo positivo de este nuevo contexto normativo establecido por la Carta Magna celebrada en la época, sus efectos prácticos sobre el sistema de educación realmente existentes fueron prácticamente nulos (Rodríguez 2018).

El contexto de la modernización capitalista de en las décadas de 1930-1940, que entre otras cosas, conllevó la migración del campo a la ciudad fruto del aumento de la demanda de mano de obra, trajo consigo la atención del Estado ecuatoriano por modificar el sistema político en general para hacer frente al nuevo escenario devenido. Entre eso se reconocen reformas encaminadas a incluir a la población indígena en la representación política, como lo fueron las “leyes de comunas las que asignaron por primera vez a los indígenas un sistema de representación política parcialmente autónomo” (Rodríguez 2018, 30). Esto también implicó una alteración al sistema educativo de la época, para cambiar los índices de analfabetismo en pro de integrar mano de obra que supiera leer y escribir al sistema productivo nacional.

Si bien las medidas educativas impulsadas por gobiernos de la época (de Plaza Lasso a Ponce Enrique, 1948 a 1960) fueron creadas para el contexto establecido por la modernización capitalista, existieron críticas de una parte de la población ecuatoriana ante la conveniencia de que los trabajadores analfabetos puedan recibir una educación pertinente. Por un lado, se tenía a los dueños de las tierras de la Costa quienes defendían el analfabetismo de la mano de obra como una manera de subordinación del proletariado, por lo que buscaban impedir un acceso mínimo al derecho a la educación; y por otro, se tenía a los terratenientes de la Sierra quienes tampoco buscaban la capacitación de personas que eran vistas como parte de su servidumbre. Denotando así la divergencia entre el interés particular de pocos (terratenientes y burgueses capitalistas urbanos), sobre el beneficio colectivo de la población, rural e indígena, que por razones específicas fueron privados de una alfabetización oportuna. Es así como la elites más urbanas mostraron su rechazo a la política educativa de la época, vista como un esfuerzo perjudicial para los intereses de quienes concentraban el capital, en detrimento de los trabajadores y peones analfabetos (Rodríguez 2018). De tal forma, bajo esta idea se tenía a los pueblos indígenas como un grupo aparte en esta mezquina ideología que prioriza el statu quo por encima de la garantía de derechos básicos de las personas. Montaluisa (2021) menciona que el

Estado mantuvo políticas mono lingüísticas que fueron acatadas por la Iglesia y los hacendados para limitar transformaciones en las realidades indígenas.

En este contexto de disputa, una de las primeras experiencias de educación bilingüe (quichua – castellano) (Inuca Lechón 2017) para los indígenas que se dieron en el país fueron las denominadas Escuelas de Dolores Cacuango en el cantón Cayambe, de la Sierra ecuatoriana, cuya duración se estiman desde 1946 a 1963 (Salgado 2020), que marcaron un espacio donde los y las indígenas autodeterminaron de manera más o menos clandestina sus formas de enseñanza, teniendo el apoyo de esta valiente luchadora indígena –Dolores Cacuango-(1881-1971)– nacida en Cayambe y que se inmortalizó como una activista pionera en la defensa de la educación indígena (Repositorio Interculturalidad 2021), abogando por la enseñanza bilingüe en las escuelas, adoptando estrategias para poder llevar a cabo su propósito que incluso conllevó esconder los espacios para dar clase, según narra Salgado en su libro *Dolores Cacuango en la memoria oral de su pueblo*. Siendo una manera autogestionada de educación propia provista por ‘Mama Dulu’ a finales de la década de 1940 (Montaluisa Álvarez 2021).



Figura 1. Dolores Cacuango, 2011  
Fuente: Repositorio interculturalidad.

Las luchas de Dolores Cacuango se reflejaron en la búsqueda de un salario justo, derecho a la propiedad de la tierra, respeto a las mujeres indígenas y la educación para los indígenas (Salgado 2020). Sus disputas quedaron inmortalizadas en la conquista de una primera muestra de educación propia en el país, reflejada en el primer funcionamiento

de una escuela clandestina de este tipo para 1945 cuando “maestros indígenas de la propia comunidad alfabetizaban a los niños en lengua kichwa, transmitían y revalorizaban la cultura propia y enseñaban la importancia de la tierra y el territorio a sus alumnos” (Rodríguez 2018, 32), marcando un hito en la formación de los niños y niñas indígenas, al reconocer que la educación es la base de todos los procesos sociales.

Montaluisa (2021) comenta que el Estado ecuatoriano impulsó procesos de alfabetización en el sector rural del país, a modo de contrapropuesta a la idea de Dolores Cacuango. Lo cual ejemplificó un intento de promover iniciativas educativas en zonas históricamente relegadas que confrontaban propuestas educativas indígenas de figuras como Mama Dulu, bajo un enfoque estandarizante que buscaba que todas las personas aprendan de la misma forma, desconociendo las particularidades culturales y cosmovisiones indígenas.

Otro esfuerzo histórico remarcable en la lucha por el acceso a la educación para las poblaciones indígenas tiene que ver con la puesta en marcha del sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi (SIEC) en 1971, que consistió en una misión salesiana para lograr la alfabetización de las personas de los pueblos y nacionalidades de la Sierra del Ecuador, en zonas como Zumbahua, Saquisilí, Pujilí y Poaló, teniendo como principio la estructuración y organización de un modelo de educación propia, que buscó alfabetizar a los comuneros para que puedan defenderse jurídicamente en la defensa de sus tierras; empleando a maestros de las propias comunidades para que capaciten a sus propios comuneros (Rodríguez 2018, 62).

La importancia de contar con maestros indígenas de la comunidad de referencia obedeció desde el principio a tres razones principales (Martínez y Burbano, 1994): en primer lugar, al hecho de que los profesores provenientes de zonas urbanas creaban una relación autoritaria entre educador y alumno basada en el desprecio al indígena; en segundo lugar, estos docentes representaban un puente hacia la alienación cultural de las comunidades no solo por el desconocimiento de las lenguas maternas y el uso exclusivo del castellano en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también por la transmisión exclusiva de los valores y códigos socioculturales occidentales, propios de las grandes ciudades; en tercer lugar, el desprecio por los indígenas, el rechazo a trabajar entre ellos y la frustración generada por no trabajar en unidades educativas urbanas con alumnos blanco-mestizos, provocaba el absentismo del docente en las aulas e impedía que los educandos pudieran acceder a la enseñanza.

Estos considerandos justificaron la implementación de la iniciativa del SIEC, y esclarecieron la importancia de contar con un sistema de enseñanza diseñado a partir de las necesidades educativas, culturales y sociales de los pueblos y nacionalidades. Esta

iniciativa autofinanciada por recursos de la misión salesiana pasó a ser reconocida por el Estado ecuatoriano como experiencia de educación popular (Rodríguez 2018) en 1988.

Dando un salto a la región amazónica, y acercándonos más al eje de este estudio, cabe mencionar que, durante el gobierno de Galo Plaza Lasso (1948–1952), el Estado ecuatoriano firmó un acuerdo con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en 1952. El objetivo declarado fue implementar el primer programa de educación bilingüe en el país, con énfasis en pueblos indígenas amazónicos. Para ello, se proyectó la recopilación de información lingüística sobre comunidades como los Shuar, Waorani y Kichwa, entre otras, con el fin de adaptar procesos educativos a sus realidades lingüísticas y culturales.

Sin embargo, distintas investigaciones han evidenciado que este proyecto estuvo cargado de intencionalidades ideológicas. Si bien el ILV promovía el estudio de lenguas vernáculas bajo el argumento de su preservación, sus actividades estuvieron profundamente atravesadas por objetivos evangelizadores. Según Rodríguez (2018, 35), el ILV representó una continuidad del proyecto colonizador en América Latina, al plantear la necesidad de “liberar a los salvajes” mediante la palabra de Dios, priorizando la traducción bíblica y la enseñanza religiosa como herramientas de penetración cultural, generando procesos de “culturicidio” y “lingüicidio”.

En el Ecuador amazónico, esta lógica se manifestó en la instalación de misiones que funcionaban como internados. En dichos espacios, niños y jóvenes indígenas eran separados de sus comunidades para ser educados bajo valores occidentales y principios religiosos. Como indica Maldonado Ruiz (2024, 88), este modelo “desligaba de su pueblo y cultura” a los estudiantes, quienes eran preparados para integrarse a economías colonas, particularmente en labores agrícolas y mineras, desconectados de sus raíces culturales. Estas prácticas remiten a las reducciones jesuíticas y a otras formas históricas de reconfiguración forzada de la identidad indígena bajo marcos de asimilación.

A ello se suma la denuncia de que el ILV recopiló no solo datos lingüísticos, sino también información sobre los territorios, ecosistemas y recursos naturales. En el caso específico del pueblo Sapara, se le atribuye al ILV una participación indirecta durante el auge del caucho, facilitando el acceso a zonas estratégicas mediante la movilización de comunidades cercanas a sus misiones. Este proceso habría derivado en situaciones de explotación, desplazamiento y pérdida de autonomía territorial.

Estas formas de intervención fueron acompañadas de un sistema educativo que sustituyó el aprendizaje comunitario y oral propio de los pueblos amazónicos por un currículo basado en valores occidentales, orientado a moldear sujetos funcionales a un

modelo externo. El sistema promovido por el ILV no se propuso empoderar desde las perspectivas indígenas, sino imponer una narrativa de progreso vinculada a intereses exógenos.

Si bien el ILV fue inicialmente respaldado por el Estado, a inicios de la década de 1980 comenzaron a manifestarse cuestionamientos tanto desde movimientos indígenas como desde sectores estatales. En 1981, diversas nacionalidades denunciaron públicamente el papel del ILV como agente de penetración ideológica. Rodríguez (2018) sostiene que su expulsión política se concretó en 1982, luego de crecientes demandas de rendición de cuentas.

El accionar del ILV debe entenderse en el marco de un proyecto más amplio de colonización interna, en el cual el “colono” no solo ocupó territorios, sino que también operó como agente del capital, reconfigurando las relaciones sociales, económicas y cosmogónicas de los pueblos amazónicos. En este contexto, políticas como la Ley de Reforma Agraria y Colonización de 1964 profundizaron estos procesos, consolidando el modelo de propiedad privada y trabajo asalariado, a expensas del territorio y la cultura indígena (Zhingri 2025).

En definitiva, el ILV operó como un instrumento de colonialismo cultural, camuflado bajo el discurso de la investigación lingüística y la educación intercultural. Su presencia evidenció cómo el Estado y actores externos articularon un modelo educativo subordinado a lógicas civilizatorias, en detrimento de la autodeterminación y la continuidad cultural de los pueblos originarios. Con lo expuesto, el ILV operó como un agente de colonialismo cultural disfrazado de investigación lingüística y promoción educativa, aupado por el Estado ecuatoriano.

Aunque su objetivo declarado era preservar las lenguas indígenas mediante su traducción y estudio, en realidad instrumentalizó estos conocimientos para facilitar la evangelización y la imposición de valores occidentales. La educación que se buscaba promover mediante la incursión del ILV no buscó empoderar a las comunidades desde su propia perspectiva, sino que utilizó el aprendizaje de sus lenguas como medio para deslegitimar su saber, imponer una narrativa ajena y consolidar un proyecto occidental alineado con intereses externos. Esto evidencia que la falsa premisa de progreso y contacto intercultural sirvió como estrategia de dominación, agravando la pérdida de autonomía y autodeterminación cultural de los pueblos originarios. Esto provocó que para inicios de los 80, se reclamaran resultados a este organismo desde el Estado, lo cual

motivó su expulsión del territorio ecuatoriano, que finalmente se concretó a inicios de los ochentas (Rodríguez 2018).

Con el paso de los años el movimiento indígena ecuatoriano se fue consolidando a partir de la articulación de acciones colectivas que culminaron la creación de organizaciones sociales en defensa de las poblaciones indígenas. Se funda a la ECUARUNARI en 1972 y la Confenaie en 1980, como dos ejemplos claros y más antiguos de este proceso. Izaron su bandera de lucha para la defensa de la identidad étnica en pro de salvaguardar la identidad lingüística y cultural de los pueblos. Lo cual dio indicios de que la educación intercultural bilingüe empezó a “convertirse en el proyecto político del movimiento indígena, que le permitiría alcanzar espacios de acción y representación dentro del Estado nacional” (Rodríguez 2018, 47).

Es importante mencionar que el inicio de la educación intercultural bilingüe es atribuible al esfuerzo realizado durante el mandato de Jaime Roldós y Osvaldo Hurtado (1979-1984) quienes viabilizaron un programa nacional de alfabetización tanto en español como en quichua, que contó con el apoyo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), quien planificó esta labor de la mano de organizaciones indígenas como la Ecuarunari, marcando así el camino para que las nacionalidades disputaran con mayor empeño la dirección de su propia educación (Moya 1987). Siendo un hito en la configuración de la EIB en Ecuador.

Cabe señalar que en 1985, durante el gobierno de Febres Cordero (1984-1988) se crea el convenio entre Ecuador y Alemania para como base del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), que involucraba al movimiento indígena para participar en su diseño y ejecución. Siendo el fruto de décadas de exigencias y reclamos de parte de la población indígena, quienes buscaban el acceso a la educación pública como una forma de romper clivajes políticos y culturales que los tenían rezagados en este derecho. Esto con el objetivo de que la Agencia de Cooperación Técnica Alemana realice evaluaciones en la región Sierra del país para poder implementar el PEBI, teniendo como precedente al Acuerdo Ministerial No. 00524 de 1981 del Ministerio de Educación y Cultura, que estableció oficializar la educación bilingüe en zonas de predominancia indígena, impartiendo clases en lengua vernácula (Montaluisa Álvarez 2021).

Montaluisa (2021) menciona que a partir de ello, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), fundada en 1986, abanderó la lucha por plasmar un sistema de educación intercultural bilingüe en el país. Lo que permitió que esta organización lograra un convenio con la Cartera de Estado para desarrollar la

propuesta educativa de EIB, logrando como primera instancia la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) en 1988, que tendría la capacidad de:

- “Elaborar su propio currículo
- Nombrar a los docentes
- Formar a los docentes
- Aprobar la publicación de los materiales educativos
- Crear centros educativos
- Planificar la educación bilingüe
- Dirigir el proceso educativo
- Normar el proceso educativo
- Gestionar el financiamiento
- Sancionar al personal que no trabajara responsablemente” (Rodríguez 2018, 77).

La EIB en Ecuador surge como respuesta a la necesidad de crear un sistema de educación pública inclusivo y representativo de la diversidad cultural y lingüística del país, consciente del rezago histórico que los grupos indígenas han sufrido y sufren hoy. En el contexto ecuatoriano, esta aproximación educativa se convierte en una estrategia para reconocer la herencia cultural de los pueblos indígenas y su derecho a proteger y transmitir sus lenguas y tradiciones, mediante el establecimiento de mallas curriculares, procesos e instituciones que coadyuven a este cometido. Con lo cual, este enfoque implica grandes desafíos para los gobiernos, ya que demanda ajustes estructurales en el sistema educativo para alcanzar un modelo que sea realmente inclusivo y que responda a las particularidades culturales de las distintas comunidades (Chumañana Suquillo 2022). Se pretende construir un contexto en el que los pobladores indígenas puedan acceder a un modelo educativo ajustado a su cosmovisión y todo lo que conlleva, que se realice protegiendo y respetando su lengua materna, y que refleje criterios derivados de la posición colectiva de las nacionalidades acerca de que es lo que se debe proteger de su cultura.

Se puede entender que la Educación Intercultural Bilingüe emerge con los movimientos indígenas como un sistema que buscaba reparar el daño cultural, al proponerse reconocer la cosmovisión de las comunidades indígenas e incorporarlas en el sistema educativo, respetando su idioma y tradiciones. De tal forma que se concibió como una aproximación educativa que responde a las luchas históricas por la inclusión y

reconocimiento cultural, fortaleciendo la identidad indígena y oponiéndose al sometimiento colonial (Vernimmen Aguirre 2019).

De acuerdo con Corbetta et al. (2018), el reclamo de los pueblos indígenas por promover el respeto a su cultura y motivar la interculturalidad ha modificado la manera en que los Gobiernos y organismos internacionales ven y gestionan la diversidad cultural. Se han visto prácticamente obligados a adoptar nuevas posturas ante las incansables luchas de las poblaciones indígenas que se constituyeron como un nuevo actor político en los levantamientos de la década de 1990. De la mano, el proceso de globalización ha puesto en evidencia lo parcializada que fue la edificación de Estados que no tomaban en cuenta la pluralidad cultural como hito constitutivo, y aferrarse a una estructura hegemónica capitalista. Esto ha llevado a que muchos Estados, construidos históricamente de espaldas a las realidades y necesidades de las poblaciones originarias, y de frente a minorías aupadas por el monopolio de la condición humana que conlleva el despojo originario, enfrenten el desafío de replantear sus estructuras institucionales, abandonando modelos homogéneos y excluyentes para incorporar una visión verdaderamente pluralista que reconozca las múltiples cosmovisiones y saberes que coexisten en sus territorios (Lang et al. 2019).

Con la creación de la Dineib se institucionalizó la EIB en Ecuador, luego de décadas de luchas y la implementación de distintos sistemas de educación promovidos por los indígenas de manera autofinanciada. La Dineib contaba con la gestión y participación de la Conaie, funcionando de manera autónoma y encaminada a realización de investigaciones lingüísticas y elaboración de material didáctico para las nacionalidades. Lo cual no gustó a diversos actores de la sociedad, como autoridades del Gobierno, educadores mestizos de la Unión Nacional de Educadores – UNE y a propios indígenas que tenían otros intereses, debido a que este modelo educativo de EIB buscaría romper el sistema de dominación que existe, lo cual supone un riesgo a su hegemonía (Montaluisa Álvarez 2021).

Según Montaluisa (2021), en la década de los noventa se alcanzaron avances significativos en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, entre ellos el reconocimiento legal del sistema en 1992 como organismo técnico responsable de implementar una educación orientada a los pueblos y nacionalidades indígenas. En 1993, este proceso dio paso a la formulación del primer Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), gracias al impulso de las organizaciones indígenas que participaron activamente en su diseño como una propuesta educativa basada en sus

propios saberes. Sin embargo, aunque se logró su institucionalización, la EIB no llegó a consolidarse como un verdadero semillero de transformación educativa. Su desarrollo posterior estuvo marcado por una creciente despolitización y por la reducción del protagonismo de las organizaciones indígenas en su gestión, lo que limitó en parte su capacidad para sostener una propuesta profundamente crítica y transformadora del sistema educativo dominante.

El Moseib es un reflejo del intento estatal por integrar la noción de interculturalidad en el sistema educativo nacional, incluyendo la filosofía, políticas, principios, fines, objetivos y estrategias del modelo. Fue una propuesta oficializada mediante Acuerdo Ministerial No. 112 del Ministerio de Educación, que resultó del esfuerzo conjunto de un grupo de técnicos y docentes provenientes de pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Ellos y ellas elaboraron un modelo de innovación educativa que inclusive fue reconocido por las Naciones Unidas por su aporte a la enseñanza en el mundo. De forma que se consolidó como una alternativa de educación propia para la población indígena. Según Rodríguez (2018) el Moseib se diseñó sobre las bases de las necesidades educativas de la población indígena, plasmando una organización curricular fundamentada en la lengua y cultura propias de cada pueblo y nacionalidad.

En 2013 el Moseib recibió una adaptación en función del nuevo marco constitucional que la Carta Magna de Montecristi presentó, y para el 2019 se expidieron lineamientos para su aplicación en todo el país (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe 2019). Según el informe de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Seseib), el Moseib introduce innovaciones considerables para el proceso de fortalecimiento de la educación de los indígenas, con un enfoque caracterizado en la organización y gestión comunitaria. De manera que sus principales aristas se centraron en la conformación de un Consejo de Gobierno Comunitario y un Gobierno Educativo Comunitario, que permitieron una administración educativa acorde a la estructura comunitaria y cultural de cada pueblo indígena. A su vez, se estableció una estructura educativa por procesos que acompaña a los individuos desde la formación familiar hasta la educación superior, asegurando un aprendizaje integral y adaptado al ciclo de vida comunitario. La metodología de interaprendizaje también se organiza en unidades y guías que conectan los contenidos académicos con la vida comunitaria y el currículo nacional, utilizando espacios naturales como huertos, bosques y patios como entornos de aprendizaje para asegurar que la educación sea relevante y respetuosa de la

vida cotidiana indígena. Aunque muchas veces pueda existir confusión al querer establecer huertos en el terreno del colegio, y no aprovechar las tierras en toda su extensión cercana (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe 2019).

Cabe mencionar otra innovación de relevancia que conlleva el Moseib que tiene que ver con la flexibilidad en los ritmos y procesos de aprendizaje de cada individuo, respetando el tiempo en que cada persona progresa en su formación, eliminando la pérdida de año escolar, un sistema de matrículas abiertas o la promoción flexible, lo cual busca facilitar la culminación de la educación básica de los indígenas, adaptando el modelo a sus capacidades. Asimismo, se integra el Calendario Vivencial Educativo y Comunitario, que ajusta las actividades escolares a las actividades y tradiciones comunitarias. El modelo también promueve un ambiente de aprendizaje cultural y lingüísticamente pertinente, donde se incluye la producción de materiales didácticos en el idioma indígena, el tratamiento equitativo de la lengua de la nacionalidad, el castellano y una lengua extranjera, y la eliminación de métodos tradicionales de enseñanza, como el dictado y la copia, en favor de metodologías que fomenten el trabajo en equipo y el respeto por la identidad de cada estudiante.

Si bien en papeles, el Moseib se articulaba como una solución a la necesidad de los pueblos indígenas por apreciar la promoción de la interculturalidad en los modelos de enseñanza, en la realidad esto no ha podido cumplirse. Las razones fueron la falta de recursos públicos, de financiamiento de iniciativas privadas o de organizaciones sin fines de lucro, así como la falta de investigaciones que respaldaran su aplicación, y demás factores que operaron como limitantes a la aplicación práctica de este modelo intercultural de enseñanza.

Estas limitaciones, cuando se considera su capacidad de atender plenamente las demandas de una educación propia y verdaderamente intercultural para pueblos como la nacionalidad Sapara, minimizan el alcance del Moseib. Aunque este introdujo los elementos centrales para una educación verdaderamente intercultural, en la práctica del sistema de educación pública su aplicación se limitó a una interculturalidad funcional y no crítica, ajustándose a un marco educativo estatal que pocas veces respeta las visiones y necesidades de los pueblos y nacionalidades.

A partir de ello, la EIB en Ecuador se fue consolidando, logrando que los esfuerzos de la Dineib por defender y promover la pluriculturalidad en la educación pública se tradujeran en el reconocimiento de la Constitución de 1998 a esta dimensión, al señalar que el Estado ecuatoriano reconoce la pluriculturalidad y diversidad lingüística

e impulsará una educación basada en estos principios (Montaluisa Álvarez 2021). Estableciendo en su artículo 69 que: “El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural” (Constitución de 1998). Este reconocimiento se mantuvo en la Constitución del 2008, por lo que la enseñanza educativa en lenguas propias es un derecho reconocido para las poblaciones indígenas.

No obstante, en 2009, durante el Gobierno de Rafael Correa, el terreno que la EIB había ganado durante décadas fue menoscabado por el retiro de la autonomía de la Dineib mediante Decreto Ejecutivo 1585, lo cual provocó que las organizaciones indígenas perdieran la administración y gestión de esta dirección, mientras que el Estado ecuatoriano asumiría esta responsabilidad, colocando en posiciones de relevancia a personajes mestizos o indígenas que no actuaban en correspondencia con los intereses fundamentales de la Conaie y su visión pluricultural educativa (Montaluisa Álvarez 2021).

La ruptura entre la institucionalidad del Estado y las organizaciones indígenas, a partir de esta baja a la Dineib, generó una fractura en la gestión y representación de la educación intercultural bilingüe en el país, evidenciada en la desvinculación de la Conaie de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe durante el gobierno de Rafael Correa. Esta pérdida de representación indígena en un espacio clave para la articulación de las demandas y necesidades de los pueblos y nacionalidades afecta directamente la legitimidad y efectividad del modelo educativo intercultural, ya que las decisiones quedan en manos de funcionarios alejados de las realidades que viven estas comunidades.

La ausencia de actores indígenas en la toma de decisiones ha imposibilitado que se diseñen políticas educativas coherentes con sus cosmovisiones, idiomas y contextos culturales, despojando a este modelo de su capacidad transformadora y reduciéndolo a un sistema que perpetúa la homogenización y la aculturación. Esta desconexión no solo socava los derechos de los pueblos indígenas a una educación adecuada, sino que también refuerza las tensiones históricas entre el Estado y las organizaciones indígenas, alejando la posibilidad de construir un sistema educativo verdaderamente inclusivo y representativo.

El Ministerio de Educación del Ecuador pasó a hacerse cargo de la EIB en el país, luego de que esta fuera gestionada por la Conaie a través de la Dineib. Situación que fue motivo de protesta por parte de la organización indígena (Servindi 2010), pero que no fue

fructífera pues aún persiste la gestión estatal sobre este ámbito. Durante el Gobierno de Lenin Moreno, se creó la SESEIB, en 2018, que está a cargo del Moseib actual.

## **2. Crítica a la educación intercultural bilingüe en Ecuador**

La EIB en Ecuador, que hasta los primeros años del gobierno de Rafael Correa estuvo bajo la administración de la Conaie, sufrió un giro significativo con la decisión ejecutiva que eliminó la Dineib, reduciendo la autonomía que una de las organizaciones indígenas más representativas del país tenía sobre el modelo educativo. Dicha decisión no solo significó un cambio administrativo, sino que alteró profundamente los principios fundacionales de la EIB, que originalmente se construyó con la participación de los pueblos y nacionalidades indígenas, garantizando su voz y representación en la creación de un modelo educativo adecuado a sus cosmovisiones y saberes ancestrales. Al eliminar la influencia de las organizaciones indígenas en el diseño de políticas educativas, el Estado ecuatoriano desplazó el enfoque intercultural, estableciendo un modelo más centrado en la estandarización y homogeneización de la educación, que no responde a las particularidades y necesidades de los pueblos indígenas.

Esta transformación de la EIB ha desencadenado con justa razón una serie de críticas provenientes de los actores indígenas, así como de las bases, ya que, en lugar de fomentar la integración respetuosa de los saberes ancestrales y la preservación de las cosmovisiones indígenas, el nuevo enfoque promovido por el Estado ha impuesto un modelo educativo que minimiza la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas. Lejos de promover un sistema inclusivo que valore las particularidades de cada pueblo, el modelo actual tiende a homogenizar las experiencias educativas, limitando el acceso de los jóvenes indígenas a una formación que refuerce su identidad y patrimonio. Este tratamiento no solo menoscaba el derecho de los pueblos indígenas a decidir sobre su educación, sino que, al debilitar la autonomía de las organizaciones que defienden sus intereses, se vulneran las bases de la EIB, transformándola en una herramienta que, en lugar de empoderar a las comunidades, las subordina a un sistema educativo occidentalizado que ignora las particularidades culturales de las poblaciones indígenas.

El proceso de desvinculación indígena del manejo de la educación intercultural bilingüe ha impactado profundamente a los pueblos y nacionalidades, donde se encuentran los Sapara, quienes enfrentan el desafío de encontrar un modelo educativo propio que respete su cosmovisión, lengua y saberes ancestrales. La implementación de un sistema educativo estandarizado, sin la representación activa de las comunidades

indígenas desde sus diferentes contextos, ha dejado a los Sapara en una situación de vulnerabilidad, ya que el modelo actual no responde a sus necesidades ni a su realidad territorial. La falta de un enfoque que contemple su cosmovisión y su identidad cultural ha relegado a la educación propia a un segundo plano, impidiendo que los Sapara puedan estructurar un sistema educativo que fortalezca su idioma, sus técnicas de caza, la espiritualidad vinculada al territorio y la relación con la naturaleza. De esta forma, se pierde la oportunidad de recuperar y revitalizar su cultura a través de una educación que, en lugar de ser homogeneizadora, debería ser un reflejo de su realidad y una herramienta para resistir las presiones externas, como la explotación petrolera, o programas y servicios ambientales que mercantilizan sus espacios.

Granda Merchán (2017) señala en retrospectiva que la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Ecuador ha generado efectos ambivalentes en las iniciativas educativas propias de las comunidades indígenas. Aunque este proceso ha mejorado la calidad y sostenibilidad de la educación, también ha debilitado sus raíces comunitarias y autenticidad, adaptándola a un modelo estándar de “educación hispana” que, si bien pretende inclusividad, tiende a diluir las particularidades culturales. Esta situación arraiga una tensión entre la preservación de los valores comunitarios de la educación indígena y las exigencias de un sistema estatal que prioriza la homogeneización y la productividad. Así, el esfuerzo por fortalecer la educación indígena en realidad se traduce en una subordinación de las propuestas autóctonas a un marco institucional que limita su autonomía y capacidad de mantener su identidad cultural.

El aprendizaje es un proceso vital que ocurre dentro y fuera de las instituciones educativas y no necesariamente debe estar sometido a las temporalidades y formatos establecidos por aquellas. Por ejemplo, Fierro y Zamora (2019), en un estudio sobre la propuesta de Educación Infantil Familiar y Comunitaria (EFIC) del pueblo Kayambi, hablan de “crianza sabia” a referirse a las formas comunitarias de aprendizaje y educación intergeneracional, libre, que se da en los espacios de reproducción de la vida, que difícilmente pueden ser replicadas en centros infantiles del Estado por las normas y controles estrechos a los que éstos están sometidos. Todos aquellos son aspectos relevantes la búsqueda de una estrategia de educación propia de los Sapara, que promueva la identidad cultural, basándose en prácticas ancestrales.

El incumplimiento generalizado de los principios de interculturalidad que deberían regir el sistema nacional de educación del Ecuador provoca críticas justificadas hacia el modelo de educación intercultural estatizado que persiste, que en teoría busca

respetar y preservar las culturas indígenas, pero que en la práctica dista de lograrlo. Este enfoque de EIB ha sido cuestionado por organizaciones indígenas por su limitada adaptación a las realidades de las comunidades indígenas, en particular de aquellos grupos con menor contacto con la sociedad urbana, como la nacionalidad Sapara. En estos casos, la enseñanza estatal impuesta suele desconocer los saberes, lenguas y costumbres ancestrales, imponiendo un currículo que responde a los valores y conocimientos de la sociedad dominante. Así, la educación intercultural pierde su propósito original de promover la inclusión y el respeto cultural, transformándose en un instrumento de homogenización que arriesga la supervivencia cultural de los pueblos indígenas menos integrados a la sociedad urbana (Corbetta et al. 2018)

La EIB que se promueve en Ecuador resulta insuficiente para cumplir con el cometido de proteger y fortalecer las cosmovisiones de los pueblos indígenas, ya que sigue operando bajo una orientación homogeneizante y estandarizante, que obvia las particularidades de cada contexto, en tanto minimiza las tradiciones, métodos de enseñanza y conocimientos propios de estas comunidades, pese a los mínimos avances en su institucionalización, este enfoque de interculturalidad en el sistema educativo reproduce una estructura educativa que prioriza modelos y contenidos de la cultura dominante, dejando de lado los elementos esenciales de la identidad indígena. Conscientes de este contexto, resulta imperativo diseñar e implementar un modelo de enseñanza basada en los principios de la interculturalidad crítica, tal como plantea Catherine Walsh, donde la educación no solo sea inclusiva, sino que también respete y promueva activamente los saberes y prácticas de cada pueblo.

Por lo que se sostiene que la educación propia que se propone la Nacionalidad Sapara, sería una alternativa al modelo estandarizado de EIB, puesto que busca aportar al desarrollo de un sistema educativo donde las comunidades indígenas puedan definir sus propios criterios de aprendizaje a partir de sus decisiones colectivas y siglos de conocimiento. Esto a raíz de que el modelo de educación impulsado por el Estado en la Amazonía ha homogeneizado en base al kichwa la enseñanza, al punto inclusive que a la nacionalidad Sapara le enseñaban en este idioma en lugar de su lengua materna. Esto es apenas uno de los puntos críticos que se confronta a partir de la propuesta de enseñanza propia o de interculturalidad crítica que se promueve en el presente abordaje. De la mano, se trae a colación lo dicho en el artículo 29 de la Constitución de la República del Ecuador al mencionar que el Estado debe garantizar la enseñanza y el derecho de las personas a

aprender en su propias lenguas y ámbitos culturales, lo que refuerza la idea de que los Sapara deben tener un modelo educativo acorde a sus principios, culturas y creencias.

En este sentido, la educación que se plantea para la nacionalidad Sapara no es una que impulse el deseo de acumular o adaptarse a la modernidad desde una perspectiva externa, sino una que fortalezca su cosmovisión y sus modos de vida ancestrales. Esto implica que el enfoque de la educación debería ser determinado en conjunto con la comunidad, a través de medios participativos, en lugar de responder a criterios ajenos impuestos. Priorizando nociones elementales como la enseñanza en su propia lengua como fundamental, rompiendo con la hegemonía que lenguas como el Kichwa mantienen en la atención gubernamental. Por lo que la implementación de una verdadera interculturalidad crítica requeriría el apoyo mancomunado de instituciones, organizaciones y la sociedad civil, para desarrollar proyectos educativos sostenibles que reflejen las aspiraciones y valores propios de estas comunidades, evitando la imposición de modelos externos que terminan diluyendo su identidad y autonomía cultural.

La acción participativa, según la noción propuesta por Orlando Fals Borda, se basa en un proceso colaborativo en el que las comunidades no son simples sujetos de estudio, sino que se convierten en agentes activos que contribuyen al conocimiento desde sus propias experiencias y saberes ancestrales. Este enfoque es particularmente adecuado para el trabajo con la Nacionalidad Sapara, un pueblo que preserva tradiciones y culturas ancestrales, pero que también mantiene una apertura hacia la interacción consensuada con Occidente. Con el enfoque de Fals Borda, se promueve que las comunidades participen activamente en la formulación de los problemas y en la búsqueda de soluciones, lo que permite generar un conocimiento genuino y relevante que refuerza su identidad, autonomía y capacidades de autogestión. Esto les permite tomar control sobre sus vidas y las condiciones para su propio desarrollo, basándose en sus creencias y cosmovisiones. No obstante, Fals Borda considera importante recordar que el conocimiento generado debe trascender lo local, contribuyendo también a un cambio estructural más amplio, quien señala que la revolución del conocimiento no solo debe ser un proceso local, sino global (Quintero 2019).

Esta aproximación de índole participativa es de suma relevancia para una propuesta de educación propia para la nacionalidad Sapara, ya que reconoce y respeta sus cosmovisiones y prácticas culturales. Al involucrar a los pobladores indígenas de esta Nacionalidad en el diseño de sus propios contenidos educativos y en la definición de

métodos de enseñanza que reflejen su identidad, se dispone una interculturalidad crítica que responda a iniciativas conscientes de la realidad Sapara.

### 3. La educación en el territorio Sapara

Como antecedente, es pertinente mencionar que las primeras escuelas que se instalaron en la jurisdicción Sapara fueron en las comunidades Llanhamacocha, Torimbo y Conambo, donde se edificaron centros educativos para corresponder con la formación educativa de los pobladores. Teniendo como escuelas más antiguas las siguientes: Río Cenepa (Llanhamacocha), Luis Arias Guerra (Conambo), Procel Manuel Quiroga (Torimbo) y Shiona (Shiona).

Tabla 3  
**Primeras escuelas en jurisdicción Sapara**

#	CECIB	Comunidad	Observación
1	Río Cenepa	Llanhamacocha	Las primeras escuelas, más antiguas
2	Muricha Arimamu	Jandiayacu	
3	Masaraka	Masaramu	
4	Luis Arias Guerra	Conambo	Las primeras escuelas, más antiguas
5	República de Chile	Alto Corrientes	
6	Procel Manuel Quiroga	Torimbo	Las primeras escuelas, más antiguas
7	Imatiña Katerika	Imatiña	
8	Tikiraka Suraka	Suraka	
9	Shiona	Shiona	Las primeras escuelas, más antiguas
10	Wiririma	Wiririma	
11	Cabo Minacho	Pindoyacu	
12	Chuyayaku	Chuyayaku	
13	Cuyacocha	Cuyacocha	

Fuente y elaboración: Registros NASE.

En la actualidad, en el territorio Sapara se cuentan con unidades educativas bilingües que solo garantizan la educación básica o primaria. De manera que no existe una oferta educativa de nivel secundario por parte del Estado debido a la falta de presupuesto, incluso las escuelas existentes presentan infraestructuras en condiciones decadentes y no son adecuadas al entorno geográfico donde se encuentran. La Dirección de Educación de la provincia de Pastaza justifica esta situación señalando que en las distintas comunidades no se cumple con el promedio ideal de edad para la creación de un colegio convencional, además de la baja cantidad de estudiantes.

Como consecuencia, si un estudiante desea continuar con su educación secundaria, se ve obligado a migrar a la ciudad de Puyo u otras ciudades del país, lo que pone en riesgo su conexión con el territorio y abre la puerta a que fenómenos sociales propios de las áreas urbanas, como el aislamiento cultural y la vulnerabilidad social, absorban a los jóvenes, debido a la falta de oportunidades en su comunidad. Esta situación también representa una amenaza a la preservación de su identidad cultural y territorial.

Frente a este escenario, comunidades como Llanhamacocha, Jandiayaku, Torimbo, Wiririma, Conambo y Pinduyacu han solicitado la extensión educativa del Colegio 15 de Noviembre, una unidad educativa fiscomisional que funciona en la parroquia Shell, del cantón Mera de la provincia de Pastaza. Este colegio ofrece servicios educativos de forma privada con profesores desde bachilleres, tecnólogos, y en algunos casos profesionales; esto depende de la capacidad de pago de la comunidad. Este colegio cuenta con el aval del sistema educativo ecuatoriano. Sin embargo, esta extensión educativa no garantiza una educación contextualizada a las realidades del pueblo Sapara, ni aborda adecuadamente sus necesidades en cuanto a la cultura, la defensa del territorio y el fortalecimiento de su modo de vida.

Las comunidades han optado por esta modalidad debido a que el Estado no ofrece servicios de educación secundaria dentro de sus territorios. Así, con el objetivo de que sus jóvenes puedan permanecer en la comunidad y continuar sus estudios sin migrar hacia la ciudad, han decidido gestionar la extensión del colegio como una alternativa para garantizar un derecho que no ha sido cubierto por el sistema público.

La educación en este contexto no solo debe centrarse en proporcionar una formación básica o secundaria genérica, para preparar a los y las alumnas a una vida en la ciudad o a carreras profesionales funcionales a la economía-mundo como se presenta hoy en día, sino que los contenidos de la educación son fundamentales, por ejemplo, en cuanto a integrar la cosmovisión Sapara, promoviendo el respeto a sus tradiciones, su identidad y su lucha por la defensa del territorio. De no hacerse, los jóvenes Sapara corren el riesgo de perder su vínculo con su cultura, desplazándose hacia entornos que no favorecen su desarrollo integral ni el fortalecimiento de su identidad.

Las formas de educación que existen en la actualidad en el territorio Sapara muestran una problemática compleja que refleja tanto los esfuerzos de las comunidades indígenas por proteger su cultura, así como las limitaciones que afrontan en términos de recursos financieros, atención estatal y representación propia. Por lo que cabe mencionar la existencia de los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB)

que se articulan como la base de la enseñanza entre los Sapara, pues constituyen una ramificación de la educación intercultural bilingüe institucionalizada que prima hoy en día en Ecuador. La definición de estos Cecib está contemplada en el artículo 91 de la LOEI al señalar que son:

Responsables del desarrollo de los saberes comunitarios, de la formación técnica, científica y de la promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural de la comunidad con la participación de los actores sociales de la educación intercultural bilingüe. Los Centros Educativos Comunitarios de todos los niveles y modalidades serán parte de los Circuitos Interculturales Bilingües. La comunidad participará activamente en el proceso de Educación Intercultural Bilingüe mediante sus autoridades comunitarias y formará parte del Gobierno Educativo Comunitario por intermedio de sus representantes. (LOEI 2011)

En el territorio Sapara existen diez Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB), los cuales son esenciales para la educación primaria de esta nacionalidad. Estos centros no ofrecen educación secundaria, ya que el Estado no ha implementado este nivel educativo dentro del territorio. En conjunto, los diez CECIB cuentan con un total de 16 docentes, quienes provienen de diversas nacionalidades indígenas, como Sapara, Kichwa, Shiwiar, Shuar, entre otros. Esta diversidad permite un intercambio intercultural que enriquece la formación de los estudiantes, pero también plantea el desafío de garantizar que las particularidades del pueblo Sapara no se vean diluidas por la predominancia de otras culturas representadas por docentes de otras nacionalidades. Apenas 3 docentes de los CECIB en esta zona son Sapara: dos en la comunidad de Llanhamacocha y uno en Jandiayacu. Según registros de la NASE, al momento de escribir este texto, 198 niños y niñas se educan en estos centros educativos primarios dentro del territorio Sapara.

Tabla 4  
**Centros educativos comunitarios interculturales bilingües en territorio Sapara**

CECIB	Comunidad	Nro. docentes	Estudiantes	Nacionalidad a la que pertenecen los docentes
Río Cenepa	Llanhamacocha	2	30	Sapara
Muricha Arimamu	Jandiayacu	1	21	Sapara
Masaraka	Masaramu	2	15	Kichwa - Sapara
Katerika Imatiña	Imatiña	1	10	Shiwiar
Tikirika Suraka	Suraka	1	10	Kichwa
Shiona	Shiona	2	21	Shiwiar
Wiririma	Wiririma	2	25	Kichwa
Cabo Minacho	Pindoyacu	2	35	Kichwa - achuar

Chuyayaku	Chuyayacu	1	14	Shuar
Cuyacocha	Cuyacocha	2	17	Andwa - kichwa
	Total	16	198	

Fuente: Registros NASE

Elaboración propia.

La importancia de que los jóvenes Sapara reciban una oportuna educación intercultural bilingüe radica en su papel como herramienta para preservar su lengua, cosmovisión y prácticas ancestrales. La presencia de docentes pertenecientes a nacionalidades indígenas, particularmente Sapara, resulta fundamental para conectar a los estudiantes con sus raíces culturales y lingüísticas, lo que fomenta una identidad fortalecida y resiliente ante la influencia de amenazas externas. La enseñanza a cargo de personas que comparten vivencias similares y comprenden las particularidades del entorno cultural de los estudiantes asegura una educación más pertinente y significativa para las comunidades.

Los Cecib representan un esfuerzo por mantener viva la educación bilingüe indígena en los territorios de los pueblos y nacionalidades, pero cuentan con un currículo a cargo de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (Seibe). Esto se evidencia incluso en la forma en que los centros educativos adoptan nombres en las lenguas originarias, como “Muricha Arimamu” o “Tikirika Suraka”, lo cual hasta cierto grado busca reforzar el vínculo con el territorio y la identidad cultural de cada pueblo, puesto que representan un símbolo y una suerte de actos de resistencia que desafían las tendencias homogeneizadoras de los modelos educativos predominantes, promoviendo una educación que celebra la diversidad y reafirma el derecho de los pueblos indígenas a definir cómo y qué deben aprender las futuras generaciones.

El énfasis en que los Cecib del territorio Sapara lleven nombres en idiomas indígenas radica en la profunda conexión que estos tienen con la identidad cultural, la cosmovisión de las comunidades y en cómo estos individuos entienden su contexto. Es de mencionar que en el territorio Sapara, en la actualidad, existen también centros de educación intercultural hispana (CEIH) que llevan nombres como Luisa Arias Guerra, Manuel Procel Quiroga o República de Chile, que claramente reflejan una orientación más ligada al modelo educativo occidental, ajena a las realidades y valores de las nacionalidades indígenas, pues se nombran a partir de personas que no necesariamente tienen peso en la coyuntura Sapara, lo cual resta valor a su representación.

La elección de nombres en lenguas originarias no es solo un acto llano y simbólico, sino un intento de autonomía cultural y educativa, en el que las comunidades indígenas reivindican su derecho a decidir sobre los elementos relevantes de su enseñanza. Este contraste entre los nombres evidencia la necesidad de fortalecer un sistema educativo gestionado por los pueblos indígenas, que respete y valore su riqueza cultural, en lugar de subsumirla bajo estándares homogeneizantes que invisibilizan la diversidad del país.

Tabla 5  
Centros de educación intercultural hispana en territorio Sapara

Nombre de los centros de educación intercultural hispana	Comunidad	N.º docentes
Luis Arias Guerra	Conambo	6
Procel Manuel Quiroga	Torimbo	1
República de Chile	Alto Corrientes	1

Fuente: Registros NASE.  
Elaboración propia.

Estos centros de educación hispana en el territorio Sapara no responden a las necesidades específicas de esta nacionalidad en su esfuerzo por lograr una educación propia que preserve su cultura y lengua. Ya que están diseñados bajo un modelo educativo estandarizado, que priorizan contenidos occidentales y en una lengua ajena, puesto que el castellano o el kichwa son los que predominan en los procesos de formación a los jóvenes, dejando de lado los conocimientos ancestrales y la enseñanza en lenguas originarias. Por otro lado, aunque los Cecib representan un avance hacia un modelo intercultural, también enfrentan importantes limitantes, como la insuficiencia de recursos económicos para mejorar las condiciones de aprendizaje. Por ello, esta falta de asignaciones presupuestarias provenientes del Estado afecta al mantenimiento y expansión de la infraestructura, así como a la dotación de materiales y personal docente adaptados al contexto Sapara, configurando un escenario que limita su capacidad para cumplir plenamente con el objetivo de fortalecer la identidad cultural y garantizar una educación propia que responda a las necesidades y aspiraciones de esta nacionalidad.

Cabe mencionar que los CEIH se diferencian de los Cecib por el idioma en que se imparte la enseñanza de parte de los docentes. En los Cecib se habla Sapara y castellano, por lo que los jóvenes Sapara aprenden su lengua ancestral; mientras que en los CEIH, al usar una malla curricular del Estado, no aprenden el idioma Sapara. Froilán Grefa, quien forma parte del equipo de trabajo de esta investigación y también trabaja en la dirección

de educación de Pastaza en lo referente a la educación Sapara como lingüista y escritor para su nacionalidad en su idioma, explica el funcionamiento de la educación formal en territorio Sapara en las siguientes palabras:

Tenemos 10 centros educativos comunitarios interculturales bilingües [...] en ella aplicamos lo que es la malla curricular intercultural bilingüe de la nacionalidad Sapara [...] eso significa que un ‘guagua’<sup>6</sup> termine el proceso de aprendizaje debe hablar bien el idioma Sapara y tanto el castellano y además tenemos en nuestro territorio lo que son escuelas interculturales, significa que eran hispanas, esa hispana en cambio utiliza una malla curricular es del Ministerio de Educación, donde no tocan los temas de cultura, donde no aprenden el idioma y la diferencia es eso, en cambio están formando un pensamiento unilateral. [Froilán Grefa 2024, entrevista personal]

Froilán Grefa indica que, además, como ya se mencionó más arriba, existen en el territorio Sapara las llamadas “escuelas interculturales hispanas”, que, a pesar de denominarse interculturales al parecer son más bien monoculturales. Sumado a ello, resalta el funcionamiento del Colegio 15 de Noviembre en comunidades como Llanchamacocha, Jandiyacu y Torimbo, pero cuestiona el enfoque de conocimiento occidental que imparten estas sucursales indicando que:

Este proceso de aprendizaje tiene solamente el conocimiento occidental. Y los niños y jóvenes que salen o terminan su bachillerato, salen sin fundamento cultural. No marca la identidad cultural como nacionalidad. Por eso es necesario que este proceso de aprendizaje tenga su identidad cultural y también hay que fortalecer el conocimiento occidental, también el conocimiento de la nacionalidad. (Froilán Grefa 2024, entrevista personal)

Respecto a los principales problemas de las instituciones educativas existentes en territorio Sapara, el diagnóstico de Froilán Grefa es que:

El gran problema primero es tema de infraestructura. El Estado o el ministerio de educación no atiende estos espacios de aprendizaje porque son construidos hace más de 40 o 50 años y son espacios que no son adecuados para un proceso de aprendizaje digno. Además, también aquí falta la formación de jóvenes en otros títulos como pueden ser tecnólogos o licenciaturas, pero en educación. Cuando [los docentes] vienen de afuera que son monolingües, ahí si no podemos fortalecer la educación dentro de una comunidad, porque están enseñando solo en castellano no en el idioma propio. Y aquí viene la diferencia en el sistema de EIB, de manera obligatoria debe estar uno de la misma comunidad, eso sería lo óptimo. Puede ser un profesional del mismo sector para que fortalezca estos dos caminos de aprendizaje. Los que son hispanos de manera obligatoria debe estar un monolingüe, pero eso es una gran desventaja dentro del territorio Sapara. En ese sentido, además falta ese sistema de capacitación, pues hay que capacitar esos docentes en manejo de materiales didácticos, de estrategias de procesos de enseñanza, aprendizaje en diferentes aspectos y por lo tanto nosotros como nacionalidad Sapara

---

<sup>6</sup> Palabra quechua “wawa” usada para referirse a un niño pequeño.

tenemos estas dificultades. Sin embargo, como nacionalidad lo que se hace es lo que tengamos nosotros, lo que disponemos, estamos dando respuesta. No al 100%, 50% de apoyo, por eso que hemos iniciado este proceso de hacer una malla curricular de interaprendizaje fortaleciendo los saberes y conocimientos de la nacionalidad. (...) De lo contrario, lo que va a pasar es tal vez ir muriendo todos estos saberes y conocimientos en el espacio comunitario. [Froilán Grefa 2024, entrevista personal]

A pesar de estas notables carencias, la nacionalidad Sapara ha demostrado resiliencia al iniciar procesos autónomos, como la elaboración de una malla curricular propia basada en sus saberes y conocimientos. Sin embargo, Grefa resalta la necesidad urgente de fortalecer la capacitación docente, tanto en estrategias pedagógicas como en el manejo de materiales didácticos, para garantizar una educación integral que preserve su cultura y lengua, lo cual sirva como mecanismo de rompimiento del adiestramiento occidental.

Por otro lado, Nema Grefa (Entrevistada el 8 de diciembre del 2024), quien ha estado colaborando con el colectivo de mujeres, menciona que el trabajo realizado con las mujeres Sapara ha buscado su empoderamiento, y que la educación propia, desde la perspectiva de mujeres se traduce en una forma de proteger su territorio [Nema Grefa, entrevista personal]. Nema Grefa acompaña la crítica al modelo de educación hispana que ofrecen ciertas escuelas estatales en el territorio Sapara, a lo que menciona lo siguiente:

Bueno, ahorita tenemos la educación intercultural, pero no viene tal como nosotros pensamos. Como aquí ahorita en Ecuador estamos plurinacional, hay educación bilingüe en general, pero no tenemos ese espacio porque esa educación es del Estado. Viene del Estado, pero igual nosotros tenemos ese derecho de estudiar, dar estudio a nuestros hijos y tenemos que captar esa educación de afuera, tenemos con ese nombre educación bilingüe para los pueblos indígenas. [...] El Estado habla de la calidad de educación, pero esa calidad de educación los niños no están recibiendo, no están en ese espacio, un ambiente, en una casa, en una escuela, por ejemplo, los niños sin mesa o sin asiento, pero ahí están los padres, tienen sus propias iniciativas, están dando, haciendo, desde ahí mismos sacan asientos o mesas, están en algunos centros educativos yo he visto, pero no tienen esa calidad que el Estado habla, que ese deber, pero no están cumpliendo. [Nema Grefa, entrevista personal]

Lo expuesto por Nema dilucida las deficiencias existentes en los centros de educación intercultural hispana que se encuentran en la jurisdicción Sapara, que sumado a ese enfoque de interculturalidad funcional que se aplica, donde se usa el castellano y el kichwa para enseñar; también se reconoce la falta de infraestructura y recursos para que los niños reciban un mínimo de calidad en el servicio público educativo, lo cual prácticamente obliga a los padres de familia a resolver cuestiones que competen al Ministerio de Educación y al Estado. A su vez, cabe mencionar la poca pertenencia de los

conocimientos impartidos en estos centros para el pueblo Sapara, Nema considera que la educación estatal es irrespetuosa con los saberes ancestrales de la nacionalidad.

Los docentes tienen que cumplir el malla curricular, el Estado dice. No tienen esa propia malla curricular como escuela bilingüe, ahí están mezclados. Como nacionalidad Sapara, los niños no están recibiendo la clase en nuestros propios lenguas, y por eso nosotros pensamos ahora tener nuestra propia educación y trabajar con los jóvenes, trabajar con los niños, desde la familia, porque la educación viene desde la familia, eso nos ha faltado a nosotros como nacionalidad Sapara. Cuando sí teníamos nuestra educación propia que dio el Estado mismo, ahí sí estaban aplicando los docentes, pero ahora aplican la malla curricular hispana, o algunos aplican malla curricular bilingüe, eso. [Nema Grefa, entrevista personal]

De ahí que no exista un escenario actual entre estas instituciones educativas hispanas donde se practique una formación educativa intercultural bilingüe que implique el idioma Sapara. Lo contrario sucede con los Cecib, donde si existen casos de docentes Sapara que enseñan el idioma propio, por lo que los niños pequeños se gradúan sabiendo su lengua ancestral. En estos centros:

Los niños aprenden tanto el conocimiento cultural de la nacionalidad y complementamos con conocimiento occidental, eso significa que un guagua termine el proceso de aprendizaje, debe hablar bien el idioma Sapara y tanto el castellano. [Froilán Grefa, entrevista personal]

En este primer capítulo, se ofreció un recuento de la EIB en Ecuador y en la Amazonía ecuatoriana, exponiendo los antecedentes en torno al fortalecimiento de la educación indígena y sobre cómo la lucha social de organizaciones políticas y de personajes ilustres, como lo fue ‘Mama Dulu’, marcaron el camino para la consecución del derecho educativo para los pueblos y nacionalidades del país. No obstante, con el espectro de la institucionalización de la EIB, la injerencia de actores externos, como el ILV, y el autoritarismo estatal, se dinamitó lo conseguido durante décadas en relación con la autonomía que tenían los pueblos y nacionalidades indígenas para decidir sobre sus modelos educativos; provocando que el Estado ecuatoriano pasara a gestionar el sistema de enseñanza bilingüe intercultural, menoscabando los intereses de los pueblos y nacionalidades y estandarizando un modo de conocimiento occidental en los territorios amazónicos.

Es por ello por lo que también se realizó un cuestionamiento a lo que hoy se conoce como EIB en Ecuador, debido a lo limitado de su configuración para fomentar una educación intercultural crítica y no funcional, que busque preservar lenguas prácticamente olvidadas, bajo el respeto de las cosmovisiones y formas de vida que

existen en los territorios indígenas, como el Sapara. Además, se incluyó un diagnóstico sucinto de la situación educativa en la jurisdicción territorial Sapara, exponiendo cuántos centros educativos, docentes y estudiantes se registran en la actualidad; esto con miras a comprender la dinámica que presenta esta nacionalidad en torno a este ámbito, y a partir de ello comprender sus carencias y exigencias al respecto de una educación propia.

Para continuar con el desarrollo del trabajo se procede con la descripción de 3 de las principales amenazas que afectan el contexto Sapara, dadas por la presión ejercida por la actividad petrolera, la silvícola (balsa) y los programas de Gobierno de conservación ambiental, como es Socio Bosque. Para lo cual se realiza un detalle exhaustivo de cómo cada dimensión pone en zozobra a las comunidades Sapara del Ecuador.



## Capítulo segundo

### Las amenazas al territorio Sapara y sus efectos: el petróleo, el Programa Socio Bosque y la tala de balsa

La Nacionalidad Sapara del Ecuador, reconocida por su resiliencia y su riqueza cultural, ha enfrentado numerosos desafíos a lo largo de su historia, que han puesto a prueba sus estructuras organizativas y su capacidad de respuesta colectiva. En las últimas décadas, tres factores externos han afectado significativamente su territorio y su modo de vida: el programa estatal de conservación ambiental denominado Programa Socio Bosque, la expansión de la exploración y explotación de campos petroleros en la Amazonía y el aumento de la demanda de madera de balsa que atrae la mayor incidencia de actividades silvícolas en la selva. Ante estas amenazas, la nacionalidad Sapara ha desarrollado estrategias organizativas que reflejan su compromiso con la defensa de sus derechos territoriales y culturales. Cada uno de estos desafíos ha requerido una respuesta particular: la adhesión crítica al programa Socio Bosque, la resistencia activa frente a los proyectos petroleros, y la gestión interna para frenar la extracción de balsa irresponsable. De esta forma, a continuación se ofrece un detalle a profundidad de cómo cada una de estas aristas de incidencia influyó en la Nacionalidad Sapara.

#### 1. Amenaza petrolera y la Ronda Suroriente en territorio Sapara

La historia petrolera en Ecuador comenzó en 1911, en la península de Santa Elena, con la perforación del primer pozo en Ancón por la empresa inglesa Anglo Ecuadorian Oilfields Limited. Este acontecimiento, autorizado por el Estado a través de una concesión a la empresa Ancón Oil, marcó el inicio de una era extractivista en el país, impulsada por la necesidad de modernizar la economía nacional. La llegada de compañías extranjeras a Ancón configuró una dinámica de control y explotación que sentó las bases para la expansión hacia otras regiones del país (Jaimes 2012).

En sus primeros años, la industria petrolera se concentró en la Costa ecuatoriana, pero con el tiempo el interés se dirigió hacia la Amazonía, percibida como una región “inhóspita”, habitada por pueblos indígenas denominados peyorativamente como “salvajes” o “jíbaros”. A pesar de esta percepción, las empresas transnacionales lograron obtener concesiones que sumaban aproximadamente cinco millones de hectáreas en la

Costa y la Amazonía, permitiendo actividades de exploración mediante métodos sísmicos. Entre las compañías involucradas destacaron Standard Oil, Shell, Tennessee Oil, California Oil y Western Geophysical, que vieron en estas tierras una promesa de nuevas reservas petroleras (Kingman S. 2006).

El punto de inflexión para la industria llegó en 1972, con la extracción del primer barril de petróleo en la Amazonía durante el gobierno militar de Rodríguez Lara. Este acontecimiento dio lugar al llamado “boom petrolero”, una época de aumento exponencial en las exportaciones de crudo, que desplazó a los productos agrícolas tradicionales, como el banano y el cacao, como principales fuentes de ingresos para el país. Sin embargo, esta expansión trajo consigo consecuencias sociales y ambientales que marcaron la relación del Ecuador con sus territorios amazónicos y las comunidades indígenas que los habitan (El Comercio 2012).

La expansión petrolera hacia la Amazonía fue facilitada por la colaboración de religiosos y caucheros, quienes compartieron conocimientos sobre la geografía del lugar y los pueblos indígenas. El ingreso a los territorios indígenas se hizo sin consulta previa, dejando una huella de invasión y despojo. Las empresas construyeron caminos y campamentos, y alterando profundamente las dinámicas sociales y culturales de los pueblos amazónicos (Larrea C. 2022).

A lo largo de su historia, Ecuador ha realizado doce rondas de licitación petrolera (Becerra R. 2015; EC Ministerio de Energía y Finanzas 2022), entregando contratos a empresas nacionales y extranjeras. Estas concesiones, concentradas mayoritariamente en la Amazonía central y norte, han generado serios problemas socioambientales. La contaminación derivada de la actividad petrolera ha afectado la reproducción de la vida en las comunidades indígenas, creando conflictos y desplazamientos en sus territorios.

En 2012, bajo el gobierno de Rafael Correa, se lanzó la XI Ronda Petrolera o Ronda Suroriente, que incluía 24 bloques ubicados en las provincias de Morona Santiago, Pastaza, Napo y Orellana. Pastaza fue la provincia más afectada, con 13 bloques asignados, entre ellos los bloques 79 y 83, ubicados en el territorio de la nacionalidad Sapara. Esta ronda buscaba atraer inversión privada mediante licitaciones, bajo un discurso retórico de desarrollo y progreso económico (Observatorio de Conflictos Socioambientales del Ecuador 2019).

Desde el inicio, la Ronda Suroriente enfrentó resistencia por parte de las comunidades indígenas, que denunciaron la falta de consulta previa, libre e informada, como exige la Constitución ecuatoriana y el Convenio 169 de la OIT (Observatorio de

Conflictos Socioambientales del Ecuador 2019). Las reuniones entre empresarios nacionales e internacionales para adjudicar los bloques petroleros, realizadas en hoteles de lujo, fueron percibidas como una repartición del territorio indígena basada únicamente en intereses económicos.

El gobierno ecuatoriano, liderado entonces por Rafael Correa, otorgó concesiones a Andes Petroleum mediante la Resolución MRNRR-DM-2014-1112-RM. El contrato contemplaba una fase de exploración inicial de cuatro años, con posibilidad de extensión por dos años más, y una fase de explotación de hasta 20 años. Sin embargo, la resistencia indígena, liderada por la nacionalidad Sapara junto con los Kichwa, Shiwiar y Achuar, impidió que la empresa iniciara sus actividades (Observatorio de Conflictos Socioambientales del Ecuador 2019).

La licitación de los bloques 79 y 83 a la empresa china Andes Petroleum exacerbó las divisiones internas en el territorio Sapara. Mientras algunos dirigentes promovían la explotación petrolera, otros se opusieron firmemente, defendiendo el territorio ancestral y rechazando el extractivismo. Esta división fue agravada por estrategias estatales y empresariales, que incluyeron sobornos, generación de dirigencias paralelas, cooptación de líderes históricos, promesas de empleo, etc. [Nema Grefa, entrevista personal].

En 2018, Andes Petroleum declaró “fuerza mayor”, aduciendo que la oposición al proyecto imposibilitaba el cumplimiento de sus obligaciones contractuales. En 2019, el Estado aceptó esta declaración y, en 2021, la empresa concluyó que su inversión no era recuperable, abandonando los bloques 79 y 83 (Observatorio de Conflictos Socioambientales del Ecuador 2019).

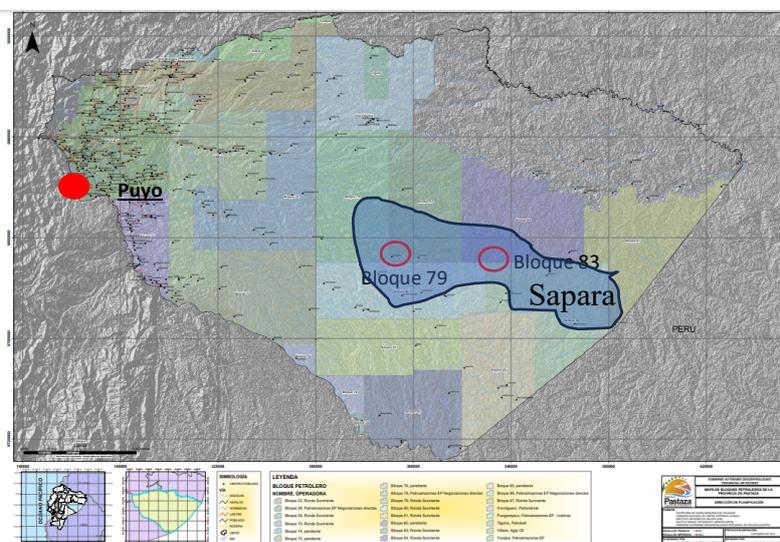


Figura 2. Mapa de bloques petroleros de la provincia de Pastaza, 2016  
Fuente: GAD Pastaza.

La resistencia de la nacionalidad Sapara, junto con otros pueblos indígenas, logró frenar la explotación petrolera en los bloques 79 y 83, una victoria significativa frente al modelo extractivista. No obstante, este logro no estuvo exento de costos. Las comunidades enfrentaron divisiones internas, amenazas y conflictos, que incluso incluyeron casos de intimidación y violencia, como el reportado contra líderes como Gloria Ushigua y Nema Grefa.

Yo tuve amenazas del estado. ¿Por qué? Porque yo no quería que la explotación petrolera entra a mi territorio para destruir ese territorio [en el] que vivieron muchos años, conservando, mi abuelo, mis abuelas, mis bisabuelos. Y ese espacio para nosotros es, como te digo, un espacio de la vida, esa selva que tenemos. [...] por eso el estado me tenía amenazada y tanto, no solo el estado, [también] las personas que estaban alrededor de las comunidades. Ellos me tenían amenazada, me he pasado muchas cosas y después me tocaba trabajar con las bases para ir en la unidad como comunidades, como Nacionalidad Sapara. [Nema Grefa, entrevista personal; ver Anexo 1]

En 2020, la dirigencia Sapara liderada por Nema Grefa argumentó que no se había realizado una consulta previa, libre e informada, lo que contravenía las disposiciones legales nacionales e internacionales. La Corte Interamericana de Derechos Humanos, en el caso *Sarayaku vs. Ecuador* (2012), había sentado un precedente importante sobre el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación y al respeto de su territorio ancestral, esto mediante la sentencia del 27 de junio de 2012.<sup>7</sup>

Finalmente, una acción de protección promovida por la Defensoría del Pueblo reconoció la vulneración de derechos de la nacionalidad Sapara, otorgando medidas cautelares para proteger a sus líderes y reafirmando la legitimidad de su dirigencia.

A pesar del abandono de los bloques 79 y 83 por parte de Andes Petroleum, la amenaza de explotación persiste. Los gobiernos posteriores, incluidos los de Guillermo Lasso (2021-2023) y Daniel Noboa (2023-2025), han continuado promoviendo rondas petroleras que buscan atraer inversión privada para la ampliación de la frontera petrolera en la Amazonía ecuatoriana (Ministerio de Energía y Finanzas, 2022).

En este contexto, el Estado enfrenta una contradicción entre sus compromisos con los derechos colectivos de los pueblos indígenas y su política extractivista, que prioriza la obtención de ingresos. Los pueblos indígenas, como la nacionalidad Sapara, se mantienen en resistencia, exigiendo la cancelación definitiva de la Ronda Suroriente y denunciando las políticas neoliberales que amenazan su autonomía y cultura ancestral.

---

<sup>7</sup> La Sentencia (Fondo y Reparaciones) en el Caso del Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku está disponible en el siguiente enlace: [https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_245\\_esp.pdf](https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_245_esp.pdf).

La historia de la Ronda Suroriente evidencia los impactos devastadores de la expansión petrolera en territorios indígenas. Más allá de las luchas legales y políticas, el caso Sapara refleja una batalla por la supervivencia cultural, territorial y ecológica frente a un modelo económico extractivista que ignora los derechos de los pueblos originarios (Observatorio de Conflictos Socioambientales del Ecuador 2019). La defensa del territorio Sapara no solo representa una resistencia local, sino también un llamado global a repensar alternativas a la idea de desarrollo que priorizan el lucro sobre la vida y la sostenibilidad.

Respecto de la amenaza petrolera que ha enfrentado el pueblo Sapara, la presidenta del colectivo Yarishaya Itiumu, María Ushigua, considera que:

Es aún una amenaza desde el mundo occidental, nos ha afectado demasiado la empresa petrolera y la empresa balsera, ellos han amenazado demasiado en nuestro territorio. Como nosotros somos mujeres Sapara, somos pacíficas, pero tenemos un corazón más grande. Nosotros dijimos no las empresas, no a ninguna empresa que pueda entrar al territorio Sapara y así estamos defendiendo y no vamos a permitir que entre ninguna empresa en territorio Sapara [...] porque nosotros vivimos conectando con la naturaleza. [María Ushigua 2024, entrevista personal]

De la misma forma, Lucas Santi, profesor de la escuela en la comunidad de Jandiayacu, comentó que el peligro de las empresas petroleras se refleja en el deterioro del ecosistema mediante la contaminación desmedida de sus espacios. A ello menciona que:

Desde hace años, hemos enfrentado muchas dificultades relacionadas con actividades externas, especialmente por empresas y materiales químicos que contaminan el territorio al buscar petróleo. Esto ha causado graves problemas, como derrumbes y la desaparición de fauna como boas, cocodrilos y caimanes. Esta contaminación afectó muchos recursos naturales que antes abundaban en nuestro territorio. En este momento, estamos preocupados por la negociación con las empresas petroleras, especialmente con el actual presidente que está conversando con muchas de ellas. Hemos escuchado que estas empresas ofrecen grandes cantidades de dinero para entrar al territorio, explotar petróleo y extraer madera. Sin embargo, hemos sido claros en nuestra posición: no queremos negociar con ellas. A pesar de no contar con armas convencionales, tenemos nuestra fuerza y determinación para enfrentar cualquier intento de explotación. [Lucas Santi, entrevista personal]

La incursión petrolera inconsulta generó graves deterioros en los ecosistemas pertenecientes al territorio Sapara. El presidente de la comunidad de Torimbo señaló lo siguiente:

Antes había muchas peleas por los límites del territorio, especialmente con los achuar y los andoas. Sin embargo, logramos resolver estos problemas y ahora vivimos en paz. Cada uno tiene sus territorios delimitados. Con las petroleras y mineras también hubo problemas. Ellas dañaron el monte, los ríos y la fauna. Entraron sin permiso y comenzaron a afectar nuestro territorio. Ahora estamos más organizados y no permitimos que estas empresas entren. [José Ruisanti, entrevista personal]

De manera que la labor petrolera impulsada por el Estado mediante licitaciones y concesiones, o por sus propios medios, ponen en zozobra al pueblo Sapara. Quienes tienen claramente identificado el riesgo que supone la entrada de empresas mineras a sus espacios.

## **2. El Programa Socio Bosque y su relación con los Sapara**

En el año 2008 en Ecuador se crea el Programa Socio Bosque (PSB) bajo la idea de otorgar incentivos monetarios a las comunidades que decidan proteger sus bosques, lo cual entra en concordancia con la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático y el programa REDD+<sup>8</sup> (De la Fuente 2012). De tal forma, el PSB se implementa dentro del Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013, planteándose la conservación de los bosques con el fin de frenar la deforestación y las emisiones de gases asociados al cambio climático, promoviendo a la par la erradicación de la pobreza rural y el desarrollo sostenible. En el año 2009, el PSB tomó mucha más fuerza a través del financiamiento extranjero y de un aumento de los recursos destinados al proyecto por parte del Estado (Dávalos J. 2011). Esto dio cabida para que la promoción del PSB se expanda a los Pueblos y Nacionalidades Indígenas quienes habitan y poseen grandes extensiones de bosque húmedo tropical dentro de sus territorios, especialmente en la Amazonía.

En ese contexto, la Nación Sapara del Ecuador (NASE) firma en ese mismo año un convenio con el PSB, comprometiendo una parte de sus tierras hasta el año 2023, lo cual les significó realizar una delimitación geográfica territorial y la aceptación de diversas cláusulas como requisito para la asignación de dichos fondos (Ver Anexo 1 y 2). Es necesario anotar que la firma del convenio entre la NASE y el PSB provocó mucha oposición de parte de otras organizaciones indígenas a nivel nacional [Alexandra Almeida, entrevista personal].

---

<sup>8</sup> Según el Plan de Acción de Bali (2007), se denomina REDD + a la reducción de emisiones derivadas de la deforestación y la degradación forestal evitadas; además de la conservación, el manejo sostenible y el mejoramiento del stock de carbono de los bosques en los países en desarrollo.

Los descontentos anunciaban desde ese entonces que este mecanismo provocaría cambios en el relacionamiento ancestral con los bosques debido a que el Programa propone la intacta mantención del bosque sin ningún tipo de alteración, siendo este tipo de planteamiento una de las cuestiones que se consideran como un condicionamiento del espacio. Además, se alegaba que para cuando estos pagos por compensación ambiental se dejen de producir, las mentes quedarían muy débiles ante la seducción de la promesa de “desarrollo” basada en la explotación petrolera o maderera (Suárez Santi 2021). Lo más grave es no reconocer otras formas de cuidado de la naturaleza basado en otro tipo de conocimiento como el que poseen los pueblos indígenas, y que han garantizado la permanencia de millones de hectáreas de bosque durante milenios.

En el año 2012 la NASE firma otro convenio con el PSB, lo cual significó el incremento del área en concesión con el programa, produciéndose automáticamente un nuevo pago por compensación. Es importante señalar que era el Estado ecuatoriano quien financiaba en mayor medida este proyecto, lo cual tiene mucho sentido ya que el gobierno ecuatoriano de la época bajo la presidencia de Rafael Correa (2007-2017) gozó de grandes beneficios debido a los altos precios internacionales del petróleo. No obstante, el volátil comportamiento de este mercado provocó una disminución del precio del barril de petróleo desde finales del año 2014, trayendo esto consecuencias que perjudicarían al PSB por la falta de liquidez en el Estado (World Bank Group 2019).

De tal forma, los compromisos de pago que el Programa Socio Bosque (PSB) tenía con sus socios se vieron afectados por la crisis fiscal, generando atrasos significativos. Entre 2015 y 2017, todos los pagos a los socios fueron congelados (World Bank Group 2019). No obstante, en 2017, tras acercamientos con la Organización de las Naciones Unidas a través del programa REDD+ y su iniciativa ProAmazonía (financiada por el programa REM, Mecanismo de Pago por Resultados), el PSB fue refinanciado. (Serrano Patricia, 2025). Este financiamiento permitió cubrir los pagos atrasados a los socios, pero también estuvo condicionado al incremento del número de socios inscritos y de hectáreas destinadas a la conservación. Es decir, los fondos no solo buscaban subsanar deudas anteriores, sino ampliar la cobertura del programa bajo nuevos compromisos territoriales.

En base a esto, y a pesar de la crisis, el PSB aumentó sus áreas de conservación tras coincidir con los compromisos del programa REDD+ (reducción de emisiones provenientes de la deforestación y la degradación de bosques) (Podvin K. 2013). En este nuevo escenario, y aprovechando esta nueva posibilidad de financiamiento, los Sapara

decidieron ampliar nuevamente el área de conservación. Cabe recalcar que la asignación de este último incentivo, en relación con el nuevo convenio, no es gestionada únicamente por el Estado, sino que son las NNUU quienes se encargan también mediante el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de financiar y auditar los desembolsos correspondientes de este último contrato con cada uno de sus nuevos socios (Suárez Santi 2021). Es decir, es el Estado quien se encarga del programa pero es el PNUD quien otorga los recursos para hacer los desembolsos a los socios del PSB.

Actualmente, (a raíz del caso Naruka que se expone a continuación), esta posibilidad de recibir financiamiento por parte del programa Socio Bosque ha generado nuevamente un conflicto en el territorio Sapara entre la NASE y colonos dentro del territorio que aspiran también a recibir compensaciones financieras por conservación. Por lo cual el territorio se encuentra en perenne disputa sobre el trabajo que realizan los dirigentes (Aguilar R. 2022).

Como antecedente adicional a lo problemático del PSB para la nacionalidad Sapara y por qué se trae a colación este factor como determinante de los impactos negativos ejercidos sobre esta población indígena, es necesario mencionar el denominado Caso Naruka, que es cómo se conoce al caso en el que la NASE estuvo a punto de perder su territorio ancestral ante una asociación que no representa a la nacionalidad Sapara, considerada ilegítima por parte de la Conaie (Nacionalidad Sapara del Ecuador 2020). Esto como parte de una búsqueda intensa de pseudo dirigentes, que fueron separados de la NASE por su apoyo a las intenciones petroleras del Gobierno mediante la Secretaría Nacional de Hidrocarburos, por obtener el título de propiedad de aproximadamente el 70 % del territorio Sapara, bajo el nombre de Asociación Ancestral Sapara de Pastaza Naruka creada en 2019, aun cuando este título fue entregado oficialmente a la NASE hace décadas (Aguilar R. 2022).

La tensión al interior de la nacionalidad Sapara surge cuando las bases reclamaron un cambio de dirigencia a raíz del surgimiento de Naruka, logrando expulsar a Basilio Mucushigua y a Bernabé Armas como dirigentes, y eligiendo a Luis Armas como presidente, resolución que fue acogida tanto por la Conaie como por la Confenaie (Nacionalidad Sapara del Ecuador 2020). Sin embargo el Gobierno, a través de la Secretaría de Hidrocarburos, hizo todo lo contrario, al mantener y reconocer como representantes legítimos a los ya expulsados dirigentes. Lo cual dinamitó aún más el tejido organizacional de la comunidad Sapara, pues dos dirigencias existían para la época

producto de la injerencia estatal, lo cual provocó incontables agresiones tanto dentro y fuera del territorio (Aguilar R. 2022).

Esta situación permitió que el Estado se aproveche para ejercer aún más presión ilegal sobre la NASE, logrando que la Subsecretaría de Tierras Rurales y Territorios Ancestrales, adscrita al Ministerio de Ganadería y Agricultura, para 2020 otorgue la titularidad de parte del territorio Sapara (Asentamiento Tradicional Záparos de Conambo) a la organización Naruka, consumando sus intenciones de generar el contexto para lograr la explotación de los recursos en este espacio, ya sean petrolíferos o madereros, gracias al apoyo irrestricto de Mucushigua y Armas como representantes ilegítimos pero apoyados por el Gobierno. Esto provocó el fraccionamiento del territorio, lo cual es inconstitucional según el artículo 57 de la Constitución, que señala que las tierras comunitarias son indivisibles e inalienables (Aguilar R. 2022).

La idea detrás de las cabezas de Naruka era conseguir los recursos para garantizar que las familias Sapara, y las demás nacionalidades que se asientan en sus territorios, puedan acceder a derechos elementales como educación, salud y trabajo, sin embargo la NASE confrontaba esta noción al criticar el falso desarrollo que acarrea consigo la presencia de compañías petroleras en sus tierras, pues no ha sido así en localidades donde la mano petrolera ya ha incursionado en la Amazonía ecuatoriana. De forma que Naruka buscaba que se aprovechen los campos petroleros contemplados en la Onceava Ronda Petrolera o mediante la “venta” de los bosques para el PSB; mientras que la NASE es contraria a esta idea. Según Aguilar R. (2022, párr. 47):

El interés por la propiedad del territorio también tiene que ver con un convenio que la NASE suscribió con el Ministerio del Ambiente (MAE) como parte del programa Socio Bosque. Este provee un incentivo económico de 190.000 dólares anuales por la conservación de 121.682 hectáreas de bosque primario, como parte de una política internacional de Reducción de Emisiones por Deforestación y Degradación de los bosques (conocida globalmente como REDD+).

Esta situación devela a ciertos rasgos el interés detrás de las personas que lideran Naruka, pues motivadas por aprovecharse de los beneficios del PSB y del REDD+ pactan con el Gobierno para menoscabar los intereses comunitarios. Y cómo un programa gubernamental o de organizaciones no gubernamentales, que involucren dinero, puede incentivar la ocurrencia de sucesos que resquebrajen estructuras comunitarias, tal como sucedió en el caso Sapara.

La particularidad con los Sapara es que la administración de estos fondos es una fuente de constante disputa interna. La NASE, siendo la organización representante de las 23 comunidades del territorio Sapara, es la única que puede gestionar y administrar estos recursos que ingresan por el programa. Pese a esto se han realizado múltiples intentos por parte de exdirigentes<sup>9</sup> para recibir estos fondos a título personal como lo hacían en el pasado.

En ese sentido, mediante una artimaña de la Subsecretaría de Tierras Rurales y Territorios Ancestrales, entidad del gobierno nacional, aceptaron la petición formulada por parte de la “Asociación Ancestral Sapara de Pastaza-Ecuador Naruka”<sup>10</sup> constituida en la Secretaría de Derechos Humanos, para apropiarse de 251.503 hectáreas<sup>11</sup> del patrimonio territorio Sapara.

CONFLICTO TERRITORIO SAPARA CON MINISTERIO DE AGRICULTURA Y GANADERÍA

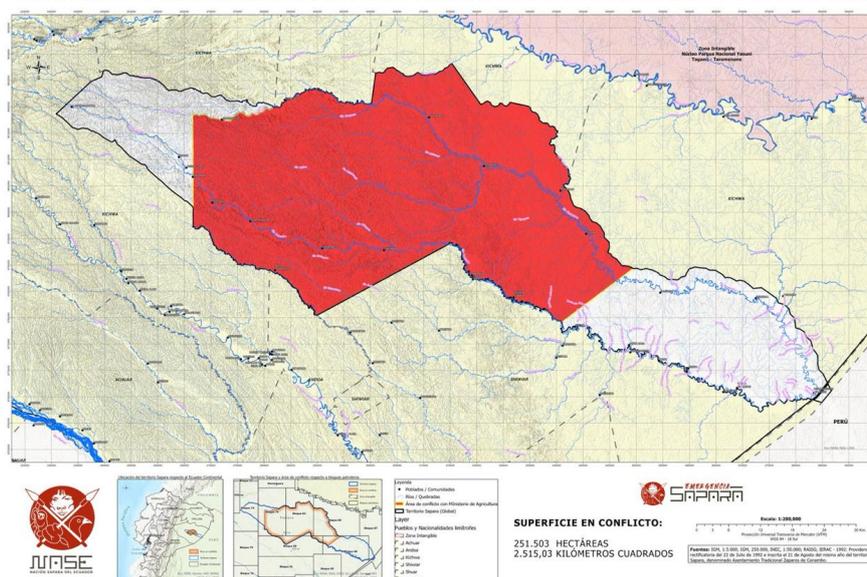


Figura 3. Mapa del territorio comprometido en el conflicto Sapara – Naruka.  
Fuente: Registros NASE.

La conformación de la pretendida Asociación “Naruka” encabezada por un grupo de personas que no representan a los intereses de la nacionalidad y sus comunidades, se han hecho pasar ilegalmente, ante a las instituciones del Estado, como la máxima

<sup>9</sup> Mismos dirigentes que no poseen ascendencia directa Sapara y firmaron inicialmente con el PSB, y en su momento fueron denunciados por las comunidades por el mal manejo de los fondos. Además, estos mantienen perenne la intención petrolera dentro del territorio Sapara sin considerar el sentir de las bases comunitarias.

<sup>10</sup> Quienes en la actualidad son miembros de la Asociación Naruka están vinculados con los convenios de inversión social de la ex Secretaría de Hidrocarburos y al deseo de hacer operar a la empresa petrolera dentro del territorio Sapara.

<sup>11</sup> 70 % del territorio Sapara, justo donde existen las bolsas de petróleo exploradas décadas atrás por parte del Estado mediante empresas privadas.

representación legal del pueblo Sapara (NASE). Volviéndose este grupo de personas parte operativa del poder del Estado con el fin de dividir a las comunidades para sus fines particulares.

En todo este proceso de apropiación, la Subsecretaría de Tierras nunca consultó, peor aún comunicó, a los legítimos dirigentes y representantes Sapara sobre esta grave situación. De tal manera, esta institución vulneró el derecho al territorio inalienable, inembargable e indivisible amparado por la Constitución de la República del Ecuador, a los derechos humanos y colectivos alentando a la fragmentación del patrimonio cultural y territorial del pueblo Sapara, además, se viola abiertamente el derecho a la consulta y consentimiento libre previo e informado.

A través de una comunicación emitida por el MAATE la dirigencia Sapara (NASE) se entera un año después sobre esta situación, ya que esta institución les solicitó un pronunciamiento sobre estos hechos de los cuales no tenían conocimiento. Esta grave situación se generó por el interés económico que provoca ser titular de los convenios con el PSB, y recibir a título personal los incentivos reconocidos por conservar el bosque. Por lo cual, además, los mismos Sapara reconocieron que están viviendo las consecuencias de la interferencia externa que monetiza el cuidado y la preservación de la Naturaleza generando graves conflictos internos en territorio con la participación directa del Estado (Ushigua 2021).

El día 25 de mayo 2021 los presidentes de las comunidades Sapara afectadas y una delegación del consejo de Gobierno de la NASE viajaron a la ciudad de Quito para hacer un llamado urgente a la restitución de sus derechos territoriales pidiendo la extinción de toda providencia contraria al patrimonio del pueblo Sapara, pero esa vez no fueron escuchados, sin considerar lo dificultoso que resulta ser para las comunidades movilizarse hasta la capital de la República.

En vista de que ninguna institución del gobierno les quiso otorgar la información necesaria de manera voluntaria, el 27 de mayo del 2021, junto a la Defensoría del Pueblo de Pastaza, depositaron una demanda de acceso a la información pública solicitando al Ministerio de Agricultura y Ganadería, y a la Secretaría de Derechos Humanos entreguen la información respecto a cómo se creó la Asociación “Naruka” y porque autorizaron que las tierras comunitarias entregadas a los Sapara en 1992, antes NASAPE, se cambien a una asociación ilegítima. Luego de constantes apelaciones a nivel de la Corte Provincial de Pastaza lograron una sentencia a favor de la NASE otorgándoseles la información

necesaria para avanzar en el proceso de rectificación de este cambio ilegítimo que afectaba al territorio.

Con base en esta información ingresaron una Acción Extraordinaria de Revisión en la Subsecretaría de Tierras y Territorio Ancestrales. Con el fin de que se dé la nulidad sobre este cambio arbitrario en los títulos de propiedad de manera inmediata. No obstante, esta institución se negó a revisar el caso por motivos de plazo; alegaron que al haber pasado un año de este cambio ya no era procedente revisar dicho trámite realizado en el pasado en plena pandemia. Lo cual dejó sin efecto el trámite de los dirigentes Sapara a nivel administrativo.

En la actualidad, la resistencia Sapara y su lucha contra el Estado llegó a buen puerto y mediante una Acción de Protección presentada en la Corte Provincial de Pastaza se devolvió la providencia inicial de las tierras a los verdaderos dueños después de la incesante y fallida apelación por parte del Ministerio de Agricultura y Ganadería. Debemos tomar en cuenta que la disputa por la administración de los fondos del PSB, por parte de este grupo desconocido, sigue latente y es una amenaza para la nacionalidad en su conjunto.

En el territorio Sapara la única organización reconocida por el pueblo de esta Nacionalidad y por el Estado ecuatoriano es la NASE. Por tanto, inter locutar, o negociar con cualquier organización o asociación a nombre de esta nacionalidad es violar la Constitución y vulnerar los derechos, e ir en contra de los tratados internacionales que los amparan como nacionalidades y pueblos indígenas, suscritos por el Estado ecuatoriano.

Se debe recordar que el patrimonio cultural Sapara ha sido reconocido en el 2001 por la UNESCO como “Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad”. En el 2018 la Relatora Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, Vicky Tauli Corpus, declaraba que debido a todas las vulneraciones sufridas, existe una seria amenaza para la supervivencia de la nación Sapara.<sup>12</sup>

Es de considerar, como se explica en la introducción, que el territorio Sapara se encuentra dividido en tres partes; la cabecera que aún pertenece anexada al territorio adjudicado a la Nacionalidad Kichwa en el 1992, dicha área se encuentra en plan de desmembración; La segunda corresponde a la parte media que fue adjudicada por el gobierno de Rodrigo Borja también en 1992; Y, la parte baja, correspondiente a la en ese

---

<sup>12</sup> Asamblea General de las Naciones Unidas, <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g19/204/06/pdf/g1920406.pdf>.

entonces franja de seguridad nacional otorgada a los Sapara en el 2012 durante el Gobierno de Rafael Correa.

De tal manera, el Programa Socio Bosque llega a la nacionalidad Sapara durante la dirigencia de Manari Ushigua en el año 2009, el Consejo de Gobierno de la época consultó a las comunidades si estaban dispuestas a recibir dinero a cambio de cuidar el bosque, lo cual significó una profunda aceptación al respecto. Desde ese momento el territorio Sapara pone a disposición territorio correspondientes a la parte baja del territorio que limita con la selva del Perú.

Tabla 6  
**Datos sobre convenios del PSB y el territorio Sapara**

Convenio	Ha afectadas	Incentivo	Tiempo de duración (años)
Convenio de Ejecución Nro. MAE-PSB-II-2009-C-006	87.542	USD 75.771	20
Convenio de Ejecución Nro. MAE-PSB-I-2012-C-031	38.140	USD 83.098	20
Adenda Modificatoria al convenio Nro. MAE-PSB-II-2009-C-006	85.810	USD 60.067	20

Fuente: Registros NASE.

Elaboración propia.

En la actualidad, el PSB posee tres diferentes contratos con el pueblo Sapara; el inicial firmado en el 2009 denominado Convenio de Ejecución del Proyecto Socio Bosque entre el Ministerio de Ambiente y la Nacionalidad Sapara de Pastaza Ecuador (NASAPE) incluyendo 87.542 ha en conservación les significa USD 75.771 en pagos por compensación ambiental; en el 2012 el segundo convenio referente a la parte media del territorio comprometió 38.140 ha en conservación con un pago de USD 83.809 y, por último, se realizó una adenda por parte del PNUD al Convenio de Ejecución Nro. MAE-PSB-I-2012-C-031, provocando un incremento en el pago por los servicios ecosistémicos. Lo cual aumentó a un aproximado de 172 mil has conservadas mediante el PSB en territorio Sapara, y un ingreso total aproximado a los USD 135 mil anuales.

Dentro de las obligaciones que los Sapara contrajeron al formar el convenio con el Ministerio de Ambiente por el PSB se reconocen al menos 14 compromisos a respetar, entre esos se tienen los siguientes:

1. No talar el área de conservación
2. No cambiar el uso del suelo del área
3. No quemar el área
4. No realizar pastoreo intensivo en el área:

##### 5. No cazar con fines comerciales o deportivos en el área

De modo que el contrato limita prácticamente toda actividad antrópica en la superficie que pasó a formar parte de las hectáreas conservadas por el PSB. Restringiendo actividades para los pobladores Sapara. Mientras que, para el Estado representado, apenas son 5 los compromisos adquiridos, los cuales tienen que ver con la suspensión reiterada de las transferencias, por incumplimiento de cláusulas del contrato, por salida anticipada del beneficiario (Sapara), por decisión de la Cartera de Estado o por descubrir información adulterada en los requisitos presentados por el beneficiario del proyecto.

De manera que el contrato del PSB establece una relación profundamente desigual entre el Estado ecuatoriano y la Nacionalidad Sapara, imponiendo restricciones estrictas a la comunidad indígena en el uso de sus territorios, mientras que las obligaciones estatales son mínimas. Si bien este arreglo se presenta como una iniciativa de conservación, limita las prácticas ancestrales de los Saperas, prohibiéndoles actividades fundamentales como la tala, caza, quema y pastoreo en sus propias tierras, elementos que forman parte de su subsistencia y cosmovisión. A cambio, el Estado solo está comprometido a realizar transferencias monetarias, sin asumir responsabilidades adicionales para fortalecer o respetar la autonomía y derechos culturales del pueblo Sapara. Esta asimetría de obligaciones reduce el programa a una transacción económica, que no toma en cuenta la importancia del territorio como espacio de vida integral para los Saperas, comprometiendo así la sostenibilidad real y la equidad en la conservación.

La asignación de incentivos económicos por parte del PSB se encuentran siempre condicionados a una serie de requisitos estipulados en los contratos y a la rendición de cuenta de los fondos que se entregan. Lo que significa que las personas o comunidades reciben los pagos únicamente si cumplen a cabalidad con las condiciones que contemplan el seguimiento y control que exige el programa (MAE 2016). Y de no ser así, hay represalias tanto económicas como de otra índole.

El ingreso al programa es de carácter voluntario, ningún propietario individual o colectivo tiene la obligación de participar, sin embargo, la atracción de un pago resulta en un aliciente, y muchas veces se firman los contratos sin que haya de por medio toda la información acerca del PSB, sus orígenes, reales motivaciones o las posibles consecuencias sobre el uso de los territorios por parte de las comunidades y pueblos. De haber un interés de ingresar al programa se realiza tan solo una socialización estandarizada del funcionamiento a los interesados, para así luego pasar a efectivizar el acuerdo con el Ministerio de Ambiente, Agua y Transición Ecológica (MAATE). Nunca

se ha considerado un proceso de consulta libre, previa e informada, por ejemplo, como estipula el respeto a los derechos de pueblos indígenas.

En el caso de Ecuador, el artículo 74 de la Constitución establece que los servicios ambientales o ecosistémicos no pueden ser objeto de apropiación, aunque sí permite que el Estado regule su producción, prestación, uso y aprovechamiento. Sin embargo, en la práctica, esta disposición ha sido desechada de facto, ya que a través de políticas públicas, convenios y mecanismos como el programa Socio Bosque, se ha institucionalizado la conversión de las funciones ecológicas de la naturaleza en servicios valorables económicamente. Esta transformación responde a una lógica de mercantilización que convierte a la naturaleza en una proveedora de mercancías para el mercado ambiental global. Así, Ecuador se vuelve un territorio atractivo para inversiones relacionadas con bonos de carbono y mecanismos de compensación ambiental, que permiten a las empresas evadir responsabilidades ambientales reales en sus países de origen o en el mismo Ecuador, sin necesidad de cambiar sus prácticas contaminantes.

Adicionalmente, el resultado de que las comunidades entren a la lógica de pago por servicios ambientales resulta en la exclusión profunda de formas históricas que mantienen los pueblos indígenas para garantizar, hasta en la actualidad, el cuidado de la relación con la naturaleza de la cual son parte, mediante sus valores sociales y culturales dentro de sus territorios.

Cabe mencionar que la firma de los convenios del PSB con pueblos y nacionalidades de la Amazonía provocó mucha oposición de parte de organizaciones indígenas y de la sociedad civil ecuatoriana (Nacionalidad Sapara del Ecuador 2020), pero al final terminaron firmando los convenios planteados. Los descontentos presumían de un cambio en el relacionamiento ancestral con los bosques debido a que el programa propone la intacta mantención del bosque bajo contrato, sin ningún tipo de alteración, condicionando el uso tradicional del espacio, lo que podría constituirse en una violación a los derechos colectivos y territoriales. Además, cuando los pagos por compensación ambiental se dejen de recibir, la dependencia al dinero quedaría muy asentada lo cual dejaría el camino abierto para cualquier tipo de negociación, incluso extractivista (Rodríguez Padilla 2015).

Ante esta realidad, en el caso de que se requiera concesionar determinadas áreas bajo el PSB para destinarlas a actividades extractivas, cualquier resistencia podría verse afectada, ya que, en el caso de que el gobierno, mediante una declaración de prioridad

nacional, desee explotar hidrocarburos o minerales dentro del área de influencia del PSB, las rentas que las comunidades dejasen de percibir serán cubiertas por la empresa petrolera o el Estado. Así también, el programa puede solicitar a los socios afectados el cambio del área afectada por la actividad extractiva por otra que cumpla también con los requisitos dentro del mismo territorio, lo que iría mermando el territorio disponible para la reproducción de la vida en las comunidades (Moreano 2017).

La amenaza del PSB se ve reflejada en esta forma occidental de querer administrar espacios vivos, mediante la asignación de recursos financieros a cambio del no aprovechamiento de la selva para actividades de caza, tala de árboles, etc. Esto provocó alteraciones en las formas de convivencia que generaron discordias entre comunidades Sapara.

Esta situación tiene como un claro referente al Estado ecuatoriano, que en su afán de conseguir metas de política económica, va dejando un camino de destrucción en los ecosistemas y sistemas sociales, por mucho que en ocasiones lo disfracen de conservación, esto en alusión directa al Programa Socio Bosque que ocasionó deterioros en las comunidades Sapara producto del incentivo económico que algunas personas o dirigentes se disputaban.

Aparte del petróleo ya teníamos el programa socio bosque. El programa socio bosque también era fuerte para nosotros, afectaban a las bases, había divisiones por no administrar bien ese recurso también, porque ese recurso es del Estado y por eso también había divisiones en las comunidades, había muertes dentro de las comunidades. [Nema Grefa, entrevista personal<sup>13</sup>]

En la misma línea, Emerson Grefa, comunero de Llanhamacocha, sostiene que la iniciativa gubernamental para preservar los bosques fue auspiciante de divisiones internas entre los Sapara y de otros pueblos cercanos, y, sumado a ello, los beneficios prometidos por el Gobierno no han sido tangibles en su territorio, pues no conoce mejoras a partir de la adhesión de parte de la selva Sapara a este programa.

El Socio Bosque ha causado muchas divisiones aquí. En mi comunidad, Llanhamacocha, no he visto cambios significativos, pero en otras partes sí. Ha habido conflictos entre los mismos Sapara. Pelean por el dinero, y eso no está bien. Desde pequeño he escuchado que Socio Bosque está “comprando” el territorio Sapara, y por eso siempre he tenido claro que debemos proteger esta selva. Para mí, el bosque no debe ser cuidado por dinero, sino porque es nuestra responsabilidad protegerlo como Saporas. [Emerson Grefa, entrevista personal]

---

<sup>13</sup> Fecha de entrevista 10 de diciembre del 2024.

A pesar de que parte de las comunidades, incluyendo autoridades y liderazgos reconocidos en el territorio han manifestado una firme oposición al programa Socio Bosque por considerarlo una forma de mercantilización del territorio y una amenaza a la autonomía, es importante reconocer que el acuerdo fue firmado por otra parte de la organización, lo que revela la complejidad interna del conflicto. Más que una postura unificada de rechazo, lo que emerge es una disputa sobre el control y el sentido del uso de los recursos financieros derivados del programa. Según lo observado, esta tensión no se debe tanto a una falta de transparencia, sino que las comunidades enfrentan grandes dificultades para interpretar los lenguajes administrativos que el programa exige, lo cual ha generado una incertidumbre permanente respecto al manejo de los fondos. En este contexto, Socio Bosque no solo impacta sobre los ecosistemas amazónicos al traducirlos en servicios ambientales, sino que también reconfigura las relaciones sociales y políticas dentro de la propia nacionalidad, desafiando sus formas de organización, y toma de decisiones desde el territorio.

### **3. Amenaza balsaera**

El auge de la demanda internacional de madera de balsa trajo consigo una ola de presión y hostigamiento para la nacionalidad Sapara, cuyo territorio cuenta con este recurso que fuera parte de la cuantiosa atención del mercado internacional. La creciente comercialización de la balsa incentivó la incidencia de problemáticas que otrora eran ajenas a las nacionalidades indígenas, pues los altos precios a los que se vendían estos árboles madereros volvían atractiva su tala. Sin embargo, en algunos casos, como lo fue con los Sapara, se dieron conflictos internos, ya que la intensa explotación de esta madera generó disputas entre comunidades y nacionalidades vecinas por el control de los árboles de balsa, incluso cuando estos se encontraban fuera de sus territorios legítimos. De forma que este escenario no solo afectó la cohesión social de la nacionalidad Sapara, sino que también comprometió la integridad de su territorio y sus recursos, exponiéndolos a una competencia externa que vulneró su derecho al manejo autónomo de sus recursos naturales. Quedando en evidencia cómo el interés económico y la explotación desmedida de la balsa que tuvo lugar en todo Ecuador, incluso provocó el resquebrajamiento de relaciones intercomunitarias y amenazaron la sostenibilidad del ecosistema que sustenta su modo de vida ancestral.

Como antecedente, es preciso mencionar que el auge balsaero deviene de la acelerada industrialización de China que se registró desde principios del Siglo XXI, lo

cual conllevó un aumento del consumo y demanda energética de este gigante asiático fruto de la mayor capacidad productiva instalada. Esto significó que en años recientes, China buscara nuevas fuentes de energías para acompañar sus altas exigencias de recursos energéticos, apuntando a fuentes “más limpias” como respuesta, como lo son las provenientes del aprovechamiento del agua, la energía nuclear, la solar o la eólica. El propio gobierno chino estableció una meta ambiciosa respecto a este tema, en tanto se comprometió a aumentar su capacidad de energía eólica y solar para 2030 hasta alcanzar una producción de 1.200 gigavatios, siendo esta la fuente energética de mayor atención china y donde la balsa tiene alta importancia debido a su uso en las estructuras de las plantas eólicas (Yáñez y Bravo 2021).

El consumo de la balsa es trascendental para el funcionamiento de varias industrias en todo el mundo, ya que se configura como un insumo básico en la construcción de vehículos aéreos o terrestres, a la vez que sirve para la carpintería o la fabricación de artesanías. Es por esto por lo que su utilización data de hace décadas, teniendo un punto de alta incidencia en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, en vista de que los aeroplanos y demás piezas de un avión usan la balsa como componente. En tiempos más recientes, la madera balsa ha pasado a ser un elemento fundamental para la fabricación de turbinas eólicas, donde las aspas de estos molinos se constituyen en gran medida por este material debido a su ligereza, resistencia, adaptabilidad y baratos costos (Bravo 2021).

De la mano del incesante avance económico de la economía china y la demanda energética de fuentes alternativas que supone su crecimiento, los elevados volúmenes de adquisición de balsa por parte de este país oriental fueron el detonante para el aumento drástico de los precios internacionales a los que se pagaba este producto silvícola, lo cual fue el aliciente necesario para que los países donde la balsa se propaga empezaran con una intensiva siembra y extracción de la madera, para así aprovechar el contexto económico que ofrecía altos réditos a quienes conseguían exportar dicha mercancía, siendo Ecuador uno de los que sacaron frutos en el momento del “boom” balsero.

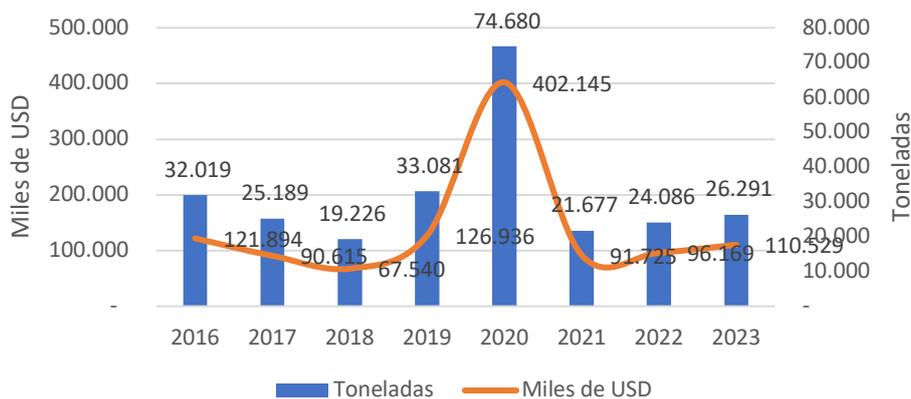


Figura 4. Evolución de las exportaciones de balsa (subpartida 440722) por valores y volumen. Periodo 2016-2023

Fuente: Trademap.

La exportación ecuatoriana de balsa empieza su bonanza a raíz del 2019 que fue cuando China empezó con su mayor adquisición de madera como parte de su política energética. Este aumento de la demanda significó que, a la interna, los intermediarios de la balsa volcaran su atención a extraer madera de donde fuera posible para no desaprovechar la oportunidad comercial que se presentaba. Con lo cual incursionaban en cualquier parcela que contuviera balsa, para así comprar los árboles y comercializarlos. Teniendo en los territorios ancestrales de los indígenas, una zona donde prolifera la madera de este tipo y que no se explota. De ahí que existieran casos, que fueron mencionados anteriormente, donde existían traspasos de madereros y de otras comunidades para talar balsa en zonas ajenas, provocando disputas y conflictos internos, entre quienes defendían su territorio y los recursos, y de los que estaban motivados por el lucro sustancial que ofrecía la labor silvícola en la época.

Para el 2020, la exportación de balsa ecuatoriana marcó su punto más alto de la historia en términos de comercialización por volumen y valor económico registrado, con una cifra de 74 mil toneladas del producto vendidas, de las cuales 65 mil fueron destinadas a China, por un monto de USD 402 millones. No obstante, para el 2021 tuvo lugar una caída estrepitosa de las ventas al exterior de esta subpartida, fruto de la disminución de los precios, la menor superficie cosechada y la aminoración de la demanda china, por lo que para este año solo se exportaron 21 mil toneladas de balsa, por un monto de USD 91 millones. Para los años subsiguientes se ha observado un aumento del volumen exportado, gracias a que las nuevas plantaciones que se generaron por la conmoción del boom fueron entrando en edad de cosecha, sin embargo, los precios no mejoraron, por lo que la fiebre de la balsa aplacó.

El boom de la madera de balsa impulsó a intermediarios comerciales a adentrarse en áreas remotas de la Amazonía ecuatoriana, donde esta especie crece de manera silvestre y dispersa. Movidos por la alta demanda internacional, estos personajes prácticamente invadieron territorios ancestrales de comunidades indígenas, entre ellos los Sapara, valiéndose del atractivo del dinero para corromper tanto a dirigentes como a familias. Las ofertas de compra, muchas veces a precios engañosos y por debajo del valor de mercado, generaron tensiones y un clima de desconfianza dentro de las comunidades, a la vez que un perjuicio económico sustancial, pues se les pagaba mucho menos de lo que ofrecía el mercado. Además, se reportaron casos en los que se manipulaba a los líderes para negociar la venta sin consulta previa ni la aprobación de la colectividad, lo cual fracturaba la organización comunitaria y sus principios de consenso (Guerrero et al. 2024).

Frente a esta situación, las comunidades indígenas optaron por formas de defensa organizadas, extendiendo sus patrullajes y vigilando los puntos de acceso para proteger las áreas donde crece y donde potencialmente se intercambiaba la balsa por dinero. A lo largo de kilómetros de selva, establecieron redes de vigilancia y rutas de patrullaje, valiéndose de tecnología inclusive (drones), desalentando así la incursión de taladores y disuadiendo a miembros de la comunidad de participar en el corte de árboles de balsa para el mercado, ignorando las decisiones comunitarias por mantener la integridad de los bosques. Por lo que esta movilización comunitaria reflejó un esfuerzo por preservar no solo los recursos naturales, sino también el tejido social y los valores culturales que han sustentado su relación armónica con el entorno. Dejando en claro los efectos nocivos del extractivismo en estas comunidades, que se ven obligadas a defender sus territorios, poniendo en riesgo sus vidas, y a fortalecer sus estructuras internas para resistir los embates del capitalismo. Sin embargo, el dinero detrás que incentiva la alevosía de comerciantes y empresarios, se traduce en el irrespeto a decisiones colectivas, a la naturaleza y a la propia vida de las poblaciones amazónicas.

Los fenómenos económicos orientados exclusivamente al crecimiento y a la acumulación de capital se configuran como amenazas directas a la sostenibilidad ambiental, pues impulsan actividades que sobreexplotan recursos naturales, contaminan y alteran ecosistemas con tal de maximizar ganancias a corto plazo, sin reparos a nada más que no sea obtener dinero. Este enfoque capitalista, que prioriza el lucro por encima de la conservación, fomenta una visión extractivista y mercantilista de la naturaleza, tratándola como un recurso ilimitado en lugar de un sistema interdependiente, frágil y

finito. Esto provoca un ciclo de degradación que afecta tanto a la biodiversidad y al equilibrio ecológico, sino también a las comunidades locales que dependen de un entorno saludable para su supervivencia. Por lo que el modelo capitalista, tal como la historia lo está demostrando, se presenta como un riesgo estructural para los ecosistemas, pues perpetúa un sistema de producción y consumo insostenible, en el que los intereses económicos relegan la responsabilidad ambiental y social.

En la actualidad, las discusiones sobre la transición climática y las estrategias para mitigar los efectos del cambio climático han ganado relevancia en la agenda global, impulsadas en gran medida por las crecientes presiones de la sociedad civil y la visibilidad de fenómenos ambientales críticos que otrora eran obviados para restar responsabilidad al modelo de producción actual. Sin embargo, la manera en que estas transiciones se están llevando a cabo plantea interrogantes sobre la justicia y la equidad en los procesos de cambio. De ahí se rescata la postura de Hamouchene y Sandwell (2024), quienes indican que las “soluciones” a las que han llegado las grandes potencias, y mayores contaminantes, y las instituciones financieras internacionales no necesariamente buscan transformar el sistema económico o responder a las necesidades de las comunidades directamente afectadas para contrarrestar el cambio climático y sus efectos, sino que buscan endilgar sus responsabilidades a través de cuotas de dinero y demás mecanismos, que poco o nada mitigan las consecuencias de su accionar. Según Hamouchene y Sandwell (2024, 22):

Las mismas estructuras de poder avaras y autoritarias que han contribuido al cambio climático son las que están elaborando su respuesta. Su objetivo principal es proteger los intereses privados y generar aún más lucro. Aunque las instituciones financieras internacionales, como el Banco Mundial y el FMI, y los Gobiernos del hemisferio norte y sus organismos, como la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), la Unión Europea y la Agencia Alemana de Cooperación Internacional (GIZ), ahora están expresando la necesidad de llevar adelante una transición climática, su visión es de una transición capitalista, a menudo dirigida por empresas, no por las y los trabajadores.

Con lo que el contexto predominante para este ámbito se traduce en las posturas de organismos supranacionales e internacionales que detrás tienen a financistas que buscan lavarse las manos al mostrar su irrisoria preocupación frente al cambio climático, siempre superponiendo sus intereses económicos por encima de cualquier otra cuestión. Es una situación cuanto menos preocupante, donde las naciones aún no dimensionan el verdadero problema de no corregir el paso que lleva el capitalismo y la noción extractivista en el mundo, pues la transición climática que proponen no busca la reducción

del consumo energético, o el consumo en general que caracteriza a una sociedad globalizada, sino que propende a la marketera idea de un “consumo ambientalmente responsable” o de mitigación ambiental, con el fomento de energías alternativas, ajenas al consumo de combustibles fósiles, pero que no dejan de ser perjudiciales para el medio ambiente por lo que supone su dinámica de obtención.

Este cuestionamiento a la forma en que las estructuras de poder de la sociedad global abordan el cambio climático se esboza a partir de la idea del “colonialismo verde”, que es cómo se intenta definir a “la actual etapa del capitalismo verde asociada a la descarbonización y a las formas mercantiles de afrontar el cambio climático y las transiciones ecológicas” (Bringel et al. 2023, 13). Parte de esta idea para limpiar la corresponsabilidad del sistema actual de explotación del ecosistema, se plantea en los instrumentos que han surgido en las distintas conferencias y reuniones que realizan los organismos consternados por el avance inclemente del deterioro del medio ambiente. Entre eso se tienen las formas de compensación, mercados de carbono, programas ambientales como el REDD, entre otras.

Si bien, a priori estas iniciativas se configuran como una solución al problema central que supone la contaminación mundial provocada en gran medida por naciones con alto grado de industrialización, en la realidad solo agravan el mismo, pues no plantean una reducción per se de las emisiones de gases, o la limitación al aumento de la carbonización vía control a la producción, sino que buscan eludir responsabilidades trasladándoselas a otras naciones para ellos mantener sus modelos de crecimiento ilimitado, pero ya no con la preocupación de que están contaminando incesantemente, pues “pagan” para que esto suceda (Bringel et al. 2023).

De acuerdo con Yáñez y Moreno (2023) el colonialismo verde es producto de aquella reinvencción del capitalismo que se ha apoyado en términos rimbombantes como el “desarrollo sustentable” o “emisiones cero” para disfrazar su corresponsabilidad con la destrucción de la naturaleza, y que a su vez ha institucionalizado este pensar mediante la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático y sus acuerdos conexos, y demás iniciativas mundiales, para darle forma a su intención de enmascarar su huella ambiental, con una facilidad para difundir propaganda engañosa para que cada vez se acepten más sus esfuerzos para minimizar su responsabilidad. Por ello se habla de que las acciones del capitalismo verde implican un ordenamiento enfocado a lograr una transición energética oportuna y a la implementación de mecanismos de conservación y restauración en los países, sin embargo, esto arraiga consigo control de tierras, afectación

a derechos humanos y de la naturaleza, y en definitiva a una forma de colonialismo propia de la sociedad actual.

De tal manera, la aproximación verde del capitalismo apunta a la injerencia en cómo una nación preserva sus bosques o explota o no sus recursos, lo cual representa una amenaza directa para las comunidades amazónicas, que ven sus territorios ancestrales siendo objetos de políticas gubernamentales bajo el nombre de conservación, o bajo el pretexto de una transición energética. Detrás de estas iniciativas se oculta un nuevo colonialismo que no solo transforma la relación entre los habitantes de la Amazonía y su entorno, sino que también subordina sus derechos y saberes a los intereses económicos de grandes corporaciones y Estados, que son quienes participan activa y encarecidamente en las convenciones de las Naciones Unidas.

La llamada transición energética hacia fuentes renovables se presenta como una alternativa a la lucha contra el cambio climático, pero en muchos casos, esta narrativa encubre una realidad innegable, pues lejos de ser una respuesta genuina a la crisis ambiental, está impulsada por intereses que buscan perpetuar el consumo desenfrenado de recursos, mediante su deslinde de responsabilidad. Este modelo busca sacrificar áreas como la Amazonía, que se ve invadida y devastada en la búsqueda de materias primas esenciales para la producción de energía “verde”, desde el litio y los minerales raros para paneles fotovoltaicos hasta la balsa y otros recursos para la energía eólica. Asimismo, proyectos hidroeléctricos de gran escala se apropian de ríos y desplazan comunidades indígenas en nombre de la sostenibilidad, ignorando el daño irreversible que causan a ecosistemas frágiles y a la biodiversidad local. En lugar de reducir el impacto ambiental, esta explotación intensiva de recursos naturales subordina el medio ambiente a la lógica de la ganancia y la expansión de mercados. Manteniendo la hegemonía capitalista, pero disfrazada de ambientalismo y bajo la forma de una nueva forma de colonización (Hamouchene 2024).

El colonialismo –si es que ha terminado formalmente– sigue existiendo de otros modos y en diversos niveles, incluso en la esfera económica. Algunos académicos y activistas lo denominan neocolonialismo y recolonización. Se ha relegado a las economías de las periferias o el Sur global a una posición subordinada dentro de una división mundial del trabajo profundamente injusta: por un lado, como proveedores de recursos naturales baratos y reserva de mano de obra barata y, por otro, como mercado para las economías industrializadas o de alta tecnología. El colonialismo ha impuesto y configurado esta situación, y los intentos de escaparle han fracasado hasta el momento como consecuencia de las herramientas de subyugación imperial: deudas devastadoras, la religión del “libre comercio” y los programas de ajuste estructural de las instituciones financieras

internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. (Hamouchene 2024, 56)

El problema de fondo no es únicamente la fuente de energía, sino el estilo de vida y el modelo de consumo que impulsa esta demanda sin límite, así como esta nueva forma de coloniaje que relega a países de menor desarrollo a un rol de proveedor de insumos y consumidor de productos terminados. La sociedad occidental, basada en un consumo excesivo de bienes y servicios, produce una huella ecológica insostenible que no se corrige simplemente cambiando las fuentes energéticas. Este estilo de vida exige cada vez más recursos para mantener un modelo de búsqueda de crecimiento económico perpetuo, lo que lleva a una contradicción fundamental, dada por la noción de que aunque se promuevan energías renovables, el modelo económico sigue dependiendo de la explotación de territorios y la degradación ambiental para satisfacer el modo de consumo de la sociedad. En este sentido, la transición energética, bajo las actuales estructuras económicas y políticas, no representa una solución verdadera, sino una estrategia para desplazar la crisis hacia regiones vulnerables y continuar con la lógica extractiva que originó y profundiza el cambio climático.

Además, esta apropiación de tierras promueve un modelo que reduce a la Amazonía a una mera reserva de recursos naturales, ignorando su valor intangible y su importancia para la estabilidad ecológica del planeta. Las políticas que promueven estas “soluciones” ambientalistas no consideran las dinámicas ecológicas y culturales únicas de la región, sino que tienden a imponer visiones occidentales de desarrollo que no se alinean con las cosmovisiones ni con las necesidades de las poblaciones locales. De forma que este neocolonialismo verde, disfrazado de sostenibilidad, profundiza la vulnerabilidad de los pueblos amazónicos, amenazando tanto su autonomía como el equilibrio de sus ecosistemas, todo en nombre de una supuesta respuesta al cambio climático que en realidad perpetúa la explotación de sus territorios.

El colonialismo verde ha promovido la expansión de energías renovables y la transición energética en países industrializados, buscando reducir sus propias emisiones de carbono sin cuestionar la extracción intensiva de recursos en territorios ajenos que provoca este nuevo escenario. Esta lógica de mercado incentiva la explotación de áreas ricas en materias primas, como la Amazonía, donde la fiebre de la balsa surgió como una manifestación de esta economía “verde” impulsada por la creciente demanda de energías eólicas en la región asiática. En tanto la balsa es un insumo fundamental para la

edificación de turbinas y torres eólicas, la explotación masiva de madera de balsa no solo deterioró ecosistemas, sino que desestabilizó a comunidades indígenas, como la nacionalidad Sapara, que vieron sus territorios y su forma de vida amenazados. Pero que pudieron actuar en beneficio de sus derechos y preservación de sus tierras ancestrales, rechazando la lógica extractiva del capitalismo verde que, en nombre de la sostenibilidad, impulsa la devastación de sus ecosistemas y la desintegración de sus tradiciones.

A lo largo de este segundo capítulo, se expuso un recuento de las tres amenazas más recientes que afectaron a la nacionalidad Sapara del Ecuador. Iniciando con el abordamiento al ámbito petrolero y su papel conflictivo para los pueblos y nacionalidades amazónicas, que a través de la Onceava Ronda Petrolera motivaron la lucha de las comunidades afectadas por la defensa de su territorio, logrando la suspensión de la licitación petrolera, pero a costa de muertos, detenidos, perseguidos, y un tejido colectivo resquebrajado. Además, se explicó como la iniciativa de Socio Bosque irrumpió en ciertas localidades Sapara para tratar de captar la atención de las comunidades, lo cual significó un duro golpe a la organización debido a la pugna de dirigentes, que enfrentaron, en esencia, al Estado con las bases de la NASE. Finalmente, se resumen las consecuencias de la labor de tala de madera motivada por la producción de balsa, que arraigó conflictos entre pueblos y con personas de 'afuera' por la defensa de la selva.

Una vez entendido el contexto que supone el potencial riesgo de incidencia de la mercantilización de la naturaleza y destrucción del territorio y del modo de vida Sapara, ya sea mediante iniciativas gubernamentales o motivadas por entes privados, en el siguiente capítulo presentaré los resultados de las actividades realizadas en territorio con la finalidad de indagar sobre la necesidad de fortalecer la educación propia no solamente como alternativa de educación, sino como estrategia frente a estas incursiones y amenazas, con la finalidad de proteger y fortalecer la identidad cultural Sapara.



## Capítulo tercero

### **Perspectivas Sapara sobre la educación propia como estrategia de revitalización y defensa del territorio**

Las constantes amenazas enfrentadas por las comunidades Sápara en su territorio, como la explotación petrolera, la deforestación impulsada por el mercado internacional de maderas tropicales y los condicionamientos impuestos por el programa Socio Bosque, los han llevado a reflexionar de manera profunda sobre la necesidad de fortalecer su autonomía cultural. Una de las principales apuestas para alcanzar este objetivo es la construcción de una educación propia. Sin embargo, en base a mi relacionamiento previo con la nacionalidad Sapara se conoce que este proceso no parte de un terreno libre de tensiones: las comunidades expresan una profunda desconfianza hacia el sistema educativo, pues han sido sistemáticamente excluidas de cualquier mejora. A lo largo del tiempo, distintos actores han ingresado al territorio con promesas de apoyo o desarrollo que jamás se concretaron, dejando como saldo escepticismo, frustración y una sensación persistente de abandono.

En este contexto, la educación propia no se entiende solo como un mecanismo de defensa cultural, sino como un camino para ejercer autonomía desde una lógica propia. Lejos de concebir el territorio como un “adentro” que se defiende de un “afuera”, las comunidades Sápara no establecen esa separación tajante. La relación con el mundo de afuera no está basada en el rechazo automático, sino en la capacidad de discernir qué se necesita y qué se desea incorporar. Por lo cual, para el pueblo Sápara la autonomía no es aislamiento, sino poder decidir qué quiero —y qué no quiero— de afuera, desde los valores, conocimientos y necesidades propias.

Este capítulo presenta, en primer lugar, los resultados de tres encuentros comunitarios realizados en Llanhamacocha, Jandiayaku y Torimbo, y en segundo lugar, un análisis de entrevistas personales con miembros y dirigentes Sápara. La investigación se desarrolló con un enfoque participativo, guiado por principios éticos coherentes con las formas de organización y trabajo propias del pueblo Sápara. Esto permitió construir un proceso respetuoso, aun cuando la sola presencia de dirigentes como Juan Ruiz, Joaquín Shimano Ushigua, Froilán Grefa y María Ushigua no garantiza por sí misma el cumplimiento de estos principios. Sin embargo, su participación otorgó legitimidad al

proceso, al contar con el aval del gobierno Sápara y facilitar la apertura de espacios de diálogo comunitario.

La sistematización de estos encuentros revela el deseo colectivo de construir una educación que proteja, fortalezca y proyecte los saberes ancestrales, el idioma y las prácticas culturales, en estrecho vínculo con la defensa territorial. Las comunidades manifiestan la urgencia de formar nuevas generaciones capaces de ejercer su autonomía desde una mirada integral, no solo cultural y espiritual, sino también política y territorial, capaces de tomar decisiones informadas sobre su presente y su futuro frente a las múltiples amenazas que enfrentan.

Tabla 7  
Sistematización de los resultados de la visita al territorio

Actividades	Resultados
<b>COMUNIDAD LLANCHAMACOCHA</b>	
<p>¿Qué contenidos debería tener la educación propia? Se conformo grupo de jóvenes, hombres y mujeres y adultos mayores para generar discusiones y la lluvia de ideas para llegar a un consenso entre los participantes. Se realizo las grabaciones Se recogió las firmas de los participantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación de sabios espirituales para lleven el sostenimiento del territorio y las familias Sapara.</li> <li>2. Especialistas en medicina tradicional, formación en parteras, terapeutas, estudios de la química /naturistas.</li> <li>3. Lingüistas de la cultura Sapara para el sostenimiento del idioma/creación de materiales con pertinencia cultural.</li> <li>4. Arquitectura propia, jóvenes con formación académica para la bioconstrucción.</li> <li>5. Profesores que dominen el arte y la cultura, para el fortalecimiento de las manifestaciones culturales, conocedores de las ciencias integradas.</li> <li>6. Formación en gastronomía alimentación propia de sostenimiento</li> <li>7. Formación de Monitores para conservación del territorio. /biólogos, manejo de herramientas capacitación de equipos de monitoreo, ambientalista/ organización del plan manejo territorial con pertinencia cultural.</li> </ol>
<p>¿Qué tipo de infraestructura se implementaría? Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aulas adecuadas con diseños arquitectónicos propios.</li> <li>2. Centro cómputo equipado con paneles solares de energía renovables.</li> <li>3. Casa cultural para los talleres de formación, capacitación, celebraciones exposiciones de arte y música entre otros.</li> <li>4. Espacios recreativos, desde una visión diseñada para el fortalecimiento educativo.</li> <li>5. Casa itia equipada para terapias comunitarias.</li> <li>6. Construcción de museo interpretativo de la cultura Sapara.</li> <li>7. Construcción de servicios básicos aprovechando los recursos naturales existentes.</li> </ol>
<p>Qué tipo de pedagogía se implementaría. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valores transmitidos desde el saber Sapara.</li> <li>2. Poner en práctica los consejos los ancianos para la armonía entre familias.</li> <li>3. Utilizar espacios del entorno natural, hogares centros referenciados para los aprendizajes educativos.</li> <li>4. Enseñanzas desde la experiencia y práctica.</li> </ol>

Perfil del docente Sapara de la comunidad. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar metodologías de la mitología del cuento Tsitsanu.</li> <li>2. Sabio/a con mucho conocimiento de la cosmovisión Sapara.</li> <li>3. Joven que conozca los saberes y conocimientos para aplicar en las jornadas pedagógicas.</li> </ol>
Docentes interculturales /externo. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que utilice aprendizajes interactivos</li> <li>2. Profesionales en diferentes áreas del conocimiento</li> <li>3. Activistas para la defensa territorial.</li> <li>4. Conocedor de la convivencia comunitaria.</li> <li>5. Participativo, activo en todo</li> <li>6. Manejo de idiomas inglés, francés entre otros.</li> <li>7. Poseer títulos de tercer nivel.</li> <li>8. Experimentado responsable que tenga 5 años de experiencia.</li> </ol>
Perfil del estudiante graduado. Se organizaron grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Empoderados de la cultura Sapara, participes en la toma de decisiones con autonomía de conocimiento a nivel territorial.</li> <li>2. Estar preparados en diferentes temas para ser críticos y no exista choque con el mundo moderno</li> <li>3. Graduarse en diferentes especialidades para la defensa territorial.</li> <li>4. Continuar con la carrera universitaria.</li> </ol>
<b>COMUNIDAD JANDIA YACU</b>	
¿Qué contenidos debería tener la educación propia? Se conformo grupo de jóvenes, hombres y mujeres y adultos mayores. Grabaciones. Hojas de registro de los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseñadores de vestimenta Sapara.</li> <li>2. Arquitectos desde el conocimiento Sapara con énfasis de la aplicación de la bioconstrucción.</li> <li>3. Formación en la recuperación de los instrumentos de casería, pesca y rituales.</li> <li>4. Interpretadores de sueños, aprender de terapias para la sanación.</li> <li>5. Docentes formados en idioma Sapara de preferencia universitarios.</li> <li>6. Médicos naturistas conocedores de la medicina natural.</li> <li>7. Tecnologías en diferentes áreas relacionados al territorio.</li> <li>8. Preparación de sabios espirituales (shimanus, Pajuyuk)</li> <li>9. Conocer de la botánica y la biología desde el concepto tradicional.</li> </ol>
¿Qué tipo de infraestructura se implementaría? Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aulas virtuales equipada con energía renovables “paneles solares”.</li> <li>2. Casa cultural con la implementación de un museo interpretativo</li> <li>3. Laboratorio para la elaboración de materiales didácticos Sapara equipado.</li> <li>4. Biblioteca equipada</li> <li>5. Instalaciones de aulas adecuadas con diseños Sapara</li> <li>6. Áreas recreativas con fines educacionales.</li> <li>7. Viviendas para los maestros</li> </ol>
Qué tipo de pedagogía se implementaría. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizajes en diferentes ambientes del entorno natural.</li> <li>2. Aplicar metodologías adecuadas para el trabajo individual y grupal.</li> <li>3. Aprendizajes interactivos para los diferentes niveles de enseñanza.</li> <li>4. Visitas pedagógicas a hogares, para aprender de los adultos mayores conocedores de las memorias Sapara.</li> </ol>
Perfil del docente de la comunidad. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un sabio espiritual experimentado.</li> <li>2. Joven de tercer nivel que conozca la cosmovisión Sapara.</li> </ol>

Perfil del docente externo. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que conozca la realidad de la comunidad</li> <li>2. Profesional con manejo de varios idiomas</li> <li>3. Responsable y que respete las formas de vida de los Sapara, que sepa utilizar las herramientas tecnológicas.</li> </ol>
Perfil del estudiante graduado. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experimentado con valores desde la cosmovisión Sapara.</li> <li>2. Representar a la cultura Sapara con pertinencia cultural que conlleven a organizarse a las familias y representar a nivel local nacional e internacional</li> <li>3. Conllevar el liderazgo comunitario</li> <li>4. No conllevar hábitos externos que pongan en peligro a la cultura Sapara.</li> <li>5. Continuar los estudios en la universidad para el fortalecimiento y sostenimiento del territorio</li> </ol>
<b>COMUNIDAD DE TORIMBO</b>	
¿Qué contenidos debería tener la educación propia? Se conformo grupo de jóvenes, hombres y mujeres y adultos mayores. Se realizo grabaciones, fotografías, audios. Se realizo los registros de los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contenidos y manifestaciones culturales de la cultura Sapara.</li> <li>2. Elaboración de materiales y guías en idioma Sapara.</li> <li>3. Talleres educativos para elaboración de medicina natural</li> <li>4. Formación de guardianes del territorio, equipado para el monitoreo de los bloques petroleros y la defensa territorial.</li> </ol>
¿Qué tipo de infraestructura se implementaría? Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instalación de paneles solares en las aulas educativas.</li> <li>2. Centros informáticos equipados.</li> <li>3. Áreas de recreación servicios básicos adecuados.</li> <li>4. Construcciones con materiales del medio.</li> </ol>
Qué tipo de pedagogía se implementaría. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudios virtuales.</li> <li>2. Garantizar la formación integral.</li> <li>3. Utilización de los espacios del entorno natural.</li> </ol>
Perfil del docente Sapara de la comunidad. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sabio Sapara.</li> <li>2. Experimentado y conocedor de los saberes Sapara con experiencia.</li> <li>3. Compromisos con la comunidad.</li> </ol>
Perfil del docente externo. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesional formado de tercer nivel o cuarto nivel.</li> <li>2. Experiencia docencia, compromiso de trabajar en la comunidad.</li> </ol>
Perfil del graduado. Se organizo grupos de hombres y mujeres y adultos mayores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Empoderado de la cultura y la cosmovisión Sapara</li> <li>2. Formación de diferentes profesionales que contribuyan al fortalecimiento de la cultura y el territorio.</li> <li>3. Con capacidad de alto conocimiento de liderazgo organizativo.</li> </ol>

Fuente: Encuentros comunitarios de reflexión.

Elaboración propia.

Los contenidos educativos propuestos por las comunidades reflejan una clara intención de fortalecer su vínculo con el territorio y su cosmovisión (ver Tabla 7, sistematización de contenidos por comunidad), así como de mantener vivos los conocimientos. En Llanhamacocha, Jandiayacu y Torimbo se destaca la necesidad de formar especialistas en áreas claves como la medicina tradicional, la conservación del territorio, la bioconstrucción y la gastronomía propia. La formación de “sabios espirituales” y “guardianes del territorio” se presenta como una prioridad, así como la

necesidad de aprender de los métodos ancestrales de curación que están dentro del bosque. Como se expresa en la sistematización, este enfoque busca no solo la protección cultural, sino también la autonomía territorial, preparándose para enfrentar desafíos actuales como la explotación petrolera y la pérdida de biodiversidad, y de tal manera gobernar verdaderamente su territorio.

En cuanto a la infraestructura, las comunidades demandan espacios adecuados para la educación que integren el uso de nuevas tecnologías (ver Tabla 7, propuestas de infraestructura). La propuesta de aulas diseñadas con una arquitectura propia y el uso de paneles solares como fuente de energía reflejan un compromiso con la armonización con el entorno. Además, la creación de centros culturales, talleres, museos interpretativos y espacios recreativos también se presenta como un aspecto esencial para el fortalecimiento de la educación y la cultura Sapara.

La pedagogía sugerida destaca la importancia de aprender en contacto con la naturaleza (ver Tabla 7, formas pedagógicas tradicionales y naturales). y aplicar los saberes ancestrales en contextos reales. Los participantes en los encuentros comunitarios comentaron que el conocimiento debe ser transmitido a través de la práctica y la experiencia directa, utilizando métodos interactivos y participativos. Además, se resalta la relevancia de los consejos de los ancianos y el aprendizaje en espacios que reflejen la realidad de la comunidad, siendo estos los principales maestros que requerirán de un espacio especial para la transmisión de saberes.

Los perfiles docentes son otro elemento clave. Para los docentes de las propias comunidades, se requiere un profundo conocimiento de la cosmovisión Sapara (ver Tabla 7, perfil del docente Sapara y externo)., además de una capacidad pedagógica que permita transmitir estos saberes a las nuevas generaciones. Se valora el conocimiento tradicional de los sabios y sabias, así como la incorporación de jóvenes capacitados en áreas específicas que contribuyan a la implementación de una educación propia. En cuanto a los docentes externos, se espera que tengan una comprensión profunda de la realidad local, que respeten la cosmovisión Sapara y que puedan integrar herramientas tecnológicas en su enseñanza.

Finalmente, los resultados muestran una clara visión sobre el perfil del estudiante graduado (ver Tabla 7, perfil del estudiante graduado). Los jóvenes formados deben estar empoderados con un conocimiento profundo de su cultura, capaces de participar activamente en la toma de decisiones dentro de la comunidad, la organización NASE, y defender su territorio. Además, existe la necesidad de que estos estudiantes continúen su

formación en el ámbito universitario para fortalecer sus capacidades y contribuir a la nacionalidad con sus valores claros.

La información sistematizada de los tres encuentros comunitarios evidencia el deseo de las comunidades Sapara de plantear un sistema educativo que garantice una educación propia que no solo preserve su identidad cultural, sino que también permita a las nuevas generaciones enfrentar los desafíos contemporáneos con herramientas adecuadas. La educación propia propuesta busca ser un proceso integral de revitalización cultural, de fortalecimiento de la autonomía y de defensa territorial. A través de la implementación de una educación basada en la participación comunitaria y la inclusión de saberes ancestrales y contemporáneos, que permita a las comunidades y organización Sapara gobernar su territorio.

Otro aspecto relevante que surge de la sistematización es la propuesta de una educación altamente especializada en función del contexto territorial y cultural. Las comunidades plantean la necesidad de formar perfiles profesionales que, si bien responden a estándares técnicos y académicos, se adapten a una lógica distinta de desarrollo, centrada en el equilibrio con la naturaleza. Esto se concreta, por ejemplo, en el impulso de bioconstrucción con base en el conocimiento Sapara, en diseñadores de vestimenta tradicional, o en especialistas en interpretación de sueños y terapias sanadoras, roles fundamentales en el tejido social y espiritual de estas comunidades.

Además, la propuesta educativa da cuenta de una planificación integral que incorpora no solo componentes académicos, sino también estrategias de soberanía alimentaria y autonomía energética. Todos estos enfoques, como una gastronomía propia, la creación de centros de cómputo alimentados con energía solar y la construcción de casas culturales multifuncionales, sostienen una visión de educación como herramienta para la sostenibilidad comunitaria. Teniendo inclusive el desarrollo de infraestructuras que no dependan de recursos externos, sino que se fundamenta en el aprovechamiento responsable de los recursos locales.

Lo sistematizado también realza la importancia de la vinculación intergeneracional como pilar pedagógico (ver Tabla 7, metodología participativa intergeneracional). El diseño de actividades educativas que involucran a adultos mayores, sabios espirituales y jóvenes, permite recuperar conocimientos que están en riesgo de desaparecer y refuerza lazos comunitarios. En tanto la interacción entre generaciones garantiza una transmisión del saber en condiciones reales de vida, y no exclusivamente desde una estructura escolar convencional.

Por otra parte, se reconoce que el proceso educativo debe preparar a los estudiantes para entornos interculturales y globales. De allí que en el perfil del docente externo se plantee el manejo de varios idiomas y competencias interculturales, mientras que en el perfil del estudiante graduado se espera una articulación entre el conocimiento ancestral y el mundo moderno. Logrando que los jóvenes se conviertan en actores capaces de defender su cultura desde cualquier arista local o internacional.

Finalmente, la sistematización deja ver que la educación propia no es entendida como una adaptación del sistema escolar nacional, sino como un sistema alternativo con su propia lógica, objetivos y procesos. La inclusión de espacios educativos no convencionales —como hogares comunitarios, bosques, casas de sanación y museos vivos— demuestra una concepción pedagógica dinámica, que amplía las fronteras de lo escolar y redefine el aula como cualquier espacio donde se cultive el saber y se fortalezca la vida comunitaria.

### **1. Perspectivas de dirigentes y comuneros/as Sapara sobre la educación propia Sapara**

La educación propia desde una concepción cultural no es solo un acto de transmisión de conocimientos, sino una forma de fortalecer la identidad, preservar el patrimonio y reafirmar la autonomía de los pueblos. Como indica Froilán Grefa, uno de los miembros del equipo de investigación, pero también un personaje clave en temas educativos en territorio Sapara: “La educación propia desde (nuestra) concepción cultural es fortalecer la identidad, fortalecer la vida del territorio con todos los elementos culturales de la nacionalidad Sapara” [Froilán Grefa, entrevista personal]”. Este punto de vista no solo denota la relevancia de la educación para la conservación del patrimonio cultural, sino también la centralidad del territorio y la cosmovisión Sapara como la base de cualquier proceso educativo, no necesariamente institucionalizado.

La crítica al sistema educativo convencional, que se percibe como una imposición de conocimientos ajenos, es expresada con claridad por el profesor Lucas Santi de la comunidad Jandiayaku, quien apunta que el contenido enseñado en las escuelas y colegios no responde a las necesidades ni a la realidad cultural de los Sapara:

No ves que ahorita los niños, ¿qué hacen, los estudiantes en la escuela y en el colegio? ¿Qué es la noción de ahorita en los niños? ¿Qué aprenden? Aprenden la cultura de otro país. (E)l ministro de educación está enviando aquí los textos de otro país, la cultura de

otro país. Bueno, por ese motivo nosotros queremos recuperar nuestra cultura. [Lucas Santi 2024, entrevista personal]

Esta reflexión pone en evidencia el contraste entre una educación centrada en modelos ajenos y una educación que busca revalorar las tradiciones, lenguas y visiones del mundo propias.

Desde la perspectiva de José Ruiz, presidente de la comunidad de Torimbo, la educación propia no se limita únicamente al aprendizaje cultural, sino que se extiende a aspectos prácticos que son cruciales para la supervivencia y el bienestar de la comunidad: “La educación es muy importante para los jóvenes y los adultos. Nos ayuda a prepararnos en temas como leyes y tecnología, lo que es clave para defender nuestros derechos. Queremos que los jóvenes estudien, se formen y trabajen en beneficio de la comunidad” [José Ruiz 2024, entrevista personal]. Esta declaración resalta cómo la educación, además de ser una herramienta de protección cultural, también es fundamental para que los Sapara puedan manejar los desafíos del mundo moderno decidiendo en base a su autonomía qué tomar de allí, como los derechos y las nuevas tecnologías, sin perder su esencia identitaria.

Por otro lado, José Ruiz también destaca el papel crucial que la educación propia juega en la protección del medio ambiente: “Hemos logrado cuidar nuestros ríos, el monte y todo lo que nuestros abuelos nos dejaron. Ahora, nosotros y los jóvenes estamos encargados de continuar protegiendo nuestro territorio” [José Ruiz, entrevista personal]. La educación, en este contexto, se convierte en una forma de empoderamiento generacional, donde los jóvenes aprenden las tradiciones, y también asumen la responsabilidad de continuar con la labor de conservación que ha sido parte esencial de la vida Sapara, y ha mantenido la selva en pie durante siglos.

El concepto de educación propia es también profundamente reflexionado desde la perspectiva de las mujeres, quienes juegan un rol fundamental en la protección de los saberes y valores Sapara. La ex dirigente Nema Grefa resalta la conexión espiritual que tienen con su territorio y la importancia de la educación para mantener esa relación con la naturaleza:

Bueno, Queremos tener esta educación propia, ¿por qué? Porque pensamos en eso para mantener nuestro territorio, porque no queremos destruir este territorio, la selva, la cascada, eso es para nosotros lo que tenemos como nacionalidad, la conexión con la selva, con la cascada, ese espacio es la vida, Pacha Mama es vida para nosotros, porque Pacha Mama es como mujer, somos madre, por eso somos tierra, como madre tenemos que cuidar esa tierra o ese territorio que tenemos como nacionalidad. [Nema Grefa, entrevista personal]

Nema establece una conexión profunda entre la educación propia y el respeto por la naturaleza, entendida no solo como un espacio físico, sino como un ser vivo que en estos tiempos requiere de mayor cuidado y protección. En este sentido, la educación no solo se enfoca en el aprendizaje de tradiciones, sino también en transmitir el valor sagrado que tiene la tierra para la identidad Sapara. De esta forma, la educación propia también se convierte en un acto de reafirmación espiritual y reconocimiento del territorio como un ente sagrado.

María Auneka Ushigua, otra de las voces femeninas consultadas y parte de este equipo de investigación, menciona la importancia de la educación para contrarrestar las amenazas externas que intentan imponerse sobre la comunidad Sapara.

Nosotros como mujeres estamos haciendo educación Sapara, nuestra propia educación en territorio. ¿Por qué queremos tener educación Sapara en el territorio? Porque nos amenaza la empresa petrolera, también puede ser otra amenaza que entre. Ahí queremos unirnos basados en la educación Sapara. La educación Sapara es muy importante para nosotros, para los niños, las niñas, y los jóvenes, para no olvidar nuestro conocimiento, nuestras ciencias, nuestra sabiduría que tenemos en el territorio”. [María Ushigua, entrevista personal]

Esta afirmación no solo refuerza la necesidad de una educación que proteja la cultura y los saberes ancestrales, sino que también muestra cómo la educación es una herramienta de resistencia ante las amenazas externas.

En este contexto, la educación también tiene una dimensión de empoderamiento femenino. María Ushigua explica cómo, a través de la educación propia, las mujeres buscan ofrecer un espacio de igualdad y respeto en el que se puedan combatir prácticas como el machismo y la violencia. “Queremos tener ese valor grande. ¿Por qué? Para que no haya machismo, violencia en territorio. Estamos trabajando como mujeres. Y también esa educación es muy importante. Lo que viene de afuera también es una amenaza grande para nosotras” [María Ushigua, entrevista personal]. En este sentido, la educación propia también se convierte en un motor de transformación social, donde las mujeres pueden jugar un papel clave en la construcción de relaciones más justas y equitativas dentro de las comunidades, en sus propios términos.

En esta misma línea, Ricardo Ushigua —quien fue director de la Dirección de Educación Bilingüe Sapara entre 2008 y 2014— aporta una reflexión desde su experiencia institucional y territorial que refuerza el carácter estratégico de la educación propia: “Sí, es importante. La educación es muy importante. Por ejemplo, muchas cosas están pasando dentro del territorio. Por eso es muy importante nuestra propia educación,

tener nuestra propia educación.” Además, Ushigua subraya el valor político de la educación como herramienta de autodeterminación: “Con nuestra propia educación podemos defender nuestro (territorio). Tenemos que autodeterminarnos nosotros.” Finalmente, propone una educación orientada por una pregunta fundamental: “Queremos que nos aprendan lo que es, lo que es. ¿Cuál es la más importante para la vida?”, destacando la necesidad de una formación con sentido y coherencia con la vida del territorio.

## **2. La educación propia como puente entre el pasado y el futuro**

El concepto de educación propia para los Sapara no se limita a proteger la cultura y la lucha por la autonomía, sino que también busca preparar a las futuras generaciones para enfrentar los desafíos del mundo moderno sin perder su conexión con el pasado. Emerson Grefa, graduado del colegio Tsitsanu en Llanhamacocha, expresa cómo la educación debe ser un equilibrio entre lo ancestral y lo contemporáneo:

La educación Sapara puede enseñar a los jóvenes lo que está pasando en el mundo y cómo debemos defender este bosque, con o sin dinero. Esto es clave. Los mayores deben explicarles a los jóvenes lo que enfrentamos y cómo deben proteger nuestra tierra. Esta educación es muy importante para los jóvenes y los niños, porque les permite conocer la realidad de lo que sucede en nuestro territorio. Es importante aprender tanto del mundo Sapara como del mundo occidental. [Emerson Grefa, 2024, entrevista personal]

Este enfoque propone una educación que combine distintos elementos, en la que los jóvenes Sapara no solo aprenden su historia, su lengua y sus tradiciones, sino también los conocimientos necesarios para comprender el mundo globalizado, las leyes, los derechos humanos, los derechos colectivos, y las herramientas tecnológicas que les permitan proteger su territorio en un contexto mundial. La educación, en este sentido, se convierte en una herramienta estratégica para la supervivencia cultural, pero también para la interacción estratégica de los Sapara con un mundo que cada vez es más complejo y desafiante, con el cuidado de que siempre sean los Sapara quienes decidan, en colectivo, qué incluir y que no de los otros tipos de conocimiento.

En este proceso de articulación entre tiempos y saberes, Ricardo Ushigua — exdirector de la Dirección de Educación Bilingüe Sapara— subraya la importancia de involucrar activamente a los sabedores y conocedores del territorio en el diseño y desarrollo de la educación propia: “Si nosotros hacemos nuestra propia educación, va a ser más útil que estemos ahí metidos todos los que conocemos nuestra educación.” Esta

afirmación señala que el valor de la educación propia no solo está en los contenidos, sino en quiénes los enseñan y desde qué experiencias lo hacen. La participación de las personas mayores y portadoras de conocimientos tradicionales es clave para que la educación Sapara funcione realmente como un puente entre el pasado y el futuro.

La educación propia es visto por los Sapara como un espacio y una oportunidad para (re-)activar y actualizar su cultura, su relación con el territorio, incluyendo conscientemente en este ejercicio las voces de las mujeres y de las nuevas generaciones, para enfrentar tanto los retos del mundo externo como los de su propia comunidad y territorio más amplio. En este sentido, va mucho más allá de un ejercicio de formación de individuos, sino que también fortalece la colectividad, la identidad y la resistencia ante las amenazas externas, adquiere una función comunitaria en la medida que abre espacios y posibilidades de reflexión y deliberación intergeneracional, mientras asegura la continuidad de un pueblo que se define por su profunda conexión con la tierra y sus tradiciones. Ante eso, Juan Carlos Ruiz, presidente de la NASE, menciona que:

La educación propia para la nacionalidad Sapara del Ecuador y para los jóvenes del territorio y para los futuros generaciones quienes viviremos en el territorio, es una herramienta principal para sustentar la protección del territorio de la nacionalidad Sapara y esa herramienta servirá para futuros dirigentes, para futuros jóvenes, que nos enseñará en diferentes centros educativos a mejorar la ciencia de conocimiento ancestral y la ciencia científica que nos ha traído a entender de una manera no contundente para el pueblo Sapara. Y entonces para ello nosotros prevalecemos y pensamos que la educación propia nos va a ayudar (a) mejorar la vida, profesión, a mejorar la vida armónica, mejorar la vida cultural y a recuperar nuestra lengua Sapara para poder defender nuestro bosque, nuestro territorio, nuestra conservación. Porque allí desde nuestro territorio nace la educación propia, nuestros conocimientos ancestrales, nuestro conocimiento científico Sapara y entonces para ello es un herramienta muy principal y una herramienta de vida del pueblo. [Juan Carlos Ruiz, entrevista personal]

A partir del testimonio de Juan Carlos Ruiz, se reafirma que la educación propia no solo representa un mecanismo pedagógico, sino que constituye un eje articulador de la vida colectiva Sapara. Su carácter estratégico se inscribe dentro de un proyecto político-cultural que busca articular el conocimiento ancestral con los saberes científicos modernos, en función de preservar la identidad, la lengua y el territorio. Esta visión educativa, lejos de replicar modelos externos, emerge desde el territorio como una práctica de resistencia y re-existencia, configurando una forma autónoma de interpretar el mundo, formar liderazgos y proyectar el futuro del pueblo Sapara. Así, la educación propia se posiciona como una herramienta integral de defensa territorial y de afirmación

cultural, que permite enfrentar los desafíos contemporáneos sin renunciar a los principios que sostienen su cosmovisión.

### **3. Valores Sapara, Educación Intercultural Bilingüe y extractivismo**

La EIB en territorio Sapara debería nutrirse de una visión profundamente enraizada en los valores propios de esta nacionalidad ancestral, sin olvidar los elementos del mundo de afuera que ellos decidan determinadamente, siendo uno de los principios fundamentales es la espiritualidad viva del territorio. Según la convivencia experimentada pude denotar que para la nacionalidad Sapara, la selva no es un recurso, sino un ser con espíritu, conciencia y dueño. Cada árbol, cada laguna, cada río y cada elemento tiene un espíritu que se comunica a través de los sueños y las visiones. Esta relación espiritual se cultiva desde la infancia y estructura la forma en que se habita y se cuida el territorio. La EIB, si desea ser coherente con este valor, debe enseñar no desde una perspectiva utilitarista del medio ambiente, sino desde el reconocimiento de que la selva es sagrada. Sin embargo, esta concepción entra en profunda contradicción con la lógica petrolera, que ve el territorio como un espacio vacío, fragmentado en bloques concesionados, donde lo único que importa es lo que se puede extraer del subsuelo. La actividad petrolera contamina ríos, destruye árboles y ahuyenta a los seres de la selva, interrumpiendo el diálogo espiritual que sostiene la vida Sapara.

Otro valor central es la autonomía espiritual y política. Los Saporas valoran profundamente su capacidad de decidir por sí mismos cómo vivir, cómo educar a sus hijos y cómo organizar su vida colectiva. Esta autodeterminación se transmite no solo en las asambleas comunitarias, sino también en los cantos, en los rituales y en la cotidianidad misma. La EIB, en este sentido, debe ser una herramienta para fortalecer esa autonomía, y no un medio para adaptar a las nuevas generaciones a los moldes del sistema dominante. Sin embargo, el PSB contradice este valor al imponer una lógica externa de conservación que no reconoce la autoridad plena de la comunidad sobre su territorio. Al establecer contratos con el Estado o con ONG, y condicionar el uso del bosque a reglamentos escritos en español, el PSB reduce el margen de decisión de las familias y limita el manejo libre y ancestral del territorio, mismo manejo que ha conservado durante siglos la biodiversidad por parte esta nacionalidad.

La transmisión oral del conocimiento es también un valor irrenunciable, pues en la cultura Sapara, el conocimiento no está en los libros ni en los manuales, sino en la

palabra viva: en los relatos de los mayores, en los sueños guiados por los Shimanus<sup>14</sup>, en los cantos que narran la historia de los ríos y los animales. Esta forma de aprendizaje exige tiempo, escucha y silencio. La EIB debe ser capaz de reconocer y dar lugar a estos modos de aprender, dejando de lado la obsesión por los contenidos estándares o las evaluaciones uniformes. No obstante, los procesos de explotación, tanto del petróleo como de la madera de balsa, interrumpen el ciclo de transmisión oral. La presencia de empresas, el ruido de las máquinas, la migración forzada y la introducción de nuevas lógicas económicas hacen que los jóvenes se alejen de sus mayores y dejen de valorar el conocimiento ancestral.

Un valor esencial que sustenta la vida Sapara es la reciprocidad con la naturaleza. En tanto la selva ofrece alimento, medicina, protección espiritual, y a cambio se le respeta, se le agradece y se cuida su equilibrio. Nada se toma sin un propósito. La educación Sapara debería seguir enseñando a los niños a escuchar a la selva, a interpretar sus señales y a devolverle con respeto lo que reciben de ella. Pero la tala descontrolada de balsa viola esta reciprocidad. Se extraen grandes cantidades de madera sin ningún tipo de compromiso. La lógica del mercado impone la velocidad, el volumen y la ganancia, dejando a su paso un vacío, tanto ecológico como espiritual.

La vida comunitaria y la solidaridad son también valores fundamentales. La Nación Sapara se organiza de manera colectiva; las decisiones importantes se toman en asamblea, y la minga (ayuda mutua) es la base de la supervivencia. Esta ética de la colectividad debería impregnar toda la estructura de la EIB: desde la forma de enseñar hasta la manera de gestionar las escuelas. No obstante, los proyectos como el PSB, que entregan beneficios económicos por comunidad, fragmentan al territorio. La lógica de “quién recibe más” genera conflictos internos, rompe alianzas tradicionales y fomenta el revanchismo. Lo mismo se ha visto que ocurre con la llegada de empresas petroleras, que ofrecen trabajo o dádivas individuales para dividir a la comunidad. Frente a esto, la educación propia debe actuar como un espacio de reencuentro colectivo.

Por último, el pueblo Sapara vive en una relación circular con el tiempo donde no se trata de avanzar hacia un futuro de consumo y desarrollo, sino de mantener el equilibrio con el pasado, el presente y el porvenir. Cada decisión se evalúa por su impacto en las futuras generaciones. La educación, desde esta perspectiva, es un compromiso con los que vendrán. En cambio, los proyectos extractivos son cortoplacistas, piensan en

---

<sup>14</sup> Palabra en lengua Sapara para referirse a los Sabios

beneficios inmediatos sin considerar los daños irreversibles que dejarán en el territorio. Un pozo petrolero que contamina un río destruye no solo el presente, sino también la posibilidad de vida para las generaciones futuras.

Los valores Sapara como la espiritualidad territorial, la autodeterminación, la transmisión oral, la reciprocidad con la naturaleza, la vida comunitaria y la visión cíclica del tiempo, no son solo principios abstractos, sino prácticas vivas que se ven constantemente amenazadas por las lógicas del extractivismo. La EIB tiene la responsabilidad histórica de sostener estos valores, revitalizarlos y transmitirlos, no solo como contenido, sino como forma de vida, como resistencia y como horizonte de dignidad para la Nación Sapara, y los pueblos indígenas en general.

#### **4. Un diálogo de saberes: Mezcla autodeterminada educación Sapara y conocimientos de “afuera”**

La Nacionalidad Sapara, a través de espacios de reflexión colectiva, ha reafirmado su derecho a decidir auto determinadamente cómo construir una educación propia que integre sus conocimientos ancestrales con elementos externos que sean útiles y pertinentes a su realidad. Este ejercicio parte de su autonomía como pueblo indígena y del compromiso por preservar su cultura mientras enfrentan los desafíos del mundo moderno.

Para muchos, el fortalecimiento de la educación puede brindar a los jóvenes la posibilidad de acceder a niveles avanzados de formación académica, especialmente en áreas que les permitan proteger su territorio y su modo de vida. Como expresó el profesor de la escuela en Jandiyacu, Lucas Santi:

Para reconstruir la educación en el territorio Sapara sería muy bueno que los muchachos y jóvenes de aquí se esfuercen en seguir carreras avanzadas. Por ejemplo, estudiar áreas como derechos y leyes, porque eso les permitiría defender la naturaleza y el territorio, que actualmente están en peligro, y también les daría herramientas para exigir a las autoridades externas. [Lucas Santi, entrevista personal]

En la misma línea, Ricardo Ushigua resalta la importancia de formar a los Sapara en ambos mundos, sin perder su esencia: “Desde la escuela hasta la universidad sería importante. Y este el conocimiento de nosotros y también de la ciudad, un poco de la ciudad para nosotros.” Esto refleja el deseo de la comunidad de incluir conocimientos externos de forma crítica, sin reemplazar los saberes propios, sino complementándolos cuando sea necesario y útil para el bienestar del territorio.

No obstante, en las reflexiones también se mencionó que la educación no puede limitarse a modelos tradicionales que desvinculan a los niños de su entorno y su cultura. Una educación propia requiere desaprender y desandar conscientemente las pedagogías coloniales que han sido impuestas y que muchas veces no reconocen los valores, prácticas y formas de aprendizaje propias del territorio.

Una preocupación recurrente, por ejemplo, es el hecho de que muchos profesores se concentran únicamente en impartir clases en el aula, lo que, según varios participantes, resulta poco motivador para los estudiantes.

Los profesores generalmente solo dan clases en el aula, y los niños se aburren. A los niños les gusta salir a jugar, ir al río, bañarse, y si solo tienen la hora para estar en clase, se aburren más. Además, entre compañeros, si no se llevan bien, tienden a pelear, y eso es algo que el profesor debe atender. Estar solo en el aula por mucho tiempo también los cansa”, comentó una joven miembro de la comunidad. [Personaje A, entrevista personal]

## **5. Espacios de aprendizaje diversos**

En los encuentros, tanto niños como profesores han identificado que las actividades al aire libre no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también contribuyen al bienestar físico y emocional. “Algunos niños me dijeron que les gustaría aprender de otra manera, salir a pasear, observar los árboles, los pájaros, y explorar su entorno. Los profesores también mencionan que estas actividades ayudan, porque, según dicen, servirían para prevenir la gripe y la fiebre. Los niños incluso preguntan si pueden ir al río a bañarse” [Personaje A, entrevista personal], explicó durante las entrevistas una joven que pidió guardar su identidad.

Por otro lado, se señaló la importancia de transmitir valores culturales y tradiciones dentro del ámbito educativo. Esto incluye prácticas como la elaboración de las mocawas, los dibujos faciales típicos, el respeto hacia los mayores, etc. También existe mención de violencia o maltrato en el contexto educativo: “Si los profesores son muy estrictos o les pegan, algunos niños no quieren venir a la escuela. Además, es importante que se les explique la importancia de respetar a los mayores al saludarlos, tanto en el hogar como en el colegio” [Personaje A, entrevista personal]. Es necesario reforzar la conexión entre los jóvenes y su identidad cultural, al tiempo que se promueve el respeto mutuo como un valor central.

Sin embargo, uno de los principales desafíos señalados fue la falta de contenidos educativos que valoricen las historias y el saber ancestral de la nacionalidad Sapara.

Creo que de lo que nos enseñan aquí en las escuelas, en el colegio, lo que no me parece tan útil es lo que nos cuentan historias de que son de parte de afuera como son lenguaje, historia. Nos gustaría en ese tema que nos enseñen cómo fue nuestra cultura, cómo fueron nuestros abuelos. Ellos eran unos sabios que tenían muchos (conocimientos), ellos se comunicaban con la selva y ellos sabían más que los de afuera y entonces sería muy importante que nosotros valoricemos nuestra cultura y así fortalecer más nuestra lengua y nuestras tradiciones. [Saparano Santi, entrevista personal]

Esto fue un pedido expresado por alumnos al joven profesor (bachiller) del Colegio Tsitsanu Saparano Santi, en la comunidad Jandiayaku. Paralelamente, se destacó la necesidad de prepararse para los retos contemporáneos, especialmente en áreas tecnológicas. Según Saparano: “Sería bueno que nos capaciten en temas de tecnología, monitoreos, cómo hacer fotografías o publicidad en redes sociales. Si no estamos preparados, no podremos enfrentar las empresas extractivistas que quieren entrar en nuestro territorio” [Saparano Santi, 2024, entrevista personal]. Este llamado resalta la voluntad y capacidad de la comunidad para apropiarse de herramientas modernas y utilizarlas como mecanismos de resistencia frente a las amenazas externas.

Los jóvenes, conscientes de su papel en la continuidad de su pueblo, han asumido con determinación la responsabilidad de fortalecer su formación y prepararse para el futuro. Como explicó uno de ellos:

Bueno, como joven diría que se preparen porque la naturaleza, la madre tierra, depende de nosotros, porque ya no dependen de los mayores, ellos ya se están terminando. Ahora es de los jóvenes. Decir: prepararnos más, ya no quedar en terminar el colegio y decir ‘yo llegué hasta aquí’. No, ser mejores profesionales en tema de educación, monitoreo, manejo de cámaras, redes sociales, y mostrar al mundo que los jóvenes de la nacionalidad Sapara hemos avanzado. [Emerson Grefa, entrevista personal]

En este marco, las comunidades Sapara como Llanhamacocha, Jandiayacu y Torimbo han dado el primer paso para construir alianzas y fortalecer su sistema educativo desde dos frentes: el técnico y el ancestral. Según Amarum Montaguano:

En este contexto, como docentes y conocedores de la situación, hemos tratado de buscar alianzas entre comunidades para fortalecer nuestra educación desde la parte técnica, pero sobre todo desde nuestra sabiduría ancestral. Esto implica recuperar saberes, cosmovisión, conocimientos, vivencias y prácticas: cómo es la vida en el territorio y cómo se vive de manera sostenible. [Amarum Montaguano, equipo investigador]

Como lo recuerda también Ricardo Ushigua, miembro activo en procesos educativos comunitarios, el valor del aprendizaje oral en la selva es fundamental:

“Nosotros por ejemplo en la selva muchas veces les enseñamos nuestro niño así oralmente... Y eso ha sido útil para la vida, para ellos y para nosotros también.”

[Ricardo Ushigua, entrevista personal]

En síntesis, la nacionalidad Sapara está dando pasos firmes hacia la construcción de una educación propia que no solo responda a las exigencias del presente, sino que también revitalice su cultura, fortalezca su identidad y garantice un futuro sostenible para su pueblo en el territorio. Este proceso, fundamentado en el ejercicio de la autodeterminación, representa un modelo que combina lo propio y lo externo, lo ancestral y lo contemporáneo, para responder a las necesidades de su territorio y proyectar su visión al mundo con el equilibrio que esto amerita.

## **6. Sentimientos comunes en los espacios de reflexión comunitaria**

La reflexión sobre la sensibilización hacia una educación propia en las comunidades Sapara de Llanhamacocha, Jandiayacu y Torimbo evidencia un entramado complejo de tensiones sociales, culturales y políticas que han moldeado las percepciones y actitudes de las comunidades frente a los proyectos educativos. Estas tensiones están profundamente arraigadas en un contexto histórico de promesas incumplidas, falta de transparencia y proyectos diseñados sin consulta ni participación comunitaria, lo que ha generado desconfianza y frustración en los habitantes. Sin embargo, también emerge una crítica constructiva que busca transformar estas experiencias en aprendizajes y en oportunidades para fortalecer procesos educativos que respondan a sus realidades y necesidades.

La reflexión sobre la sensibilización hacia una educación propia en las comunidades Sapara de Llanhamacocha, Jandiayacu y Torimbo evidencia un entramado complejo de tensiones sociales, culturales y políticas que han moldeado las percepciones y actitudes de las comunidades frente a los proyectos educativos. Estas tensiones están profundamente arraigadas en un contexto histórico de promesas incumplidas, falta de transparencia y proyectos diseñados sin consulta ni participación comunitaria, lo que ha generado desconfianza y frustración en los habitantes. Sin embargo, también emerge una crítica constructiva que busca transformar estas experiencias en aprendizajes y en oportunidades para fortalecer procesos educativos que respondan a sus realidades y necesidades.

La educación propia es percibida como una herramienta esencial para la autodeterminación y la revitalización cultural de las comunidades Sapara. Este concepto trasciende la simple transmisión de conocimientos formales y se plantea como un espacio

de resistencia y afirmación cultural. Las comunidades demandan un modelo educativo que incorpore su cosmovisión, su lengua y sus prácticas ancestrales, en contraste con los modelos externos que históricamente han ignorado o desplazado estos saberes. Este tipo de educación busca conectar a las nuevas generaciones con su territorio, con los principios éticos de su cultura y con su relación espiritual con la naturaleza, elementos fundamentales de su identidad.

La propuesta de educación propia debe profundizar más en los aspectos pedagógicos y procesuales de la enseñanza en las comunidades Sapara, explorando cómo se aprende y enseña en función de los tiempos, espacios y dinámicas locales. La mención de que existe violencia en las escuelas, como lo expresó una participante de los encuentros comunitarios, es un tema que requiere mayor análisis, pues evidencia una educación que, en lugar de motivar, perpetúa prácticas que pueden ser contradictorias con los valores culturales de la comunidad. Este enfoque podría ser una línea futura para la NASE, desarrollando propuestas pedagógicas más sensibles y contextualizadas que no solo respeten, sino que fortalezcan las prácticas y cosmovisiones locales, abordando tanto los contenidos como la manera en que se transmiten y viven.

Como expresa Ruiz, “A largo plazo, queremos que la educación ayude a los jóvenes a prepararse para proteger nuestro territorio y mantener nuestras costumbres” [José Ruiz, entrevista personal]. Este propósito de empoderar a las nuevas generaciones para que se conviertan en guardianes de su cultura y su territorio es una de las motivaciones centrales para el fortalecimiento de la educación propia. En este sentido, la educación debe ir más allá de la simple adquisición de conocimientos académicos y convertirse en un proceso integral que permita a los jóvenes desarrollar un sentido profundo de pertenencia y responsabilidad hacia su comunidad y su entorno.

La reflexión sobre la educación propia en las comunidades Sapara debe enriquecerse incorporando una perspectiva más integral que vincule la defensa del territorio y la cultura con la mejora de las condiciones de vida, las relaciones interpersonales y las prácticas productivas, para “vivir en plenitud” [Amarum Montaguano, equipo investigador]. Este enfoque debería contemplar cómo la educación puede contribuir activamente a la satisfacción de necesidades identificadas y priorizadas colectivamente, fomentando un proceso continuo de exploración y adaptación a circunstancias cambiantes. Si bien en el material recopilado no se profundiza en estas dimensiones, su incorporación como un desafío pendiente y una línea estratégica

fortalecería el enfoque de la educación propia, orientándola no solo a la protección cultural, sino también al mejoramiento sostenible de la calidad de vida en el territorio.

Las reflexiones recogidas en las comunidades Sapara también destacan una crítica reiterada hacia los proyectos externos. Muchos de estos proyectos, según se señala, son diseñados en oficinas distantes y llegan al territorio sin haber sido socializados ni adaptados a las necesidades locales. Esta falta de participación y consulta ha alimentado una percepción de exclusión y una desconfianza generalizada hacia las instituciones gubernamentales, las ONG y otros actores externos. En palabras de Emerson Grefa, “Sí, es muy importante trabajar en la educación Sapara. Esto nos permite conocer nuestras raíces, entender de dónde venimos y hacia dónde vamos como pueblo” [Emerson Grefa, entrevista personal].

En esta línea crítica, también se alza la voz de Ricardo Ushigua, quien enfatiza cómo el desconocimiento o la falta de herramientas educativas propias deja a las comunidades en una posición desigual frente a convenios externos mal negociados, como el del programa Socio Bosque:

Nosotros con esa, con esa conocimiento, negociarnos iguales, no como está pasando, por ejemplo, hablemos de la del directamente Socio Bosque. ¿Cómo están pagando la hectárea? Muy poquito... ese convenio está así botado y por eso es importante nuestro propio autonomía y nuestro propio educación. [Ricardo Ushigua, entrevista personal]

Esta cita revela claramente cómo la educación propia es vista como una vía para recuperar la soberanía frente a acuerdos que históricamente han perjudicado a la comunidad por falta de información, transparencia o participación. Más adelante, Ricardo Ushigua refuerza la idea de que la educación Sapara debe tener un carácter estratégico, capaz de preparar a la comunidad para enfrentar amenazas como la tala de balsa o la explotación petrolera, desde una posición informada y autónoma:

Nosotros creamos nuestro propio educación y es bueno que aprendamos todos estos herramientas para defendernos nuestro territorio y en cualquier programa que nos venga o balsa, Petrolera y sentarnos, cuál es bueno, cuál cuales mejores y decir por ejemplo no, este nosotros no queremos esto. [Ricardo Ushigua, entrevista personal]

Aquí, la educación ya no es solo una herramienta cultural, sino una plataforma política que permite evaluar, discernir y tomar decisiones sobre el futuro del territorio Sapara desde un lugar de conocimiento y autoridad propia.

Programas como Socio bosque han sido señalados por su falta de claridad y participación comunitaria en su implementación, lo que ha generado tensiones internas y sentimientos de desilusión. Las comunidades Sapara dan la importancia de que cualquier proyecto educativo o de desarrollo sea concebido desde un proceso colectivo que respete y valore sus formas de vida. Como señala Amarum:

Por supuesto, también entendemos la importancia de conocer el mundo occidental, pero es necesario equilibrarlo con los saberes propios del territorio. Este equilibrio es fundamental para fortalecer nuestras comunidades, vivir en plenitud y contar con las herramientas necesarias para enfrentar y defenderse de los anuncios y acuerdos entre el Estado, el gobierno y las empresas petroleras. [Amarum Montaguano, equipo investigador]

Un aspecto relevante de estas reflexiones es la dimensión intergeneracional en la educación propia. Mientras que los mayores expresan una crítica más severa hacia los proyectos externos, los jóvenes muestran una actitud más abierta, aunque igualmente crítica. Los adultos ven en la educación propia una forma de preservar sus saberes ancestrales y proteger su cultura frente a los cambios externos. Por su parte, los jóvenes valoran la posibilidad de integrar conocimientos contemporáneos, como el manejo de tecnologías y la educación técnica, con los saberes tradicionales. Este diálogo intergeneracional se convierte en un pilar para el fortalecimiento de la educación propia, permitiendo que las comunidades proyecten su cultura hacia el futuro sin perder de vista su esencia.

Las tensiones generadas por los proyectos externos no deben verse solo como un obstáculo, sino también como una oportunidad para repensar cómo se puede construir una educación que reconozca y valore tanto el conocimiento ancestral como el aprendizaje contemporáneo. La educación propia se erige también como una estrategia de resistencia frente a los procesos históricos de colonización, extractivismo y exclusión. Es un mecanismo para reafirmar la identidad Sapara y garantizar la continuidad de sus prácticas culturales y espirituales. Las comunidades destacan la importancia de que la educación se desarrolle en contextos significativos, como el bosque, los ríos y otros espacios naturales, donde el aprendizaje sea integral y esté profundamente conectado con su entorno. Este enfoque permite no solo un aprendizaje más dinámico y contextualizado, sino también un fortalecimiento de la relación emocional y espiritual con el territorio.

Un elemento clave para el éxito de cualquier proyecto educativo en estas comunidades es la transparencia en la gestión de recursos y la inclusión de todos los

sectores comunitarios. La falta de claridad y la exclusión han sido factores que históricamente han debilitado la confianza hacia los proyectos externos. Las comunidades enfatizan que es fundamental garantizar procesos participativos y abiertos, donde los habitantes puedan involucrarse activamente en todas las etapas, desde la planificación hasta la ejecución. Esto no solo fomentará la aceptación de los proyectos, sino que también consolidará la cohesión social y fortalecerá el compromiso comunitario. Amarum Montaguano menciona que:

Actualmente, hemos notado grandes cambios que han afectado a las generaciones más jóvenes, quienes necesitan fortalecer su conocimiento. En este sentido, hemos abordado varias temáticas y realizado diferentes trabajos para generar nuevas ideas y tejer redes de fortalecimiento. El objetivo principal es que las nuevas generaciones se empoderen y proyecten una educación renovada con una visión desde el territorio, centrada en la sabiduría ancestral. [Amarum Montaguano, equipo investigador]

Este enfoque esclarece que la educación no debe ser un proceso aislado ni impuesto, sino un esfuerzo colectivo y dinámico que surja desde la base comunitaria y que reconozca la riqueza de la sabiduría ancestral.

La educación propia en las comunidades Sapara representa un proceso integral de revitalización cultural, fortalecimiento de la autonomía y construcción de un futuro colectivo en plenitud. Su éxito depende de que los proyectos educativos sean diseñados y puestos en práctica desde una perspectiva intercultural, basada en la participación activa o cogestión comunitaria y la transparencia. Este enfoque permitirá superar las tensiones históricas y generar confianza en las comunidades, abriendo camino hacia una educación que no solo garantice la supervivencia cultural de los Sapara, sino que también les permita prosperar como una sociedad viva, dinámica y profundamente conectada con su territorio y su cosmovisión. La educación propia, en este sentido, es mucho más que un derecho; es un acto de resistencia y un camino hacia la autodeterminación.

La educación propia, tal como la conciben las comunidades Sapara, trasciende los marcos tradicionales de los sistemas educativos institucionalizados. Reconoce que el aprendizaje no se limita a las aulas de las escuelas y colegios, sino que se nutre de los espacios de convivencia intergeneracional, donde las historias, las prácticas y los valores ancestrales son transmitidos de generación en generación. Estos espacios, no formalmente reconocidos, tienen un papel fundamental en la construcción de una identidad cultural sólida y en la transmisión de conocimientos prácticos y espirituales profundamente arraigados en la relación con el territorio y la naturaleza.

Descolonizar la educación, como se sugiere en esta reflexión, implica un cambio radical en la manera de concebir y valorar los procesos educativos. Significa no solo incorporar contenidos culturales propios en los currículos formales, sino también reconocer la legitimidad y la riqueza de los saberes tradicionales como una forma de conocimiento tan válida y relevante como la enseñanza académica convencional. Esto conlleva un giro hacia una educación contextualizada, integral e intercultural, donde los niños y jóvenes no solo aprendan a leer y escribir, sino también a interpretar el lenguaje del bosque, a relacionarse con los espíritus del agua y a vivir en equilibrio con su entorno.

En este sentido, retomando la dimensión de interculturalidad crítica tratada en capítulos anteriores, esta aproximación en la educación Sapara busca descolonizar los procesos educativos, integrando saberes ancestrales en un diálogo horizontal con conocimientos occidentales. Este enfoque permite a los niños y jóvenes fortalecer su identidad cultural y aprender habilidades académicas mientras profundizan en la conexión con su entorno natural y espiritual. Así, se construye una educación contextualizada que proteja la cultura y empodere a la comunidad frente a los desafíos actuales (Catherine Walsh 2014).

La convivencia intergeneracional emerge como un pilar central de este enfoque. En las comunidades Sapara, los mayores no solo son portadores de sabiduría, sino también guías espirituales y éticos para las nuevas generaciones. En este proceso, la educación no es una experiencia lineal, sino una red viva de relaciones que une a las generaciones en un diálogo continuo. Esta dinámica desafía las nociones coloniales de la educación, que suelen fragmentar el conocimiento en disciplinas y jerarquías, desconectándolo de la vida cotidiana y del contexto comunitario.

En este marco, las escuelas y colegios pueden cumplir un rol complementario, pero nunca exclusivo, en el proceso educativo. Estos espacios deben transformarse en puentes que conecten los saberes externos con los internos, facilitando una síntesis enriquecedora que fortalezca la identidad cultural sin rechazar los beneficios del conocimiento global. Para lograr esto, es imprescindible que las instituciones educativas adopten una postura de apertura y respeto hacia los saberes locales, integrando activamente las voces de las comunidades en la construcción de los planes y programas educativos.

Concluir esta reflexión implica reconocer que el éxito de una educación propia radica en su capacidad para descolonizar profundamente las estructuras, los contenidos y las prácticas educativas. Esto no solo requiere un cambio de mentalidad por parte de las

instituciones externas, sino también un esfuerzo consciente de las comunidades por reafirmar y revitalizar sus propios sistemas de transmisión del conocimiento y deconstruir o desaprender conscientemente aquellos que les fueron impuestos desde el contacto con el mundo occidental. En este sentido, la educación propia no es simplemente un objetivo para alcanzar, sino un proceso continuo de resistencia, creación y reconstrucción, donde el aprendizaje se convierte en un acto de emancipación y autodeterminación.

La verdadera transformación educativa se dará cuando las comunidades indígenas amazónicas, como las Sapara, logren articular una educación que no solo responda a sus necesidades contemporáneas, sino que también sea capaz de revitalizar y proyectar su cosmovisión hacia el futuro. Este proceso, enraizado en la convivencia intergeneracional y en el reconocimiento de los espacios no formalizados de aprendizaje, será la clave para construir una educación descolonizada, inclusiva y verdaderamente liberadora.

La reflexión en torno a la educación propia en el territorio de la nacionalidad Sapara revela una apuesta profunda por la autodeterminación cultural y territorial frente a múltiples amenazas externas. A lo largo del capítulo se ha evidenciado que la educación, lejos de ser entendida únicamente como una herramienta pedagógica, es concebida por las comunidades como un proceso de revitalización espiritual, política y ecológica. Las voces recogidas en entrevistas y encuentros comunitarios dan cuenta de una visión educativa integral, donde el conocimiento ancestral se articula con herramientas contemporáneas para garantizar la continuidad y el fortalecimiento del pueblo Sapara.

La Tabla 7, que sistematiza los resultados de los círculos de reflexión realizados en Llanhamacocha, Jandiayaku y Torimbo, permite comprender en profundidad los contenidos, pedagogías, infraestructuras y perfiles educativos que las comunidades consideran prioritarios. Este insumo empírico no solo respalda el análisis cualitativo del capítulo, sino que constituye una hoja de ruta concreta para avanzar en la implementación de una educación propia. La tabla refleja cómo, desde una metodología participativa e intergeneracional, las comunidades Sapara han delineado propuestas coherentes con su cosmovisión, su vínculo con el territorio y sus desafíos contemporáneos.

Por lo tanto, la educación propia, tal como fue concebida colectivamente, no busca aislarse del mundo, sino establecer una posición autónoma desde la cual decidir qué elementos del “afuera” son útiles y pertinentes. En este sentido, el conocimiento externo no se rechaza, sino que se filtra y adapta desde criterios comunitarios. La educación Sapara, entonces, no es una réplica adaptada del sistema nacional, sino una propuesta

transformadora que combina saberes, fortalece la identidad y responde a una historia de exclusión y resistencia.

## Conclusiones

Ubicarme en el territorio de la Nacionalidad Sapara transformó profundamente mi perspectiva y mi manera de entender las cosas. No llegué solo a observar ni a extraer información: llegué a aprender, a escuchar, y a dejarme afectar por las voces, los silencios y las prácticas vivas del pueblo Sapara. Desde mi rol como docente en Llanhamacocha, asumí una posición comprometida y situada, que me permitió vivir de cerca los impactos del extractivismo y, al mismo tiempo, la potencia de una propuesta educativa nacida desde la comunidad. Mi presencia no fue neutra: comprendí que hacer investigación en un territorio amenazado exige asumir una postura ética, política y afectiva. La educación propia que observé y acompañé no es para mí solo un objeto de estudio, sino una experiencia de transformación en general.

Opté por una metodología etnográfica y colaborativa porque entendí que los métodos convencionales no bastaban para captar la complejidad de una propuesta educativa como la que impulsa la Nación Sapara, lo que me permitió contar mi historia como parte de este proceso investigativo en base a la gran amistad con gran parte del pueblo Sapara. Mi trabajo se construyó a partir de entrevistas abiertas, recorridos, encuentros comunitarios y conversaciones espontáneas que permitieron reconstruir una memoria colectiva en movimiento. Me apoyé en la escucha activa, en la observación participante y en el reconocimiento del territorio como un actor más dentro de esta tesis. No trabajé sobre los Sapara, sino junto a ellos, aprendiendo a descentrar mi mirada y a ceder el protagonismo a quienes sostienen la vida Sapara día a día.

Esta investigación me permitió comprender que la educación propia de la Nación Sapara no es solo una propuesta pedagógica distinta, sino una respuesta profunda, política y cultural frente a las amenazas que enfrentan su territorio y su existencia como pueblo. En este proceso, aprendí que la lucha contra el extractivismo —expresado en la explotación petrolera, la tala de balsa y el programa Socio Bosque— no se da únicamente en el campo jurídico o territorial, sino también en el campo de las ideas, de los saberes, de los valores, de los sentidos. Y es ahí donde la educación propia se vuelve una estrategia imprescindible.

Frente a esto, la educación propia emergió en la investigación no como un simple espacio de enseñanza, sino como un lugar de sanación, de memoria, de afirmación de una

diferencia radical. Lo que aprendí es que cuando la educación se construye desde la lengua, los sueños, las historias y las prácticas territoriales de los pueblos, se convierte en una forma de autogobierno. No es una adaptación del currículo nacional; es una defensa activa del territorio desde la infancia y la juventud.

En ese contexto, entiendo que la educación propia no es un simple proyecto pedagógico ni una alternativa más dentro del sistema educativo ecuatoriano. Es una forma de resistencia activa frente a las amenazas que buscan romper el tejido del territorio y del pueblo. Mientras Socio Bosque se presentó como una política de conservación, en la práctica fragmentó la toma de decisiones y debilitó la autonomía de las comunidades. Mientras la balsa se llevaba en avionetas, dejó vacíos en los ríos y en el bosque. Y mientras el petróleo sigue presionando desde los mapas de licitación del Estado, se intenta borrar la forma en que los Sapara entienden el mundo y deciden sobre él.

Aprendí que la educación propia es un espacio desde donde se reconstruye la autoridad comunitaria, se fortalece el autogobierno territorial y se cultiva la memoria viva. Es ahí donde las niñas, los niños, y jóvenes aprenden no solo a hablar la lengua, sino a mirar, a escuchar, y a defender. La escuela Sapara no debería ser una copia de la escuela estatal; debería ser un lugar donde se piensa con la selva, donde se sueña con los ancestros, donde se aprende a tomar decisiones colectivas, no desde libros ajenos, sino desde el relato, los ritos, el consenso y la cotidianidad.

La EIB ha sido vaciada de su sentido transformador. Tras la eliminación de la DINEIB, lo que quedó fue un modelo centralizado, que ya no responde a las realidades ni a las necesidades de los pueblos. La interculturalidad dejó de ser crítica para volverse decorativa. Ya no se enseña para transformar el país desde la diversidad, sino para adaptar a los pueblos al modelo dominante. Eso es justamente lo que los Sapara no quieren. El MOSEIB fue un avance, pero quedó corto ante las necesidades actuales. La Nación Sapara no necesita solo una versión intercultural del sistema dominante, sino un sistema propio, desde su propia ontología, que reconozca la selva, y sus propias voces como partes esenciales del proceso educativo.

Vi que el desmantelamiento de la EIB a través del Decreto Ejecutivo 1585 no fue solo una reforma institucional. Fue una herida profunda: se perdió autonomía, se rompió el vínculo con las organizaciones indígenas, y se impuso una lógica homogeneizante que dejó fuera a pueblos como el Sapara. El kichwa estándar se convirtió en la lengua vehicular, invisibilizando idiomas como el Sapara, mismo que ya está en riesgo. Las escuelas ya no responden al territorio ni a las necesidades locales, y los jóvenes

comenzaron a migrar a la ciudad para estudiar, alejándose de su comunidad, de sus conocimientos, de su mundo.

En este contexto, la educación intercultural bilingüe, en su forma actual, no ha sido suficiente. Lo aprendí al ver escuelas en comunidades con nombres de personajes ajenos al territorio y sin contenidos en lengua ni cultura Sapara, estas reproducen una escolarización que borra identidades. Vi cómo los CECIB, aunque más cercanos a las comunidades, están atrapados en una estructura estatal que no les permite ser realmente autónomos ni responder a la complejidad cultural y lingüística del pueblo Sapara.

Es importante decir que los Sapara no quieren cerrarse al mundo exterior ni vivir aislados. Lo que buscan con su educación propia es poder decidir por sí mismos qué cosas del mundo de afuera les sirven y cuáles no. No se trata de rechazar todo lo que viene de fuera, sino de elegir con cuidado, desde su forma de ver y vivir la vida, qué conocimientos, herramientas o ideas pueden ayudarles a cuidar su territorio, su cultura y su forma de vivir. Quieren aprender del mundo, pero sin dejar de ser ellos mismos. Por eso, la educación propia también es una manera de conversar con otros pueblos, de aprender cosas nuevas, pero siempre desde el respeto y sin que eso implique perder su identidad.

La educación propia, entonces, no es una vuelta al pasado, sino una forma de proyectar un futuro distinto: uno en el que el territorio no sea un recurso a explotar, sino un ser vivo que se cuida, se escucha y se respeta. Es desde esa escucha —y desde ese aprendizaje compartido— que la educación Sapara se vuelve una herramienta vital para repensar el futuro en clave de autonomía, espiritualidad y sostenibilidad.

Así, la educación propia se convierte en un acto de descolonización cotidiana, en una apuesta política y espiritual que permite a la Nación Sapara no solo resistir, sino reexistir con dignidad. Y en un país como Ecuador, donde el extractivismo sigue moldeando las políticas educativas y territoriales, escuchar y aprender de propuestas como la de los Sapara no es solo un gesto de respeto: es una necesidad urgente para repensar colectivamente el futuro.

La educación se volvió una trampa: o te vas de la comunidad y pierdes el vínculo con tu identidad, o te quedas sin posibilidad de seguir estudiando. Fue ahí donde comprendí que no se trata solo de ampliar la cobertura o mejorar la infraestructura, sino de recuperar el sentido mismo de educar: para qué, para quién, desde dónde.

A lo largo de esta investigación, además comprendí que la educación no es solo un espacio para enseñar y aprender, sino también un campo de disputa. Lo que está en juego no es únicamente cómo se forman los niños y jóvenes Sapara, sino cómo se protege

el territorio, cómo se transmite una visión del mundo y cómo se sostiene la vida frente al avance del extractivismo. La educación propia se ha revelado, en este camino, como una herramienta imprescindible para resistir y deconstruir desde adentro.

Este trabajo me deja una certeza: en tiempos de crisis climática, extractivismo agresivo y políticas de despojo, la educación propia no es un lujo, es una urgencia. Porque allí se forma la conciencia territorial, se fortalece la organización comunitaria y se cultiva el vínculo espiritual con la tierra. Porque educarse en Sapara no es solo aprender a hablar una lengua, es aprender a pensar, sentir y actuar desde otro lugar.

Quisiera que quienes lean esta tesis vean en ella no solo una crítica, sino una propuesta viva. Una apuesta por una educación que no se conforme con sobrevivir, sino que se atreva a imaginar otro mundo posible desde la selva y el territorio.

Por eso, esta tesis no termina con un cierre, sino con una apertura: la educación propia debe ser el corazón de cualquier política pública que realmente quiera garantizar los derechos de los pueblos indígenas. No se trata de integrar a los Sapara al sistema, sino de permitir que lo transformen desde su mirada.

Si algo me llevo de esta tesis, es la certeza de que sin educación propia no hay posibilidad de autonomía, ni de resistencia territorial. Es ahí donde se gesta la defensa frente a la balsa, el petróleo y las falsas promesas de conservación. Es ahí donde se siembra una esperanza distinta, que no se mide en notas ni en evaluaciones estandarizadas, sino en decisiones comunitarias con información desarrollada previamente.

## Lista de referencias

- Aguilar, Daniela. 2017. “Agustín Wachapá: el líder shuar que se enfrentó al gobierno ecuatoriano”. *Mongabay*. 5 de mayo. <https://es.mongabay.com/2017/05/agustin-wachapa-lider-shuar-se-enfrento-al-gobierno-ecuatoriano/>.
- Aguilar, Ramiro. 2022. “Naruka, la pesadilla Sapara”. *GK*. 12 de abril. <https://gk.city/2022/02/11/naruka-pesadilla-sapara/>.
- Alarcón, I. 2021. “La tala de madera tipo balsa crece en el Ecuador para sostener los proyectos energéticos renovables de China”. *El Comercio*. 11 de marzo. <https://www.elcomercio.com/tendencias/ambiente/energia-china-tala-ilegal-ecuador.html>.
- BBC News Mundo. 2023. “El país que no existe y logró asistir a dos sesiones de la ONU”. *BBC News Mundo*. 2 de marzo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-64826756>.
- Becerra, Rafaela. 2015. Las Rondas Petroleras y los Bloques Petroleros en el Ecuador. *Petróleo al Día*. Volumen 1. 21-29. <http://201.234.80.127/archivos/articulos/Petróleo%20al%20día%201/Petróleo%20al%20Día%201%20-%20Art.%202%20Becerra.pdf>
- Biset, Emmanuel. 2014. “Hacia una ontología política del Estado”. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana* 19 (66): 137-2. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27937089012.pdf>.
- . 2020. “¿Qué es una ontología política?”. *Revista Internacional de Pensamiento Político* 15: 323-46. <https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/view/5613/4881>.
- Blaser, Mario. 2019. “Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales”. *Revista América Crítica* 3 (2): 63-79. <https://doi.org/10.13125/americanacritica/3991>.
- Bolaños, Graciela, y Libia Tattay. 2012. “La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos”. *Revista Educación y Ciudad* (22): 45-56. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86/75>.
- Bonilla, Felipe. 2019. “La nacionalidad Sapara; Situación actual, conflicto y defensa de la Naturaleza de un pueblo que sueña”. *Acción Ecológica*.

- Brand, Ulrich, y Markus Wissen. 2013. “Crisis socioecológica y modo de vida imperial. Crisis y continuidad de las relaciones sociedad Naturaleza en el capitalismo”. *Revista de Discusiones Filosóficas desde acá* (7): 1-20. <http://www.ideaz-institute.com/sp/CUADERNO7/C71.pdf>.
- Bravo, Elizabeth. 2021. “Exportaciones de balsa ecuatoriana y nuevos espacios de ocupación de una industria naciente”. En *Energías renovables, selvas vaciadas: Expansión de la energía eólica en China y la tala de balsa en el Ecuador*, editado por Elizabeth Bravo, 35-48. S.l.: ASTM. <https://www.naturalezaconderechos.org/wp-content/uploads/2021/09/LA-BALSA-SE-VA.pdf>.
- Bringel, Breno, Miriam Lang, y Mary Manahan. 2023. “Colonialismo verde: raíces históricas, manifestaciones actuales y su superación”. *Revista PAPELES de relaciones eco sociales y cambio global* (163): 13-24. [https://www.fuhem.es/papeles\\_articulo/colonialismo-verde-raices-historicas-manifestaciones-actuales-y-su-superacion/](https://www.fuhem.es/papeles_articulo/colonialismo-verde-raices-historicas-manifestaciones-actuales-y-su-superacion/).
- Broome, Neema. 2019. “Mendha-lekha: Derechos forestales y autoempoderamiento”. En *Alternativas en un mundo en crisis*, editado por M. Lang, C. D. König, A. C. Regelmann, 210-79. Quito: Fundación Rosa Luxemburg.
- Cabascango Chicaiza, María Pacha. 2013. Propuesta comunicativa con enfoque intercultural para la confederación de la nacionalidad Kichwa del Ecuador – Ecuarunari. Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6642/1/UPS-QT05078.pdf>
- Cardozo Montoya, Fabián. 2012. “La evangelización en comunidades indígenas: una perspectiva canónico – pastoral”. *Pontificia Universidad Javeriana*. 09 de abril. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/3445>.
- Castillo, M., J. Félix, C. Mazabanda, M. Melo, M. Moreno de los Ríos, R. Narváez, y M. Ushigua, M. 2016. *La cultura Sapara en peligro, ¿otro sueño es posible?: La lucha de un pueblo por su supervivencia frente a la explotación petrolera*. Quito: Terra Mater.
- Cepek, Michael L. 2019. “La supervivencia del pueblo cofán en los campos petroleros de la Amazonía ecuatoriana”. *Repositorio Bibliográfico Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación e Interculturalidad*.

- Chumaña Suquillo, Janneth Verónica. 2022. “Educación intercultural bilingüe en Ecuador: fundamentos y características”. *Revista Transformación* 18 (3): 674-89. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v18n3/2077-2955-trf-18-03-674.pdf>.
- Ciuffardi, Tomás. 2014. “Los últimos Sapanas. Reportaje de Visión 360 de Ecuavisa”. Video de YouTube a partir de un documental en Ecuavisa. 14 de septiembre. <https://www.ecuavisa.com/programas/nuestros-noticieros/vision360/temporada-1/ultimos-Sapanas-YAEC80133>.
- Coba, Gabriela. 2021. “Las mafias de la balsa amenazan a la Amazonía ecuatoriana”. *Primicias*. 26 de enero. <https://www.primicias.ec/noticias/economia/tala-ilegal-madera-amazonia-balsa/>.
- Corbetta, Silvina, Carlos Bonetti, Fernando Bustamante, y Albano Vergara Parra. 2018. *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago: CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content>.
- Corte IDH. 2012. “Sentencia de 27 de junio de 2012 (Fondo y Reparaciones)”. *Caso Pueblo indígena kichwa de sarayaku vs. Ecuador*. 27 de junio. [https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_245\\_esp.pdf](https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_245_esp.pdf).
- Cueto, José Carlos. 2021. “Cómo la demanda de energía limpia en el mundo amenaza una de las zonas más biodiversas de Ecuador”. *BBC News Mundo*. 2 de marzo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56073419>.
- Dávalos González, Javier. 2011. *El Convenio del Programa Socio Bosque y las Comunidades Indígenas en Ecuador*. Amazon Watch.
- De la Fuente, D. 2012. “La mitigación de la pobreza como estrategia de conservación para la reducción de la deforestación. Caso Socio Bosque”. Quito: Versión borrador. Proyecto “Análisis de ordenamiento territorial en la Amazonía ecuatoriana”.
- Díaz-Cruz, María Constanza. 2016. “Bonos de carbono: un instrumento en el sistema financiero internacional”. *Revista Libre Empresa* 13 (1). 11-33. <http://dx.doi.org/10.18041/libemp.2016.v13n1.25106>.
- EC Acción Ecológica. 2024. “Quiénes somos”. *Acción Ecológica*. Accedido 27 de noviembre. <https://www.accionecologica.org/quienes-somos/>.
- EC Achakaspi. 2024. “Residencia estudiantil (internado)”. *Vicariato Apostólico de Aguarico*. Accedido 28 de noviembre.

- <https://www.vicariatoaguarico.org/index.php/documentos/achakaspi/1078-36-residencia-estudiantil-internado>.
- EC Conaie y Confenaie. 2019. “La Amazonía Ecuatoriana es declarada territorio libre de extractivismo”. *OCMAL*. 8 de noviembre. <https://www.ocmal.org/la-amazonia-ecuatoriana-es-declarada-territorio-libre-de-extractivismo/>.
- EC ProAmazonia. 2024. “Conservación de bosques y producción sostenible”. *ProAmazonía*. Accedido 6 de octubre. <https://www.proamazonia.org/inicio/que-es-proamazonia/>.
- EC Repositorio Interculturalidad. 2021. “Dolores Cacuango”. *Repositorio Interculturalidad*. Accedido 1 de noviembre. <https://www.repositoriointerculturalidad.ec/wp-content/uploads/2021/11/Dolores-Cacuango.pdf>.
- EC Secretaría de Hidrocarburos Ecuador. 2006. “Entrega de contrato a Andes Petroleum”. *Secretaría de Hidrocarburos Ecuador*. <http://www.secretariahidrocarburos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/Entrega-de-contrato-Bloque-79.pdf>.
- . 2012. “Convenio entre la empresa Petropetrol y la Secretaría de Hidrocarburos del Ecuador para promover el traslado de petróleo proveniente del Sur Oriente ecuatoriano por el oleoducto Norperuano”. *Secretaría de Hidrocarburos Ecuador*. 23 de abril. [http://www.secretariahidrocarburos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/convenio\\_ecuador\\_peru.pdf](http://www.secretariahidrocarburos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/convenio_ecuador_peru.pdf).
- EC. 1945. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 228, 6 de marzo.
- EC. 1998. *Constitución de la República*. Registro Oficial 1, 11 de agosto.
- EC. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- EC. 2011. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298, Suplemento, 12 de octubre.
- EC Ministerio de Ambiente del Ecuador. 2016. “Resumen del Programa Socio Bosques”. *Ministerio de Ambiente del Ecuador*. Accedido 12 de enero. <http://sociobosque.ambiente.gob.ec/files/Resumen%20programa%20socio%20bosque%20enero%202016.pdf>.
- EC Ministerio de Energía y Finanzas. 2022. “Gobierno Nacional realizó el lanzamiento de la Ronda Intracampos II que prevé captar más de USD 2.000 millones”. *Ministerio de Energía y Finanzas*. 6 de octubre.

- <https://www.recursoyenergia.gob.ec/gobierno-nacional-realizo-el-lanzamiento-de-la-ronda-intracampos-ii-que-preve-captar-mas-de-usd-2-000-millones/>.
- EC Ministerio del Ambiente. 2019. “Proyecto Socio Bosque”. *Ministerio del Ambiente, Ecuador*. 29 de julio. [https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/07/12.SOCIO\\_BOSQUE.pdf](https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/07/12.SOCIO_BOSQUE.pdf)
- EC Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. 2019. *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del Moseib*. Quito: Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>
- EC Senplades. 2019. *Proyecto Socio Bosque*. Quito.
- Echeverri, Juan Álvaro. 2013. “Canasto de vida y canasto de las tinieblas: memoria indígena del tiempo del caucho”. *Universidad Nacional de Colombia*. Accedido 10 de noviembre: [https://www.researchgate.net/publication/237355872\\_Canasto\\_de\\_vida\\_y\\_canasto\\_de\\_las\\_tinieblas\\_memoria\\_indigena\\_del\\_tiempo\\_del\\_caucho](https://www.researchgate.net/publication/237355872_Canasto_de_vida_y_canasto_de_las_tinieblas_memoria_indigena_del_tiempo_del_caucho).
- EEUU Climate Watch. 2024. “Data Explorer”. *Climate Watch*. Accedido 10 de diciembre. [www.climatewatchdata.org/data-explorer/historical-emissions](http://www.climatewatchdata.org/data-explorer/historical-emissions).
- EEUU Trademap. 2024. “Estadísticas del comercio para el desarrollo internacional de empresas”. *Trademap*. Accedido 20 de noviembre. <https://www.trademap.org/>.
- El Comercio. 2012. “Breve reseña sobre la historia petrolera del Ecuador”. *El Comercio*. 27 de junio. <https://www.elcomercio.com/actualidad/negocios/breve-resena-historia-petrolera-del.html>.
- . 2019. “La minería en Ecuador va porque va’, dice el Ministro de Hidrocarburos”. *El Comercio*. 29 de abril. <https://www.elcomercio.com/actualidad/negocios/mineria-ecuador-ministro-hidrocarburos-waorani.html>.
- Escobar, Arturo. 2012. “Cultura y diferencia: la ontología política del campo de cultura y desarrollo”. *Revista de Investigación en Cultura y Desarrollo* (2). <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7724/WALEKERU-Num2-p7-16.pdf>.
- . 2014. *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escposunaula/20170802050253/pdf\\_460.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escposunaula/20170802050253/pdf_460.pdf).

- Fals, Borda, y Mohammed Anisur. 1988. "Romper el monopolio del conocimiento: situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción participativa en el mundo". *Revista Análisis Político* 46-55 (5). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74123>.
- Fals, Borda, y Brandao Rodríguez. 1987. *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fierro Rivadeneira, Pamela Alejandra, y Andrea Lizeth Zamora Chico. 2019. "La interculturalidad como práctica de revitalización de la Cosmovisión del Pueblo Kayambi desde la educación inicial en niños y niñas de los CDI de la Comunidad Ayora". Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f234efd6-e881-42fe-b96d-bd5c5321d991/content>.
- Fundación Andrés Bello. 2022. "Andes Petroleum Ecuador Ltd. Estados financieros al 31 de diciembre de 2022". *Fundación Andrés Bello*. Accedido el 15 de diciembre de 2024. <https://fundacionandresbello.org/wp-content/uploads/2024/05/documento-ecuador-cnpc-sinopec-andesnotas2022.pdf>.
- GAD Pastaza. 2016. "Mapa de bloques petroleros de la provincia de Pastaza". *Gobierno Autónomo Descentralizado de Pastaza, Ecuador*. Accedido 10 de diciembre. [https://pastaza.gob.ec/downloads/mapas\\_2016/12\\_mapa\\_de\\_bloques\\_petroleros\\_de\\_la\\_provincia\\_de\\_pastaza.pdf](https://pastaza.gob.ec/downloads/mapas_2016/12_mapa_de_bloques_petroleros_de_la_provincia_de_pastaza.pdf)
- Granda Merchán, Sebastián. 2017. "La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia". Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5748/1/TD089-DECLA-Granda-Institucionalizacion.pdf>.
- Guerrero, Olga Cecilia, Jabel Sally, y Wajai Moisés Peas Senkuan. 2024. "¿Qué dejó la fiebre de balsa en Ecuador?". *Red Prensa Verde*. 2 de agosto. <https://redprensaverde.org/2024/08/02/17316/>.
- Guiteras Mombiola, Anna, y Lorena Isabel Córdoba. 2021. "Sin indios no hay industria del caucho: los indígenas amazónicos frente a la colonización gomera". En *Un amor desenfrenado por la libertad: Antología de la historia política de Bolivia (1825-2020)*, editado por Lupe Cajías e Iván Omar Velásquez-Castellanos, 471-514. La Paz: Fundación Konrad Adenauer (KAS). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/157909>.

- Hamouchene, Hamza, y Katie Sandwell. 2024. "Justo a tiempo: la necesidad urgente de una transición justa en la región árabe". En *Desmantelar el colonialismo verde: Energía y justicia climática en la región árabe*, editado por Hamza Hamouchene y Katie Sandwell, 15-52. Buenos Aires: CLACSO. <https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251554/1/Desmantelar-el-colonialismo.pdf>.
- Hamouchene, Hamza. 2024. "La transición energética en el Norte de África. Neocolonialismo otra vez". En *Desmantelar el colonialismo verde: Energía y justicia climática en la región árabe*, editado por Hamza Hamouchene y Katie Sandwell, 53-80. Buenos Aires: CLACSO. <https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251554/1/Desmantelar-el-colonialismo.pdf>.
- IKIAM. 2020. "Diagnóstico del plan de vida de la Nación Sapara del Ecuador. Elaboración y Actualización de los Planes de Vida de los pueblos y nacionalidades de la Circunscripción Territorial Especial Amazónica". *IKIAM*, Ecuador.
- Instituto Lingüístico de Verano. 1990. "Informe de actividades; edición especial, el ILV celebró el XXXV Aniversario de labores en el Ecuador / Instituto Lingüístico de Verano Instituto Lingüístico de Verano". *Instituto Lingüístico de Verano*.
- Inuca Lechón, José Benjamín. 2017. "Genealogía de alli kawsay/sumak kawsay (vida buena/vida hermosa) de las organizaciones kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX". *Revista Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 12 (2): 155-76. <https://doi.org/10.1080/17442222.2017.1325101>.
- Jaimes, Miguel. 2012. "Petróleo: historia y perspectivas geopolíticas". *Revista Aldea Mundo* 17 (34): 65-70. <https://www.redalyc.org/pdf/543/54335426006.pdf>.
- Kingman Santiago. 2006. "Territorios y pueblos indígenas en la dinámica petrolera amazónica". En *Petróleo y Desarrollo Sostenible en Ecuador*, editado por Guillaume Fontaine. Quito. FLACSO.
- Lanceros Digitales. 2024. "¿Qué hace un estado imaginario denominado kailasa en Ecuador y por qué su interés en los territorios indígenas de la Amazonía ecuatoriana?". *Wambra Medio Comunitario*. 18 de agosto. <https://wambra.ec/estado-imaginario-kailasa-ecuador-amazonia/>.
- Lander, Edgardo. 2020. *Crisis civilizatoria: Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. Quito: FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58312.pdf>.

- Lang, Miriam, Horacio Machado Aráoz, y Mario Rodríguez Ibáñez. 2019. “Trascender la modernidad capitalista para re-existir”. En *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*, editado por Karin Gabbert y Miriam Lang, 343-86. Quito: Abya Yala. <https://www.rosalux.org.ec/pdfs/como-se-sostiene-la-vida-en-america-latina.pdf>.
- Lang, Miriam. 2017. *¿Erradicar la pobreza o empobrecer las alternativas?* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- . 2021. *Rehabilitando el territorio: Plurinacionalidad, interculturalidad y sumak kawsay en el primer municipio indígena de Cayambe*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. [https://www.academia.edu/49240202/Rehabilitando\\_el\\_territorio\\_M\\_Lang](https://www.academia.edu/49240202/Rehabilitando_el_territorio_M_Lang).
- Larrea Carlos. 2022. “Medio siglo de extracción petrolera en el Ecuador: impactos y opciones futuras”. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8947/1/Larrea%20C-CON-34-Medio%20siglo.pdf>
- Laub Benavides, Anthony Flores-Guerra, y Javier Matos. 2008. “El Protocolo de Kyoto y los bonos de carbono”. *Revista Círculo de Derecho Administrativo* (6): 239-48. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoadministrativo/article/view/14067>.
- López-Toache, Vania, Jorge Romero-Amado, Guadalupe Toache-Bertolini, y Silberio García-Sánchez. 2016. “Bonos de carbono: Financiarización del medioambiente en México”. *Revista Estudios Sociales* 25 (47): 191-215. <https://www.redalyc.org/pdf/417/41744004008.pdf>.
- Maldonado Ruiz, Luis Eduardo. 2024. “Pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador: De la reivindicación al protagonismo político”. *ACNUR*. Accedido 17 de noviembre. [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos\\_indigenas/Pueblos\\_y\\_nacionalidades\\_indigenas\\_Ecuador.pdf?view=1](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/Pueblos_y_nacionalidades_indigenas_Ecuador.pdf?view=1).
- Márquez Peña, Mónica Patricia. 2003. “Una reflexión sobre el patrimonio oral e intangible: El pueblo Sapara”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2482>.
- Masabanda, Carlos. 2013. “Consulta previa en la décimo primera ronda petrolera ¿Participación masiva de la ciudadanía?”. *Fundación Pachamama, Ecuador*.
- Mendoza Chávez, Luis Eduardo. 2018. “La criminalización de la protesta social en el gobierno del presidente Rafael Correa, período 2007-2017”. Tesis de maestría. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6061/1/T2555-MDPE-Mendoza-La%20criminalización.pdf>.

- Micanquer Cuatín, William Orlando. 2007. “Siguiendo las huellas de los mayores: la educación propia para la defensa del territorio y la cultura”. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (49): 91-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575783>.
- Montaluisa Álvarez, David Efraín. 2021. “Cooperación Internacional al Desarrollo y Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades Originarias del Ecuador. Casos de Estudio: El Instituto Lingüístico de Verano y la Cooperación Técnica Alemana”. Tesis posgrado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17612/2/TFLACSO-2021DEMA.pdf>
- Moreano Venegas, Melissa Eugenia. 2017. “The political ecology of Ecuadorian environmentalism: buen vivir, nature and territory. Tesis doctoral. King’s College, sede Londres. [https://kclpure.kcl.ac.uk/ws/portalfiles/portal/80806608/2017\\_Moreano\\_Melissa\\_1150997\\_ethesis.pdf](https://kclpure.kcl.ac.uk/ws/portalfiles/portal/80806608/2017_Moreano_Melissa_1150997_ethesis.pdf)
- Moya, Alba. 2007. *Sapara: los aritakus, hijos e hijas del mono colorado*. Quito: Unesco.
- Moya, Ruth. 1987. “Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas”. *Revista INDIANA*, 11: 387-406. <https://core.ac.uk/reader/386355770>
- Nacionalidad Sapara del Ecuador. 2020. *La Nación Sapara del Ecuador pierde el 70% de su territorio de vida – Breve Cronología de un despojo*.
- . 2022. *Oficio a la gerente del Programa Socio Bosque: Nancy Serrade*.
- Observatorio de Conflictos Socioambientales del Ecuador. 2019. “Proyecto XI Ronda”. *Observatorio de Conflictos Socioambientales del Ecuador*. 24 de marzo. <https://www.observatoriosocioambiental.info/2019/03/24/proyecto-xi-ronda/>.
- . 2019. “Línea de Tiempo XI Ronda”. *Observatorio de Conflictos Socioambientales del Ecuador*. 31 de mayo. <https://www.observatoriosocioambiental.info/2019/05/31/linea-de-tiempo-xi-ronda/>.
- Ochoa Maldonado, Omar Alfonso. 2016. “Bonos de carbono: desarrollo conceptual y aproximación crítica”. *Revista Misión Jurídica*, 9 (11): 289-97. <https://www.revistamisionjuridica.com/wp-content/uploads/2020/09/Bonos-de-carbono-desarrollo-conceptual-y-aproximacion-critica.pdf>.
- Oviedo Oviedo, Alexis. 2017. *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

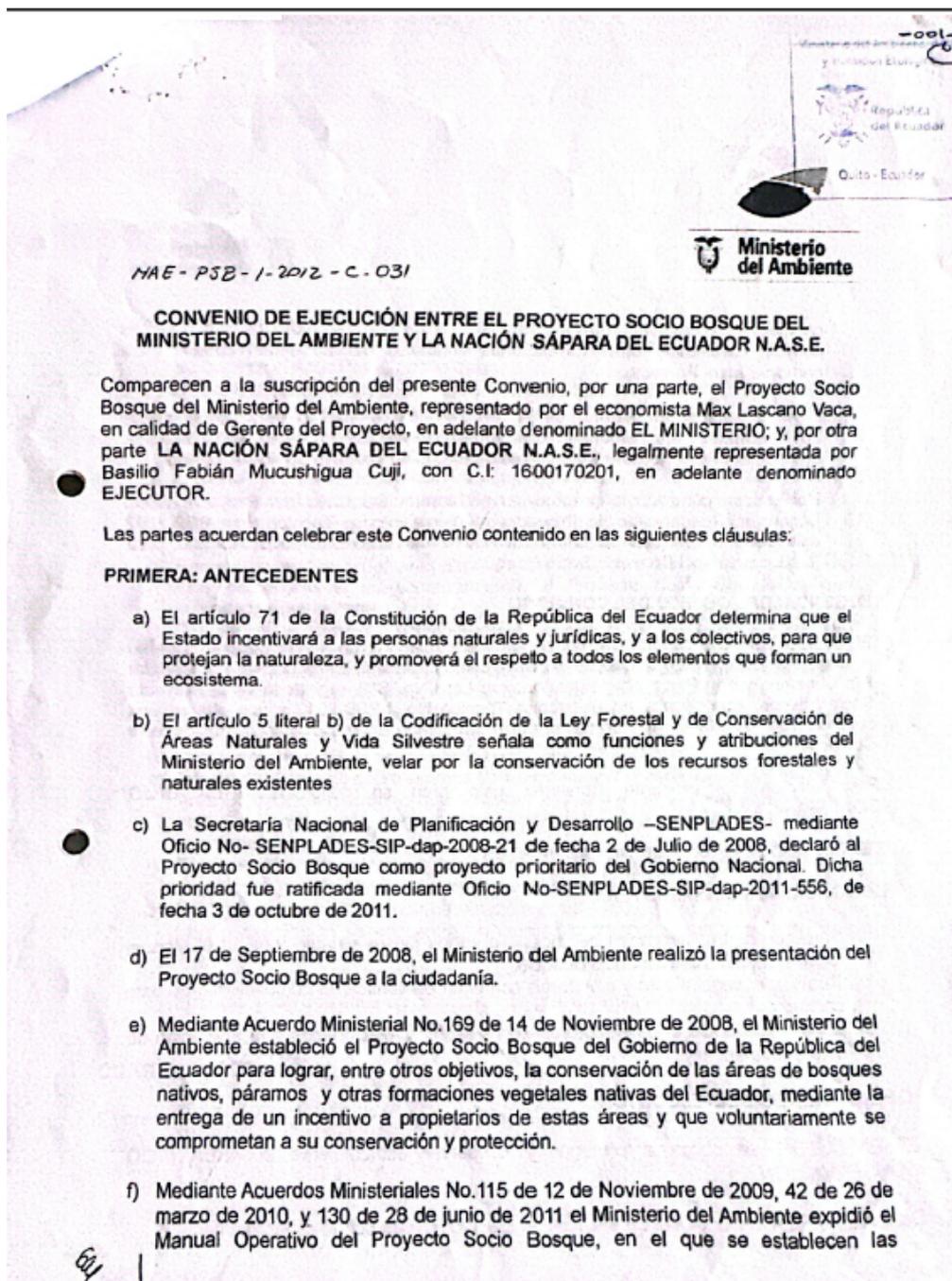
- <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/educacion-intercultural-bilingue-en-ecuador-1989-2007-voces/>
- Petroecuador EP. 2013. “El petróleo en el Ecuador la nueva era petrolera”. *Petroecuador, Ecuador*. 20 de junio. <https://www.eppetroecuador.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/El-Petróleo-en-el-Ecuador-La-Nueva-Era.pdf>
- Podvin, Karen J. 2013. Institutional analysis of the Socio Bosque Program: an Ecuadorian forest governance initiative and its interactions with REDD+. Wageningen University.
- Poveda, Carlos. 1983. “El Programa Nacional de Alfabetización”. *Revista Ecuador DEBATE*: 123-160. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/11507>
- PROECUADOR. 2023. “Balsa en Estados Unidos 2023”. *PROECUADOR*. 11 de enero. <https://www.proecuador.gob.ec/balsa-en-estados-unidos-2023/#:~:text=Ecuador%20es%20el%20principal%20productor,y%20no%20del%20bosque%20nativo.>
- Quijano, Aníbal. 2014. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, editado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO.
- Quintero, Óscar Alejandro. 2019. “Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda”. *Revista Colombiana de Sociología* 42 (2): 135-61. <https://www.redalyc.org/journal/5515/551562060008/html/>.
- Real Academia Española. 2024. “Consulta: ontología”. *Diccionario de la Real Academia Española [Versión 23.6 en línea]*. Accedido 20 de diciembre. <https://dle.rae.es/ontología>.
- Rodríguez, Marta. 2018. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador*. Quito: Abya Yala. [/https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/9562/1/Educación%20intercultural%20bilingüe%2022%3A mayo%3A2018.pdf](https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/9562/1/Educación%20intercultural%20bilingüe%2022%3A mayo%3A2018.pdf).
- Rodríguez Padilla, Diego Alejandro. 2015. “Análisis del programa Socio Bosque para un mejoramiento del direccionamiento estratégico operacional”. Tesis de maestría. Instituto de Altos Estudios Nacionales.

- <https://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/24000/3856/1/Tesis%20-%20Diego%20Rodr%C3%ADguez.pdf>
- Salgado, Verónica. 2020. *Dolores Cacuango en la memoria oral de su pueblo*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8252/1/SM266-Salgado-Dolores%20Cacuango.pdf>.
- Sandoval Zapata, Karina, y Hugo Lasso Otaña. 2014. “Evangelización, encubrimiento y resistencia indígena en el Valle de Sibundo y Putumayo”. *Universidad del Valle*. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwipw53h\\_ceJAxVZmYQIHRyyCqgQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5839861.pdf&usq=AOvVaw3h3UAvv9XZbOeq5NdyGX9G&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwipw53h_ceJAxVZmYQIHRyyCqgQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5839861.pdf&usq=AOvVaw3h3UAvv9XZbOeq5NdyGX9G&opi=89978449)
- Serrano, Patricia. 2025. “Ecuador redujo sus niveles de deforestación y accedió a pagos basados en resultados”. *PROAMAZONÍA*. Accedido 8 de mayo. <https://www.proamazonia.org/ppr/ecuador-redujo-sus-niveles-de-deforestacion-y-accedio-a-pagos-basados-en-resultados/>
- Servindi. 2010. “Ecuador: Conaie protesta modificación de Dineib y se reavivan diferencias con el gobierno”. *Servindi*. 9 de marzo. <https://www.servindi.org/actualidad/23194>.
- Tapia, Evelyn. 2024. “Gobierno lanza ambicioso plan para captar USD 41.500 millones de inversión privada en el sector petrolero”. *Primicias*. 21 de agosto. <https://www.primicias.ec/economia/gobierno-noboa-inversion-privada-petroleo-gas-natural-76817/>.
- Tubino, Fidel. 2020. “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. *Encuentro continental de educadores agustinos*. 1 de agosto. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>
- Vallejo Real, I., y C. Quizhpe Parra. 2023. “Profundización extractivista minera e hidrocarburífera en los Andes y la Amazonía ecuatorianos”. En *Una oportunidad para imaginar otros mundos: El legado de Alberto Acosta Espinosa*, editado por Anita Krainer y Hugo Jácome, 182-201. Quito: FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/59902.pdf>.
- Vernimmen Aguirre, Guadalupe. 2019. “Educación intercultural bilingüe en Ecuador: una revisión conceptual”. *Revista Alteridad*, 14 (2): 162-74. [doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01](https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01).

- Vogliano, Soledad. 2009. "Ecuador: Extracción petrolera en la Amazonia". *FUHEM educación + ecosocial*. 10 de mayo. [https://www.fuhem.es/media/ecosocial/image/culturambiente/fichas/ECUADOR\\_combustibles\\_n22.pdf](https://www.fuhem.es/media/ecosocial/image/culturambiente/fichas/ECUADOR_combustibles_n22.pdf)
- Walsh, Catherine. 2014. "Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir". *RedInterculturalidad*. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>.
- World Bank Group. 2019. *Distribución de beneficios a escala: buenas practicas para programas de uso de la tierra basados en resultados*. Washington DC: World Bank Group. [www.theworldbank.org: http://documents1.worldbank.org/curated/en/842511576248620836/pdf/Benefit-Sharing-at-Scale-Good-Practices-for-Results-Based-Land-Use-Programs.pdf](http://documents1.worldbank.org/curated/en/842511576248620836/pdf/Benefit-Sharing-at-Scale-Good-Practices-for-Results-Based-Land-Use-Programs.pdf).
- Yáñez, Ivonne, y Elizabeth Bravo. 2021. "La energía eólica: El caso de China". En *Energías renovables, selvas vaciadas: Expansión de la energía eólica en China y la tala de balsa en el Ecuador*, editado por Elizabeth Bravo, 21-34. S.l.: ASTM. <https://www.naturalezaconderechos.org/wp-content/uploads/2021/09/LA-BALSA-SE-VA.pdf>.
- Yáñez, Ivonne, y Camila Moreno. 2023. "Acumulación y desposesión por descarbonización". En *Más allá del colonialismo verde: Justicia global y geopolítica de las transiciones ecosociales*, editado por Miriam Lang, Breno Bringel y Mary Ann Manahan, 121-37. Buenos Aires: CLACSO. <https://www.accionecologica.org/wp-content/uploads/Acumulacion-y-desposesion-por-descarbonizacion-Mas-alla-colonialismo.pdf>.
- Zhingri Buele, Lizbeth Maribel. 2025. *Genealogías feministas migrantes: la fua andino-amazónica de mujeres campesinas migrantes y su lucha por la tierra en el marco de los proyectos desarrollistas de la reforma agraria en Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Zuluaga, Jorge, y Wilson Largo. 2020. "Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural". *Revista Praxis* 16 (2): 179-86. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3657/2717>.

## Anexos

### Anexo 1: Convenio de Ejecución entre el Proyecto Socio Bosque del Ministerio del Ambiente y la Nación Sápara del Ecuador N.A.S.E.





condiciones y requisitos que los propietarios de predios cubiertos con bosques nativos, páramos y otras formaciones vegetales nativas deben cumplir para participar en el Proyecto.

- g) El Art. 2 numeral 1.1 literal b) del Acuerdo Ministerial No. 007 de 28 de enero de 2011, establece las responsabilidades del Gerente del Proyecto Socio Bosque, entre otras la suscripción de convenios de ejecución y renovación del Proyecto.
- h) Habiéndose cumplido lo previsto en el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque, el Responsable del Proyecto, mediante Informe Técnico No. I-PSB-2012 seleccionó la aplicación de LA NACIÓN SÁPARA DEL ECUADOR N.A.S.E. para la suscripción del Convenio Socio Bosque.

#### SEGUNDA: DEL OBJETO DEL CONVENIO

EL EJECUTOR se compromete a conservar y proteger el área dentro del predio de su propiedad ubicado en la provincia de Pastaza, cantón Pastaza, parroquia Río Tigre, sector Río Conambo y Río Pindoyacu, signado como Lote No. S/N, registrada en el Proyecto Socio Bosque, especificada en el Informe Técnico No. I-PSB-2012 y que abarca una superficie de: **38140,00 Ha**, durante el plazo estipulado en la Cláusula cuarta de este Convenio.

Para efectos del presente Convenio esta área se denomina **ÁREA BAJO CONSERVACIÓN**.

#### TERCERA: OBLIGACIONES DE LAS PARTES

##### OBLIGACIONES DEL MINISTERIO:

- a) Realizar las transferencias del incentivo en los meses establecidos en el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque.
- b) Realizar el seguimiento y monitoreo con el fin de verificar el cumplimiento de este convenio.
- c) Brindar asistencia a los ejecutores sobre asuntos relacionados a la aplicación de este Convenio.

##### OBLIGACIONES DEL EJECUTOR:

El EJECUTOR se obliga a proteger y conservar estrictamente el **ÁREA BAJO CONSERVACIÓN**.

Dentro del **ÁREA BAJO CONSERVACIÓN**, el EJECUTOR se obliga específicamente a:

4



- a) No talar el Área Bajo Conservación;
- b) No cambiar el uso del suelo del Área Bajo Conservación;
- c) No quemar el Área Bajo Conservación
- d) No realizar pastoreo en el Área Bajo Conservación;
- e) No realizar actividades que alteren el comportamiento natural o que amenacen la capacidad de dar refugio a la biodiversidad, alteren las condiciones hidrológicas naturales o reduzcan el almacenamiento de carbono por efecto de tala del Área Bajo Conservación;
- f) No cazar con fines comerciales o deportivos en el Área Bajo Conservación;
- g) Informar, dentro de cinco días, al Proyecto Socio Bosque sobre transferencias o limitaciones de dominio al predio beneficiario del incentivo;
- h) Prevenir incendios en el Área Bajo Conservación y/o informar dentro de cinco días posteriores a su acontecimiento al Proyecto Socio Bosque y otras autoridades competentes;
- i) Permitir el acceso del personal del Proyecto Socio Bosque al Área Bajo Conservación, y facilitar su labor;
- j) Identificar adecuadamente el Área Bajo Conservación con rótulos ubicados a distancias convenientes a acordar con el Proyecto Socio Bosque;
- k) Entregar al Proyecto Socio Bosque la información que sobre el estado del Área Bajo Conservación le sea requerida;
- l) Cumplir con lo previsto en los Planes de Inversión.
- m) Informar al Proyecto sobre eventos de fuerza mayor o caso fortuito que afecten el Área Bajo Conservación, o que pudieran alterar el normal desenvolvimiento de este Convenio, como por ejemplo: modificaciones en el Plan de Inversión, invasiones, etc.
- n) Entregar información legítima, tanto personal como del Área Bajo Conservación, presentada para la suscripción del presente convenio.
- o) Entregar cada dos años una declaración juramentada mencionando que el área bajo conservación se encuentra en iguales condiciones que a la fecha de su ingreso al Proyecto y que se ha realizado un buen uso de los recursos entregados por el Ministerio del Ambiente.
- p) Entregar cada dos años un certificado de gravámenes actualizado sobre el predio que contiene el área bajo conservación.

#### CUARTA: PLAZO

El presente convenio tendrá una duración de 20 años, contados desde la fecha de su suscripción, el mismo que se entenderá renovado por igual período si ninguna de las partes notifica anticipadamente a la otra en un plazo mínimo de 365 días.

#### QUINTA: DEL INCENTIVO

101  
d

El MINISTERIO a través del Proyecto Socio Bosque, transferirá al EJECUTOR el monto total anual de US (83.098,00) ochenta y tres mil noventa y ocho dólares americanos, en la forma establecida en el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque, que será entregado por concepto de incentivo bajo la condición de proteger y conservar estrictamente el AREA BAJO CONSERVACIÓN.

El monto del incentivo podrá incrementarse por parte del MAE conforme lo determina el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque.

#### **SEXTA: SEGUIMIENTO**

El MINISTERIO por intermedio del Proyecto Socio Bosque se reserva el derecho a realizar inspecciones in situ al ÁREA BAJO CONSERVACIÓN, en cualquier momento, de igual forma hacer uso de sensores remotos, fotografías aéreas u otras técnicas disponibles con la finalidad de verificar el cumplimiento de lo acordado en este Convenio.

El EJECUTOR entregará al Proyecto Socio Bosque, una declaración juramentada, y un original del certificado de gravámenes actualizado emitido por el Registrador de la Propiedad, conforme lo previsto en el Manual Operativo y este Convenio.

#### **SEPTIMA: PERDIDA DEL INCENTIVO**

La transferencia de una cuota del incentivo se perderá, en caso de que el Proyecto verifique el incumplimiento por parte del EJECUTOR de las obligaciones previstas en los literales f), g), h), i), j), k), o) y p); de la cláusula tercera de este Convenio.

#### **OCTAVA: TERMINACIÓN DEL CONVENIO**

De conformidad con el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque, el Convenio terminará en los siguientes casos:

- a) Por la pérdida de la transferencia del incentivo en más de tres ocasiones consecutivas;
- b) Por incumplimiento de las obligaciones previstas en los literales a), b), c) d), e), l), m) y n) de la cláusula tercera del presente Convenio;
- c) Por salida anticipada del EJECUTOR
- d) Por decisión del Ministerio del Ambiente;
- e) Por extinción de la persona jurídica, misma que deberá ser probada y justificada ante el Ministerio.

El EJECUTOR declara que conoce, entiende y acepta los efectos jurídicos derivados de la terminación del Convenio por las causales b), c) y d) de esta cláusula, y que están

03 d



previstos en el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque.

En casos de salida anticipada del EJECUTOR, el responsable del Proyecto Socio Bosque presentará un informe técnico – económico del caso en particular, para la decisión final de la autoridad ambiental, la cual podrá establecer la restitución de los incentivos entregados, al Ministerio del Ambiente de conformidad con el Manual Operativo que se encuentre en vigencia.

#### NOVENA: DE LA INFORMACIÓN

El EJECUTOR declara que la información proporcionada establecida en los requisitos para la firma de este convenio de conformidad con el Manual Operativo, es legítima y sin adulteraciones. Y acepta que de identificarse que la información proporcionada es adulterada, falsa o errónea, el Ministerio del Ambiente se reserva el derecho de dar por terminado unilateralmente este Convenio, de conformidad a lo establecido por Salida Anticipada y a las demás estipulaciones previstas en el Manual Operativo del Proyecto.

#### DÉCIMA: DAÑOS Y PERJUICIOS

Por tratarse de recursos del Estado, en caso de daños y perjuicios derivados del incumplimiento de las obligaciones previstas en este Convenio, el Ministerio se reserva el derecho de ejercer las acciones administrativas, civiles y penales pertinentes conforme la Constitución y la ley.

#### DÉCIMA PRIMERA: OBLIGACIONES ESPECIALES

En caso de que el EJECUTOR unilateralmente realice transferencia de dominio o constitución de gravamen hipotecario del predio dentro del cual se ubica el ÁREA BAJO CONSERVACIÓN, se compromete a incluir en el respectivo contrato una cláusula que garantice la continuidad del área bajo conservación en el Proyecto por parte del nuevo propietario o acreedor; caso contrario, se entenderá como salida anticipada del EJECUTOR, de conformidad con lo previsto en la cláusula octava de este Convenio.

#### DÉCIMA SEGUNDA: NORMATIVA APLICABLE

El EJECUTOR aplicará al presente Convenio las disposiciones establecidas en la Constitución de la República del Ecuador, Codificación de la Ley Forestal y de Conservación de Áreas Naturales y Vida Silvestre, Texto Unificado de Legislación Ambiental Secundaria, Acuerdos Ministeriales vigentes y demás disposiciones que se expidan para el efecto al MINISTERIO.

Handwritten signature or initials.



#### DÉCIMA TERCERA: SOLUCION DE CONTROVERSIAS

En el caso de surgir controversias derivadas de la aplicación de este Convenio, las partes se comprometen a solucionarlas directamente.

En el evento que las controversias no fueren resueltas a través de este procedimiento, las partes se someterán, alternativamente, a mediación en los términos previstos en la Ley de Arbitraje y Mediación del Ecuador ante el Centro de Mediación de la Procuraduría General del Estado, en caso de que no se llegara a solucionar la controversia por estos medios, se seguirá la respectiva acción ante la justicia ordinaria en la ciudad de Quito, para lo cual el EJECUTOR renuncia a su domicilio judicial.

#### CLÁUSULA DECIMA CUARTA: INSCRIPCIÓN

Los Convenios para la ejecución del Proyecto Socio Bosque una vez suscritos deberán inscribirse en el registro de la propiedad correspondiente, marginación que deberá contener el objeto manifiesto de este Convenio.

#### CLÁUSULA FINAL: ACEPTACIÓN

Las partes aceptan y conocen todas y cada una de las estipulaciones contenidas en el Manual Operativo del Proyecto, así como todas las cláusulas constantes en el presente Convenio, y para constancia firman en unidad de acto.

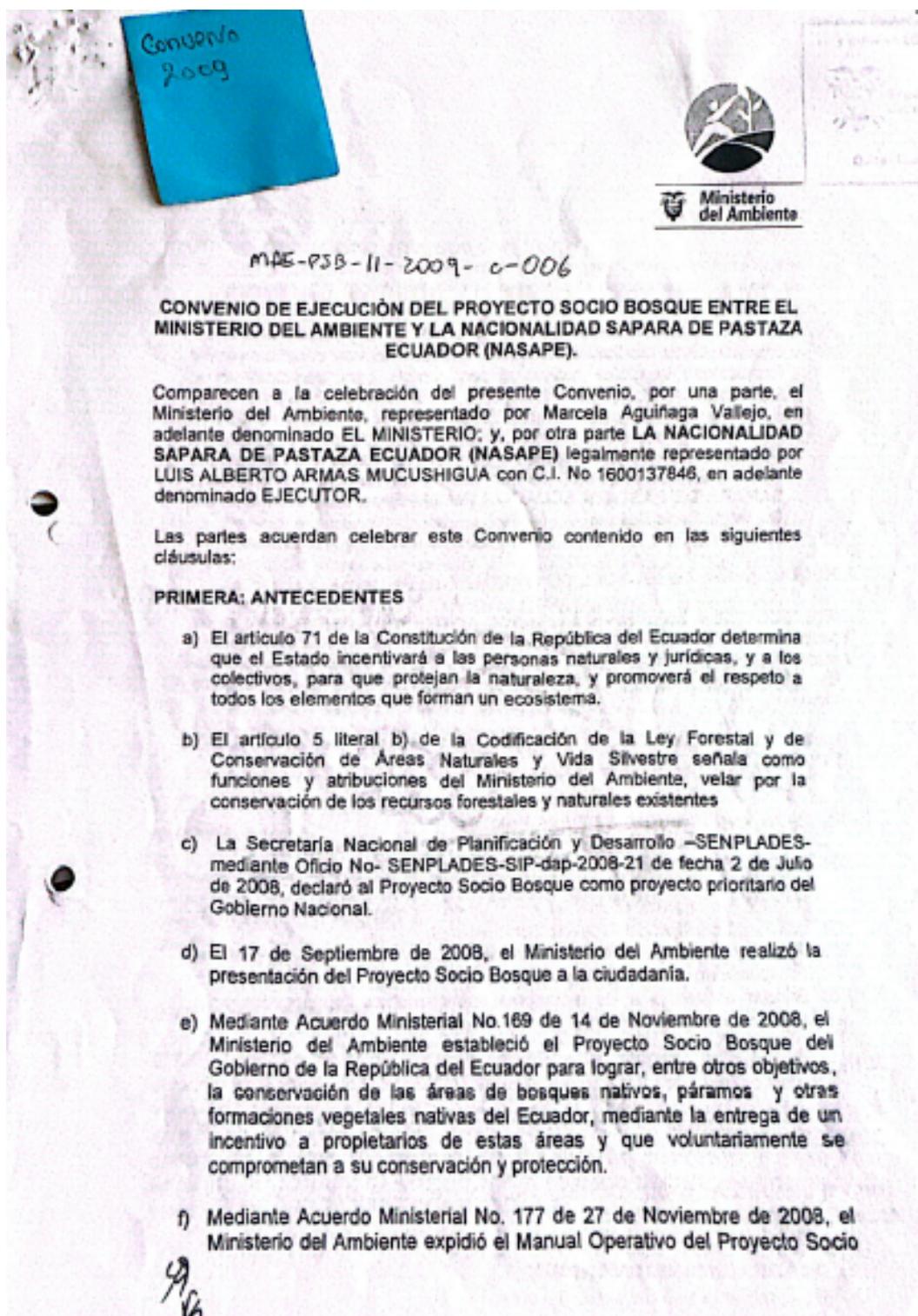
Dado a, 31 MAY 2012

Econ. Max Lascano Vaca,  
Gerente Proyecto Socio Bosque  
MINISTERIO DEL AMBIENTE.

Basilio Fabián Mécushigua Cuji  
LA NACIÓN SÁPARA DEL ECUADOR  
N.A.S.E.  
EJECUTOR.

Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica	
CERTIFICO: que la (s) fotocopia (s) que anteceden (s) en 3 foja (s) se encuentra (n) conforme (s) con su original (es)	
Quito 14 / Febrero / 2023	

## Anexo 2: Convenio de Ejecución del Proyecto Socio Bosque entre el Ministerio del Ambiente y la Nacionalidad Sapara de Pastaza Ecuador (NASAPE)





Ministerio  
del Ambiente

Bosque, en el que se establecen las condiciones y requisitos que los propietarios de predios cubiertos con bosques nativos, páramos y otras formaciones vegetales nativas deben cumplir para participar en el Proyecto.

- g) Habiéndose cumplido lo previsto en el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque, el Responsable del Proyecto, mediante Informe Técnico No. II-PSB-09 seleccionó la aplicación de LA NACIONALIDAD SAPARA DE PASTAZA ECUADOR (NASAPE) para la suscripción del Convenio Socio Bosque.

#### SEGUNDA: DEL OBJETO DEL CONVENIO

El EJECUTOR se compromete a conservar y proteger el área del predio de su propiedad (o de su representado) registrada en el Proyecto Socio Bosque, especificada en el Informe Técnico No. II-PSB-09 y que abarca una superficie de: 83.542 Ha, durante el plazo estipulado en la Cláusula cuarta de este Convenio.

Para efectos del presente Convenio esta área se denomina **ÁREA BAJO CONSERVACIÓN**.

#### TERCERA: OBLIGACIONES DE LAS PARTES

##### OBLIGACIONES DEL MINISTERIO:

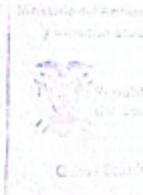
- a) Realizar las transferencias del incentivo en los meses establecidos en el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque.
- b) Realizar el seguimiento y monitoreo con el fin de verificar el cumplimiento de este convenio.
- c) Brindar asistencia a los ejecutores sobre asuntos relacionados a la aplicación de este Convenio.

##### OBLIGACIONES DEL EJECUTOR:

El EJECUTOR se obliga a proteger y conservar estrictamente el **ÁREA BAJO CONSERVACIÓN**.

Dentro del **ÁREA BAJO CONSERVACIÓN**, el EJECUTOR se obliga específicamente a:

- a) No talar el área de conservación;
- b) No cambiar el uso del suelo del área;
- c) No quemar el área;



- d) No realizar pastoreo intensivo en el área;
- e) No realizar actividades que alteren el comportamiento natural o que amenacen la capacidad de dar refugio a la biodiversidad, alteren las condiciones hidrológicas naturales o reduzcan el almacenamiento de carbono por efecto de tala de los árboles bajo conservación;
- f) No cazar con fines comerciales o deportivos en el área de conservación;
- g) Informar, dentro de cinco días, al Ministerio del Ambiente sobre transferencias o limitaciones de dominio al predio beneficiario del incentivo;
- h) Prevenir incendios en áreas bajo conservación e informar dentro de cinco días, su acontecimiento al Ministerio del Ambiente y otras autoridades competentes;
- i) Permitir el acceso del personal del Ministerio del Ambiente al área bajo conservación, y facilitar su labor;
- j) Identificar adecuadamente el área bajo conservación, con rótulos ubicados a distancias convenientes;
- k) Entregar al Ministerio del Ambiente la información que, sobre el estado de conservación del área, le sea requerida;
- l) Cumplir con lo previsto en los Planes de Inversión.
- m) Informar al Proyecto sobre eventos de fuerza mayor o caso fortuito que afecten el ÁREA BAJO CONSERVACIÓN, o que pudieran alterar el normal desenvolvimiento de este Convenio, como por ejemplo: modificaciones en el Plan de Inversión, invasiones, etc.
- n) Entregar información legítima, sea personal y del área bajo conservación, presentada para la suscripción del presente convenio

#### CUARTA: PLAZO

El presente convenio tendrá una duración de 20 años, contados desde la fecha de su suscripción, el mismo que se entenderá renovado por igual período si ninguna de las partes notifica anticipadamente a la otra en un plazo mínimo de 365 días.

#### QUINTA: DEL INCENTIVO

El MINISTERIO a través del Proyecto Socio Bosque, transferirá al EJECUTOR el monto total anual de US (75.771) setenta y cinco mil setecientos setenta y un Dólares de los Estados Unidos de Norteamérica, en tres partes iguales, en los meses de Abril, Agosto y Diciembre, de conformidad con lo previsto en el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque, que será entregado por concepto de incentivo bajo la condición de proteger y conservar estrictamente el AREA BAJO CONSERVACIÓN.



El monto del incentivo podrá incrementarse por parte del MAE conforme lo determina el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque.

#### **SEXTA: SEGUIMIENTO**

El MINISTERIO por intermedio del Proyecto Socio Bosque se reserva el derecho a realizar inspecciones in situ al ÁREA BAJO CONSERVACIÓN, en cualquier momento, de igual forma hacer uso de sensores remotos, fotografías aéreas u otras técnicas disponibles con la finalidad de verificar el cumplimiento de lo acordado en este Convenio.

El EJECUTOR entregará al Proyecto Socio Bosque, hasta marzo de cada año, una declaración juramentada, conforme a lo previsto en el Manual Operativo.

#### **SEPTIMA: SUSPENSIÓN DEL INCENTIVO**

La transferencia del incentivo será suspendida temporalmente, por un cuatrimestre, en caso de que el Proyecto verifique el incumplimiento por parte del EJECUTOR de las obligaciones previstas en los literales f), g), h), i), j), k), y, l) de la cláusula tercera de este Convenio.

#### **OCTAVA: TERMINACIÓN DEL CONVENIO**

De conformidad con el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque, el Convenio terminará en los siguientes casos:

- a) Por la suspensión temporal de la transferencia del incentivo en más de tres ocasiones;
- b) Por incumplimiento de las obligaciones previstas en los literales a), b), c) d), e), m) y n) de la cláusula tercera del presente Convenio.
- c) Por salida anticipada del EJECUTOR
- d) Por entregar información ilegítima, falsa o adulterada de la documentación presentada para la suscripción del convenio de ejecución;
- y.
- e) Por decisión del Ministerio del Ambiente

El EJECUTOR declara que conoce, entiende y acepta los efectos jurídicos derivados de la terminación del Convenio por las causales b), c) y d) de esta cláusula, y que están previstos en el Manual Operativo del Proyecto Socio Bosque.

En casos de salida anticipada del EJECUTOR, el responsable del Proyecto Socio Bosque presentará un informe técnico – económico del caso en particular, para la decisión final de la autoridad ambiental, la cual podrá

*[Handwritten signature]*



establecer la restitución al Ministerio del Ambiente de conformidad con el Manual Operativo durante el tiempo de permanencia en el Proyecto por parte del EJECUTOR.

#### **NOVENA: DAÑOS Y PERJUICIOS**

Por tratarse de recursos del Estado, en caso de daños y perjuicios derivados del incumplimiento de las obligaciones previstas en este Convenio, el Ministerio se reserva el derecho de ejercer las acciones administrativas, civiles y penales pertinentes conforme la Constitución y la ley.

#### **DÉCIMA PRIMERA: OBLIGACIONES ESPECIALES**

En caso de que el EJECUTOR unilateralmente realice transferencia de dominio o constitución de gravamen hipotecario del predio dentro del cual se ubica el **ÁREA BAJO CONSERVACIÓN**, se compromete a incluir en el respectivo contrato una cláusula que garantice la continuidad del área bajo conservación en el Proyecto por parte del nuevo propietario o acreedor; caso contrario, se entenderá como salida anticipada del EJECUTOR, de conformidad con lo previsto en la cláusula octava del Convenio.

#### **DÉCIMA PRIMERA: NORMATIVA APLICABLE**

El EJECUTOR aplicará al presente Convenio las disposiciones establecidas en la Constitución de la República del Ecuador, Codificación de la Ley Forestal y de Conservación de Áreas Naturales y Vida Silvestre, Texto Unificado de Legislación Ambiental Secundaria, Acuerdos Ministeriales vigentes y demás disposiciones que se expidan para el efecto el MINISTERIO.

#### **DÉCIMA SEGUNDA: SOLUCION DE CONTROVERSIAS**

En el caso de surgir controversias derivadas de la aplicación de este Convenio, las partes se comprometen a solucionarlas directamente.

En el evento que las controversias no fueren resueltas a través de este procedimiento, las partes se someterán, alternativamente, a mediación en los términos previstos en la Ley de Arbitraje y Mediación del Ecuador ante el Centro de Mediación de la Procuraduría General del Estado, en caso de que no se llegara a solucionar la controversia por estos medios, se seguirá la respectiva acción ante la justicia ordinaria en la ciudad de Quito, para lo cual el EJECUTOR renuncia a su domicilio judicial.



Ministerio del Ambiente

**CLÁUSULA FINAL: ACEPTACIÓN**

Las partes aceptan todas y cada una de las cláusulas constantes en el presente Convenio y para constancia firman en unidad de acto.

Dado a. 21 de Feb 2023

*Marcela Aguilar*  
Marcela Aguilar  
Vallejo  
MINISTERIO DEL AMBIENTE.

*Luis Alberto*  
Luis Alberto  
Armas Mucushigua  
"NACIONALIDAD SAPARA DE PASTAZA  
ECUADOR (NASAPE)"

*Bartolo Alejandro*  
Bartolo Alejandro  
Ushiguar Santi  
TESTIGO DE HONOR

Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica  
CERTIFICO: que la (s) fotocopia (s) que anteceden (s) en 3 foja(s) se encuentra (n) conforme (s) con su original (es).  
Quito 14 / Febrero / 2023  
*Juan Carlos Suárez*  
Mgs. Juan Carlos Suárez  
Dirección de Asesoría