

La educación de las personas indígenas en la Amazonia Ecuatoriana. El caso de la provincia de Sucumbíos.

The indigenous people education in the Ecuadorian Amazon. The case of Sucumbíos province.

*Aida R. de Miguel ¹

romero.52284@e.unavarra.es

Instituto Superior de Tecnología "CRECERMAS" (ISTEC)

Kepa Fernández de Larrinoa ²

kepa.fernandezdelarrinoa@unavarra.es

Universidad Pública de Navarra

Resumen:

Sucumbíos es una región amazónica habitada por pueblos indígenas diversos. Dispone de una gran cantidad de recursos naturales. En las últimas décadas ha sufrido una gran transformación, consecuencia de la actividad petrolera, evangelización de la zona, ocupación de las tierras y otros factores vinculados a la penetración del sistema capitalista. En Ecuador el tema indígena ha abierto un debate sobre la etnicidad, el racismo y la interculturalidad. También en Sucumbíos.

Esta comunicación aborda el acceso a la educación superior de las personas indígenas en Sucumbíos, según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) el 8,340% de la población total de la provincia se autoderminaba indígena en el año 2010. Estas personas sufren: una vulneración de sus derechos, territorio, saberes ancestrales, lengua, medicinas, recursos, situándola a ojos del "otro" como una minoría, pobre y marginal. Amenazando su modo de vida y su derecho de autodeterminación, forzándoles a adoptar pautas culturales diferentes a su cosmovisión.

Palabras Claves: educación, personas indígenas, desarrollo, Sumak Kausay.

Abstract:

The indigenous issue opens a debate on ethnicity, racism and multiculturalism in Ecuador also Sucumbíos province. The Amazon region, inhabited by indigenous people, with a great amount of natural resources, has suffered in the last forty years a fundamental transformation as a result of oil extraction, evangelic mission, land's occupation and a long list of factors caused, by capitalism incursion.

This communication is about the indigenous people's access to higher education in Sucumbíos: according to the Statistics and Census National Institute (INEC), 8, 34% of the total populations of the province determine itself as indigenous in 2010. These people suffer of: a strong violation of their rights, ancestral knowledge, language, medicine and territory and it has categorized them as a poor and marginal minority. The indigenous way of life and their self-determination's right have been threatening by a forced acculturation, very different from their world view.

Key words:

Education, indigenous people, development, Sumak Kausay.

1. Introducción

Este trabajo se centra en la educación de las personas indígenas de Sucumbíos, Ecuador. La definición del concepto indígena es un asunto complejo. En el caso que nos ocupa es pertinente la establecida por Arturo Stavenhagen: "son indígenas los descendientes de los pueblos que ocupaban un territorio dado cuando éste fue invadido, conquistado o colonizado" (Stavenhagen: 1992:88). En su dimensión educativa, Sucumbíos presenta las características siguientes: (a) un alto grado de desigualdades sociales; (b) una carencia significativa de centros de educación superior; (c) una posición geo-estratégica y económica importante dentro del país en la cual confluyen intereses económicos y políticos internacionales; y por (d) su diversidad étnica.

Esta comunicación se enmarca dentro del proyecto denominado *Investigación acción etnográfica en el ISTEK para la implementación de un título universitario específico en trabajo social comunitario amazónico*, dirigido por los doctores Kepa Fernández de Larrinoa y Txuri Olo del grupo de investigación Ikergunea de la UPNA, financiado por MAEC-AECID (Programa de Cooperación Universitaria, Becas de investigación para y sobre el desarrollo 2015/2016). La investigación se realiza en colaboración con el Instituto Superior de Tecnología "CRECERMAS" (ISTEK), centro al que he permanecido afiliada durante el periodo de investigación.

Las páginas que siguen abordan el proceso de socialización educativa en la provincia, combinando un estudio de campo con otro bibliográfico. El estudio de campo consistió en examinar el status quo institucional de los saberes ancestrales y las lenguas indígenas en el sistema educativo de la provincia. Para el estudio realicé observación-participante en las siguientes unidades educativas: Comunidad siona Aboquëhuira, en la escuela de Atahualpa; Comunidad Cofán Uperito, en la escuela Canjasie. Escuela de la Comunidad kichwa Puyupungo, el sector de Puerto Aguarico; Colegio Intercultural Bilingüe *Abya Yala*; Unidad Educativa Técnica Intercultural Bilingüe "Nuevos Horizontes" y el Instituto Superior Tecnológico CRECERMAS.

Se condujeron entrevistas en estas instituciones con personas en diferentes funciones y con diferentes papeles, incluyendo el profesorado, funcionarios de la administración pública, alumnado y dirigentes de las comunidades indígenas.

En Ecuador. Sucumbíos ocupa el primer lugar como productor de petróleo y gas. Desde los años setenta hasta la actualidad un área superior a las dos terceras partes de su superficie ha sido concedida a la exploración y explotación de yacimientos hidrocarburíferos, y más de la producción nacional corresponde a la provincia de Sucumbíos. Consecuentemente, gran parte del presupuesto general del Estado proviene de la explotación petrolera en esta provincia. No obstante la riqueza económica generada, los pobladores de la región representan las tasas más pobres del

país con indicadores de pobreza que llegan al 59,4%, siendo los de pobreza extrema del 13,5 % (Instituto de Estadísticas y Censos 2014).

Desde su provincialización en 1989, dentro de Ecuador. Sucumbíos es un lugar conflictivo. Junto con la provincia de Esmeraldas en 2014 ha ocupado el primer lugar de conflictividad con 38,82 homicidios por cada 100 mil habitantes. Así mismo, su situación fronteriza con Colombia acentúa todavía más la complejidad sociocultural de la provincia, particularmente por la influencia de la guerrilla colombiana en la zona (Guijarro et al. 2015).

Ecuador forma parte del eje andino amazónico caracterizado en las últimas décadas por gobiernos progresistas que algunos analistas han identificado con el epígrafe de "socialismo del siglo XXI" (Cubillo-Guevara et al. 2014), que se encuentra identificado a su vez con la expresión Suma Kawsay (Buen Vivir).

El Buen Vivir, es un concepto andino de origen aymara boliviano, que ha sido aceptado en Ecuador e incluso figura en la constitución del país (Bretón et al 2014, Gudynas y Acosta 2011; Gudynas 2014). La aceptación institucional de este concepto está ligada a la lucha indígena de los años ochenta y noventa del siglo XX. En este contexto surge el concepto del Buen Vivir, Sumak Kawsay (Dávalos 2011). Sin embargo, el mundo indígena amazónico responde a otro tipo de nociones y conceptos de sociabilidad y ayuda mutua como muestran los trabajos de etnografía (Descola 1992). Aun siendo cierto lo anterior, la cultura amazónica comparte con la cultura andina relaciones de intercambio simbólico y espiritual con la naturaleza (Hart 2010) que contrastan con los tipos de racionalidad occidentales (Quijano 2014; Ramírez 2010).

Según Bourdieu (1996), sobre los dominados se ejerce una violencia simbólica estructural en la que la posición de inferioridad es "interiorizada y aceptada". Instituciones como la escuela legitiman las relaciones de poder entre los diferentes grupos. Se califica de conocimiento a aquellos saberes de las clases dominantes, valorizados y legitimados estructuralmente. Esto favorece que en el acceso a la misma existan unos intereses encubiertos, y una reproducción de roles eurocentristas muy alejados de la realidad de la población originaria, esto es, en pos de formar individuos "civilizados" y productivamente económicos. Consecuentemente gran parte de la población indígena se encuentra en un estado de "shock" en el sentido que lo cita Naomi Klein (Klein 2007). Ello por haber perdido su narrativa y su historia, esto es por haberse alejado de sus raíces. En este contexto la educación sigue siendo un elemento de aculturación, colonización y control social.

2. Marco teórico y metodológico

La existencia de múltiples culturas hace a Ecuador un país multilingüe y pluricultural,

según lo reconoce el Art. 1 de la Constitución vigente. Castellano, quichua y shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Las demás lenguas ancestrales son de uso oficial en sus respectivos territorios (CPE art.2). En Sucumbíos existen cinco nacionalidades, con sus respectivas lenguas: Cofán (A'ingae), Secoya (Pai coca), Siona (Pai coca), Kichwa del Oriente (Kichwa), Shuar (Shuar chicham). Sus habitantes viven en comunidades dispersas. El Artículo 29 de la Constitución señala que el Estado garantizará la libertad de enseñanza y cátedra y el derecho de las personas a aprender y estudiar en su propia lengua y ámbito cultural.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) nace en 1988 a propuesta de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) tras un periodo de intensa movilización popular (Ossenbach 2014). La EIB se inició siguiendo el modelo característico de la escuela pública ecuatoriana, modelo que responde a: otra cultura (la mestiza); otro conocimiento (el científico); otro sistema de organización política, (la democracia liberal); y otro modelo económico (el capitalista). Por lo tanto, si bien la institución educativa se adaptó a las demandas indígenas, su base estructural no cambió y sus saberes siguieron considerándose por la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad ecuatoriana como unos conocimientos sin validez social. En 2009 el nuevo presidente Rafael Correa suprimió la EIB, introduciendo el SEIB (Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) (González 2011).

Hasta entonces la provincia de Sucumbíos, contaba con tres Direcciones de Educación: la Dirección Provincial de Educación Hispana (DPEH); la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIB-S) que atiende a las nacionalidades Kichwa y Shuar; la Dirección de Educación Indígena de las Nacionalidades Siona, Secoya, y Cofán del Ecuador (DEINASSCE). Esta división atendía a las diferencias culturales de las nacionalidades. Aun siendo un modelo deficiente, EIB estaba mejor adecuado a las características de la población que el SEIB.

Según argumentaba el Ministerio de Educación: "con el SEIB se busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente (Sumak Kawsay)" (Ministerio de Educación 2015).

No cabe duda de que el gasto público en educación ha incrementado notoriamente: casi se ha casi multiplicado por 4 respecto al 2000; además, desde el 2010 se ha mantenido por encima del 4% (CEPAL 2013). Sin embargo son muchos los detractores de este modelo educativo pues cuestionan que el aumento del presupuesto e inversión en educación haya mejorado su calidad en el contexto de los pueblos originarios, subrayando que promueven un modelo de educación falso e ineficiente.

En este contexto nacen las Ciudades del Milenio manejadas por Ecuador Estratégico, organismo dependiente de la Vicepresidencia de la República. Este organismo controla

las regalías de las inversiones en recursos naturales no renovables para invertir las en los municipios en donde se realiza la extracción petrolera. Dicha inversión, suele ser uno de los ofrecimientos para lograr el consentimiento de la población afectada por las actividades extractivas.

El nuevo modelo por el que apuesta el gobierno es las “Escuelas del Milenio”, donde según Santos (2015), la cultura (cosmovisión, idioma, historia, creaciones materiales e inmateriales como su música, arte, comida, vestido e indumentaria, arquitectura, agricultura, entre otros aspectos) está ausente. Frente a ello, las nacionalidades indígenas expresan su resistencia. Alegan que los 2.305 centros del sistema educativo intercultural bilingüe del Ecuador (2.150 de nivel primario, 142 de secundaria y 13 institutos superiores) son víctimas de la imposición uniformadora gubernamental y globalizadora. Consideran que se trata de un plan preconcebido para homogenizar la formación cultural de sus niños y jóvenes. Así mismo, denuncian que obedece a la destrucción planificada de la identidad cultural y étnico-social de sus pueblos y nacionalidades. En Sucumbíos, Playas de Cuyabeno es una ciudad ya construida y en funcionamiento. Relativo a su impacto educativo, transcribo a continuación el relato de una profesora destinada allí:

“Es como internado. Hay alumnos de las nacionalidades shuar, kichua y cofán. (...). Es la primera que he venido al Oriente. (...). En este colegio también hay falta de profesores, doy las cuatro asignaturas: matemáticas, emprendimiento, gestión y expresión estética. En total hay 237 estudiantes todos indígenas, aunque no utilizan atuendos [tradicionales]. Sólo tienen una hora a la semana en sus lenguas. (...). Los profesores son bachilleres. De 16 profesores que están en el colegio solamente yo soy profesional. (...). Los alumnos son cerrados, tímidos y no participan y no colaboran. Son así porque crecieron fuera de la ciudad. En la ciudad hay muchos estímulos y aquí no. (...). El nivel académico es bajo, por la falta de profesionales, en años anteriores no tenían bachillerato. Las asignaturas que más les cuestan son las matemáticas y el emprendimiento. Tienen muchas ganas de aprender, pero hay que empezar desde cero. Ninguno de mis alumnos aprobará el ENEST¹, ya que no hay centros para capacitarse. (...). Los alumnos quieren prepararse para poder formar a gente de su nacionalidad. (...). Otro problema es que en Sucumbíos no hay Universidad, por lo que tienen que trasladarse a otro sitio y el gasto económico es complicado de asumir. (...). Hay chicas en clase que van con el bebé, considero los papás les protegen mucho. (...) Al tema de las becas, falta saber cómo son (...) también la gente tiene miedo porque si no aprueban tienen que devolver el dinero. El problema de que no llegan a la educación superior es la distancia, la falta económica y los miedos.”

(Profesora de la Unidad del Milenio Víctor Dávalos. Playas de Cuyabeno.
Testimonio que recojo en mi diario de campo).

Según Cielo, Coba y Vallejo (2016), se han diseñado 200 Ciudades del Milenio en la Amazonia ecuatoriana. Subrayan estos autores que el diseño de la ciudad no es autosostenible, requiere de muchos insumos externos, incluye calles y aceras donde no

¹ Prueba gubernamental para acceder a la Educación Superior Pública.

pasa ningún automóvil. Los habitantes tienen prohibido criar pollos, vacas o chanchos, ó mantener cultivos. Tampoco está autorizado dentro de la ciudad ahumar el pescado o carne ni hacer chicha de yuca. Los árboles han sido talados, las calles adoquinadas. Sembraron césped que debe podarse todas las semanas. Los saberes, la forma de vida y la autonomía de las poblaciones originarias. A todas luces la Ciudad del Milenio expresa un concepto de modernización diseñado verticalmente desde arriba e irrespetuoso con los saberes y la forma de vida (Cielo et al.2016).

En las Escuelas de las Ciudades del Milenio su modelo pedagógico no es objeto de reflexión en lo que se refiere a los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas del lugar (Muyolema 2015). Los padres y madres del alumnado reclaman por la falta de transporte para poder acceder a los centros. Argumentan los chicos que tienen que viajar varias horas, que muchos de los nuevos maestros no hablan el idioma y desconocen su cosmovisión (Terán 2015).

La CONAIE en el comunicado de convocatoria al levantamiento indígena de agosto de 2015, reclamaba la reapertura de la Universidad Amawtay Wasi² y la vuelta al modelo anterior EIB. Exige el fortalecimiento de los modelos de educación comunitaria para fortalecer conocimientos y saberes acorde con la realidad cultural y local (CONAIE 2015).

También desde el ámbito académico se plantea volver al modelo anterior. Por ejemplo, Ramírez Hita propone su actualización adaptándolo a las nuevas realidades: a) diversificación (para responder a diversidad étnica, lingüística y cultural, así como de clase, género y edad), flexibilización y descentralización, en un marco de unidad y cohesión nacional; b) preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, e interculturalidad como característica de todo el sistema educativo, no únicamente de los pueblos y nacionalidades indígenas (Ramírez Hita 2009).

3. Resultados

En las escuelas indígenas de Sucumbíos la Educación General Básica presenta una falta de profesorado notable, lo que genera que no se impartan todas las materias y contenidos. En horas lectivas no hay docencia por lo que se realizan otras actividades. Se genera una concentración de alumnos por profesional. Hay hacinamiento en las aulas. El docente imparte a la vez clases a diferentes edades y diferentes materias. Debido a la escasez de profesionales, se contrata a bachilleres para impartir las clases, los cuales no han estudiado pedagogía, impartiendo currículos adaptados a su saber y no a las programaciones planteadas. El material educativo del que disponen, no refleja

² Se fundó en el año 2004 para encargarse de crear conocimiento indígena. Se cerró en el año 2013 por decisión administrativa por parte del mismo gobierno que promueve las Escuelas del Milenio.

su cosmovisión, generando un esfuerzo de comprensión en el aprendizaje mayor. Hay que añadir otros factores, como falta de asistencia a clase debido a la climatología del entorno, la distancia y medios de transporte para acceder a los diferentes centros educativos por parte del alumnado y del profesorado.

Consecuencia directa de falta cuantitativa y cualitativa de profesorado es que a la práctica el alumnado no está recibiendo educación en sus respectivas lenguas, no respetando sus derechos, promoviendo la pérdida de las mismas y la dificultad añadida de aprender en otro idioma (castellano). Ecuador cuenta con maestros bilingües formados en el anterior sistema, con apoyo de la Universidad de Cuenca. La obligatoriedad, para algunos funcionarios de los aparatos educativos, de hablar la lengua nativa de su contexto es una tarea enunciada que carece de indicadores de evaluación que implicarían la obligación del Estado de darles la correspondiente capacitación para que hagan efectiva la decisión (Didou-Aupetit 2013). Existe la posibilidad de realizar cursos en las lenguas, pero alejados del contexto, en Quito, Pastaza o Napo.

Estos factores están inmersos en su desarrollo educativo, en la educación básica superior y bachillerato, entra en juego el factor económico. El caso de las nacionalidades siona, secoya y cofan si quieren estudiar en su lengua tienen que ir al Fis Comisional³ Abya-Yala, más alejado de las comunidades. No hay colegios públicos que permitan el aprendizaje en su lengua, lo que supone una barrera económica de cincuenta dólares al mes, traslados y otros gastos añadidos. Esta situación genera una ruptura con el idioma. Excepto en el idioma kichwa, en las demás lenguas esta dinámica se reproduce.

Los que optan por la modalidad a distancia o semi presencial (bajos recursos, miedo a salir de la comunidad, maternidad), impartida en el colegio FIS Comisional Juan Ramón Jiménez. Se añade otro factor de exclusión, la brecha tecnológica. Este aspecto ha influido decisivamente en la manera en que se han construido las identidades. En estos modelos se opta por un sistema basado en internet, en una plataforma digital. Este modelo no es aplicable para el contexto y modo de vida de este alumnado, por no disponer de fácil acceso a ordenadores y conexión.

Según valoración del sistema educativo hegemónico los jóvenes, llegan a bachillerato con un bajo nivel académico. Tienen ganas e ilusión por aprender pero la realidad les impulsa a una desigualdad. En este ciclo educativo se siguen repitiendo las características anteriormente mencionadas. Para acceder a la educación superior, tienen que aprobar la prueba estatal denominada ENEST. Muy pocos lo logran, aunque no existen datos específicos para las nacionalidades, en Sucumbíos accede el 3% del alumnado general, autodeterminado mestizo.

No superar esta prueba, impide su acceso al sistema estatal de becas para educación

³ Se financia con fondos públicos y privados.

superior. Los que acceden, tienen dificultades para realizar los trámites burocráticos, por su complejidad, por el miedo a fracasar y tener que devolver los montos. En el ISTECH, centro superior de estudios de la provincia, solo un 3.3% ⁴de alumnado es indígena, un dato que muestra el escaso acceso. Las carreras que ofertan son: Tecnología Agroforestal, Tecnología Agroindustrial y Tecnología en Economía Social.

El Instituto Superior Pedagógico Martha Bucarám De Roldós - Bilingüe Intercultural, las carreras que oferta son: Tecnología en Medición y Monitoreo Ambiental; Automatización e Instrumentación, Seguridad y Prevención de riesgos laborales; y, Operaciones petroleras. Cuenta con la colaboración de las empresas petroleras como Schlumberger y Sertecpet, quienes facilitan sus instalaciones para las prácticas estudiantiles. La sede está en el Museo de la Energía abrió sus puertas en octubre de 2015 asisten más de 35 alumnos.

4. Conclusiones

Los datos muestran un bajo acceso a la educación superior de población indígena. Se observa que la educación que brinda el Estado a la población objeto de estudio en la provincia no reúne elementos que posibilitan su calidad, no adaptándose a sus perfiles culturales. No hay un reconocimiento del valor epistemológico de los conocimientos propios de sus comunidades. Esto es, el modelo pedagógico y difusión de conocimientos y saberes no es acorde con la realidad cultural y local.

Además de lo anterior, es necesario resaltar la importancia de la voluntad política, no sólo para una adecuada oferta educativa de calidad, sino para la implementación de un enfoque intercultural, que trascienda las relaciones de dominación y discriminación de modo que el concepto de 'interculturalidad' no aparezca como una "forma de dominación social desde el Estado, a través de un discurso apaciguador y reconocedor de las diferencias [...] como estrategia para neutralizar el conflicto étnico entre sujetos y grupos diferentes" (Paz et al, 2010).

La consecuencia del escaso/nulo acceso de las personas indígenas a la educación superior deriva de la falta de profesionalización de las personas de las nacionalidades, generando una exclusión de los puestos del Estado, favoreciendo la marginación del colectivo por parte del otro. Los puestos profesionales están ocupados por personal mestizo, muy alejado de sus intereses (Hart 2010, citado en Fernández de Larrinoa 2016). Esto provoca una situación injusta hacia estas personas, afectándoles en su desarrollo igualitario como "ciudadanas" de plenos derechos en la configuración de un Estado con una pluralidad cultural, ignorando sus características.

⁴ Nota personal del Vicerrector del centro.

Como indica Narda Henríquez (2012), a lo largo de siglos, estas poblaciones han sido objeto de políticas asimilacionistas o de integración subordinada. Se considera por tanto que la discriminación de las poblaciones indígenas se expresa en el desalojo forzado de sus tierras tradicionales y la exclusión de las esferas medulares en el plano político, económico y social (Duro 2013).

Según Escobar (2004) "más que buscar grandes modelos o estrategias alternativas [al desarrollo], lo que se requiere es investigar las representaciones y prácticas alternativas que pudieran existir en escenarios locales concretos, en particular en el marco de la acción colectiva y la movilización política" .Ahora bien, es necesario un giro epistemológico radical que implique un proceso de olvido y desaprendizaje del canon establecido, como dice Wallerstein (2004) "impensar las ciencias sociales", porque solamente desde el des-aprendizaje puede re-construirse una mirada más plural que implique perspectivas diferentes (Gudynas 2014).

El sistema escolar legitima las jerarquías se enseña muy poco de la historia precolonial, invisibilizando las minorías, se promueve la "identidad nacional" sobre el resto de identidades, se califica de "folcklor" a las costumbres indígenas y de "creencias" o "mitos" al conocimiento que no obedece a una metodología científica occidental. Stromquist (2002), señala "la tendencia a reducir lo que se considera conocimiento que vale la pena aprender, y cita que la mayor resistencia a la globalización neoliberal la ofrecen los pueblos indígenas. Esta marginación o cegamiento de las cosmovisiones de las nacionalidades "ha sido y sigue siendo una de las principales herramientas de la colonización"(Walker 2004).

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Superior de Tecnología "CRECERMAS" - *ISTEC*, nuestra afiliación temporal al centro como investigadoras asociadas.

También al Colegio bilingüe AbyaYala. Así mismo, a Sakira Jumbo, Grimanessa Shiguango, Isabel Yoyocuro y Pascual Andi la oportunidad de compartir su camino educativo.

Reconozco a Alejandrina del Carmen Orellana Rico de la SENESCYT sus aportaciones e ideas.

No nos olvidamos de las niñas y niños sionas del centro educativo Atahualpa. A Hugo Papayague y Byron Mora Gaibor por su ayuda.

Referencias

1. Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: Genesis and structure of the literary field*. Stanford University Press.

2. Bretón, V., Cortez, D., & García, F. (2014). En busca del sumak Kawsay. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (48), 9-24.
3. CEPAL (2013). Anuario estadístico de América Latina y el Caribe. Naciones Unidas, Santiago de Chile.
4. Cielo, C., Coba, L., & Vallejo, I. (2016). Women, nature, and development in sites of Ecuador's petroleum circuit. *Economic Anthropology*, 3(1), 119-132.
5. Constitucional, T. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito-Ecuador: Registro Oficial, 449, 20-10.
6. Dávalos, P. (2011). Sumak Kawsay (La vida en plenitud). In *Convivir para perdurar: conflictos ecosociales y sabidurías ecológicas* (pp. 201-214). Icaria.
7. Descola, P. (1992). Societies of nature and the nature of society. *Conceptualizing society*, 107-126.
8. Didou-Aupetit, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(11), 83-99.
9. Duro, R., M., (2013). "De la Subalteridad a la Re-existencia cultural: una mirada desde las mujeres indígenas de Colombia", en Marín Aranguren, M., y Romero Amaya, M., C., Cuando el sur piensa el Sur: los giros de la cooperación al desarrollo, Bogotá, Ed. FIGRI, Universidad Externado de Colombia.
10. Escobar, Arturo (2004): La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Editorial Norma S.A., Santafé de Bogotá.
11. Fernández de Larrainoa, K. (2016). Paradigma de investigación indígena. Crítica cultural al Trabajo Social. *Revista Andaluza de Antropología*. Número 10.
12. González Terreros, M. (2011). Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. *México: UNAM CLACSO*.
13. Gudynas, E. (2014). Conflictos y extractivismos: conceptos, contenidos y dinámicas. *Decursos: Revista en Ciencias Sociales*, 27, 79-115.
14. Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(53).
15. Guijarro, L., & Elías, V. (2015). Frontera norte ecuatoriana, un espacio en conflicto y disputa: análisis de acciones de seguridad ciudadana establecidas por los

gobiernos locales de la frontera norte del Ecuador.

16. Hart, M. A. (2010). Indigenous worldviews, knowledge, and research: The development of an indigenous research paradigm.
17. Henríquez, N. (2012). Exclusión y etnicidad, temas y debates en torno a la educación superior. Latinamerican Studies Association Congress in San Francisco.
18. Klein, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. Macmillan.
19. Muyolema, A. (2015). La CONAIE en el ojo del huracán del correísmo.
20. Ossenbach, G. (2014). La educación en el Ecuador en el período 1944-1983. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1).
21. Paz, M., González, D., & Gambirazio, Z. (2010). Normas y regulaciones sobre pertinencia cultural de los servicios y la atención en salud materna: Estado de arte y retos pendientes en tres países andinos. *Interculturalidad y Ejercicio de los Derechos en la Subregión andina con énfasis en la Salud Sexual y Salud Reproductiva para el fortalecimiento del Sumak Kawsay*. Quito: MSP.
22. Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder*. FLACSO.
23. Ramírez Hita, S. (2009). Políticas de salud basadas en el concepto de interculturalidad: Los centros de salud intercultural en el altiplano boliviano. *Avá*, (14), 0-0.
24. Ramírez, R. (2010). Socialismo del Sumakkawsay o biosocialismo republicano. En: Los nuevos retos de América latina: socialismo y Sumak Kawsay, SENPLADES, Quito, 55-76.
25. Santos, T. (2015). El reto de las escuelas chinas", *Vistazo*, Nro. 1153, p 30 y 31.
26. Stavenhagen, R. (1992). Los derechos de los indígenas algunos problemas conceptuales. *Nueva Antropología. Revista de ciencias sociales* 43 (pp. 83-99).
27. Stromquist, N. P. (2002). *Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Rowman& Littlefield Publishers.
28. Terán Najas, R. (2015). Educación, cambio institucional y equidad.
29. Walker, P. (2004): "Decolonizing conflict resolution". *American Indian Quarterly*, 28 (3-4): 527-549.

30. Wallerstein, I. M. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas-mundo* (Vol. 24). Ediciones Akal.

Páginas web

31. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

<http://conaie.org/en/26-noticias/198-manifiesto-del-levantamiento-indigena-ypopular-del-campo-y-la-ciudad>, acceso el 10 de Noviembre de 2015.

32. Ministerio de Educación de Ecuador

<http://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue/>, acceso el 5 de Diciembre de 2015.

