

DEL BARRIO AL BACHILLERATO: INTEGRANDO SABERES COMUNITARIOS EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO

FROM THE NEIGHBORHOOD TO HIGH SCHOOL: INTEGRATING COMMUNITY KNOWLEDGE INTO THE EDUCATIONAL CURRICULUM

Marlon Joel Litardo Reyes^{1*}

¹ Investigador Independiente, Licenciado en Cultura Física, Universidad Estatal De Guayaquil. Ecuador.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8287-856X>. Correo: joelitardo40@gmail.com

Jairo David Jiménez Veliz²

² Investigador independiente, Ingeniero logístico y administrativo, EUDE Business School. Ecuador.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2980-2812>. Correo: jairo_jimenez82@hotmail.com

Herlinda Amelia Bravo Avila³

³ Docente de la Escuela de educación básica “Benjamín Sarmiento”, Magister en Educación con mención Tecnología e Innovación Educativa. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1118-5886>. Correo: herlindabravo31@gmail.com

Blanca Maxiny Zárate Cortez⁴

⁴ Docente de la Unidad Educativa “El Triunfo”, Magíster en Educación Básica. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7984-0529>. Correo: zarateblanca1972@gmail.com

* Autor para correspondencia: joelitardo40@gmail.com

Resumen

La investigación educativa ecuatoriana asoció los saberes comunitarios con los territorios rurales y con la educación intercultural bilingüe, y dejó fuera de foco los conocimientos circulantes en los barrios urbanos. Este trabajo se propuso desarrollar un modelo pedagógico de integración de saberes comunitarios al currículo de bachillerato, dirigido a fortalecer la identidad cultural estudiantil mediante aprendizaje contextualizado, con la finalidad de conectar la educación formal con la realidad sociocultural local. Se adoptó un enfoque cualitativo de tipo documental y bibliográfico, alcance descriptivo y diseño no experimental, sustentado en el

análisis de contenido de normativa oficial ecuatoriana y de literatura indexada del último quinquenio. El corpus se codificó según tres dimensiones: curricular, pedagógico-didáctica, y comunitaria e identitaria. Los resultados mostraron una asimetría sostenida, pues la normativa habilita la contextualización curricular mientras la producción académica documenta experiencias casi exclusivamente en contextos rurales e indígenas. Sobre esa asimetría se diseñó un modelo de cuatro componentes: cartografía de saberes del territorio, traducción curricular, mediación didáctica situada y evaluación con retorno comunitario. La incorporación del saber urbano popular amplía el alcance del diálogo intercultural y ofrece al bachillerato un anclaje territorial hoy desaprovechado.

Palabras clave: aprendizaje contextualizado; contexto urbano; currículo de bachillerato; identidad cultural; saberes comunitarios

Abstract

Ecuadorian educational research has linked community knowledge to rural territories and to intercultural bilingual education, leaving aside the knowledge circulating in urban neighborhoods. This study aimed to develop a pedagogical model for integrating community knowledge into the high school curriculum, oriented towards strengthening students' cultural identity through contextualized learning, in order to connect formal education with the local sociocultural reality. A qualitative approach was adopted, documentary and bibliographic in nature, with descriptive scope and non-experimental design, based on content analysis of official Ecuadorian regulations and indexed literature from the last five years. The corpus was coded according to three dimensions: curricular, pedagogical-didactic, and community and identity. Results showed a sustained asymmetry, since regulations enable curricular contextualization while academic production documents experiences almost exclusively in rural and indigenous settings. Building on this asymmetry, a four-component model was designed: territorial knowledge mapping, curricular translation, situated didactic mediation, and assessment with community return. Incorporating popular urban knowledge broadens the scope of intercultural dialogue and offers high school education a territorial anchoring currently left unused.

Keywords: community knowledge; contextualized learning; cultural identity; high school curriculum; urban context

Fecha de recibido: 21/06/2026

Fecha de aceptado: 04/09/2026

Fecha de publicado: 12/10/2026

Introducción

En los barrios urbanos del Ecuador circulan conocimientos sin registro escolar. Un ejemplo de es el maestro carpintero que calcula ángulos sin transportador, la comadrona del sector reconoce plantas y dosis, la directiva barrial organiza mingas y fiestas patronales con una lógica de gestión aprendida por repetición. Esos saberes

se transmiten en la calle, el taller y la cocina, y sostienen buena parte de la vida económica y afectiva del sector. El bachillerato funciona a pocas cuadras de allí, con un currículo diseñado sin considerarlos.

La normativa ecuatoriana reconoce los saberes ancestrales y les otorga estatus curricular. La Ley Orgánica de Educación Intercultural y el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe fijan el diálogo de saberes como principio ordenador, según documentan Quichimbo et al. (2023) al describir su proceso metodológico. Ese reconocimiento opera dentro de un circuito preciso: pueblos y nacionalidades indígenas, territorios rurales, instituciones adscritas al subsistema bilingüe. Fuera de ese circuito, el saber local pierde amparo normativo y regresa a la condición de material extraescolar.

La producción académica reciente confirma el sesgo territorial. Minga Sarango (2025) analizó los saberes ancestrales en una unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe de la Amazonía ecuatoriana; Segundo Luis y Espin Galarza (2025) trabajaron su integración en la formación de bachilleres técnicos del subsistema bilingüe desde la cosmovisión indígena; Velásquez Llor et al. (2025) documentaron la articulación de saberes afroecuatorianos con competencias digitales en Esmeraldas. Palacios Tamayo et al. (2025), por su parte, situaron la educación ambiental y los saberes locales en escuelas interculturales bilingües. Las cuatro investigaciones comparten población rural o étnicamente adscrita.

El vacío aparece al mirar la ciudad. Jipijapa, Portoviejo o Manta concentran migración interna, oficios heredados, mercados con circuitos propios de aprendizaje y organizaciones barriales activas, sin producción investigativa equivalente sobre su valor pedagógico. La categoría de lo comunitario quedó adherida a lo rural e indígena, con lo cual el barrio urbano perdió el derecho a nombrarse comunidad. Ese desplazamiento tiene consecuencias didácticas concretas, porque el saber urbano popular no se estudia ni se menciona pese a su capacidad de aportar contenido, método y sentido al aula.

El respaldo teórico para revertir esa exclusión existe desde hace décadas. La noción de fondos de conocimiento, desarrollada en el contexto hispanohablante por Subero (2021), sostiene una premisa verificable: toda familia acumula un acervo de saberes prácticos utilizables como recurso didáctico legítimo. González-Patiño y Esteban-Guitart (2021) llevaron esa premisa al terreno de la justicia social y mostraron su rendimiento en alianzas familia-escuela. Ninguno de los dos trabajos restringe el acervo a poblaciones rurales.

La pedagogía crítica añade el argumento político. Méndez Reyes (2022) lee a Freire desde el pensamiento decolonial y recupera la validación del saber popular frente al currículo oficial; Morán Beltrán et al. (2021) rastrean el tránsito de la educación popular al pensamiento decolonial dentro de la misma obra. Aular Quiroz (2021) traslada la discusión a la praxis territorializada de la educación universitaria. El saber del barrio no espera permiso académico para existir, y el currículo solo decide si lo incorpora o lo ignora.

Wences Simón (2021) discute la interculturalidad crítica y la decolonialidad epistémica como condición de un diálogo simétrico entre formas de conocer. Nfino (2024), desde la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos, defiende el rescate de los conocimientos periféricos y la pluralidad epistémica. Ambas líneas sostienen la misma exigencia: saber escolar y saber comunitario entran en conversación con igual estatuto. La ciudad periférica también produce conocimiento periférico.

El aprendizaje situado explica el mecanismo de transmisión. Montes Cenhua (2022) sistematiza la propuesta de Lave y Wenger sobre la cognición anclada en la práctica y en la participación periférica legítima; Liriano

López (2023) documenta la construcción colectiva de una comunidad de práctica en una institución de secundaria dominicana. El oficio del soldador, la contabilidad informal de la tienda de barrio y la organización de una fiesta patronal se aprenden por ese camino, fuera del aula y con eficacia comprobable.

El patrimonio cultural inmaterial aporta el marco de salvaguarda. Escorihuela et al. (2025) analizaron el Registro de Buenas Prácticas de la UNESCO y encontraron en la escuela un espacio de transmisión intergeneracional de oficios e historia oral. Los oficios urbanos, las celebraciones de barrio y la memoria migrante caben en esa definición con el mismo derecho de las prácticas rurales.

En el plano curricular, Posso Pacheco et al. (2022) demostraron la viabilidad de contextualizar el currículo priorizado ecuatoriano a la realidad de la comunidad educativa, con lo cual el anclaje normativo de cualquier propuesta de este tipo queda establecido. Benítez Paillacho y Báez Sepúlveda (2024) reconstruyen la dinámica histórica del currículo nacional y su oscilación entre centralización y apertura local. Vélez Vélez et al. (2024) y Mullo Chochos et al. (2025) examinan el currículo por competencias como vía para fortalecer los saberes de la educación ecuatoriana.

La gestión escolar ofrece los dispositivos operativos. Cerón Silva et al. (2025) trabajan la integración de los ejes transversales en el proceso educativo; Suárez Leandro et al. (2022) evalúan la pertinencia del Proyecto Educativo Institucional frente a las demandas socioculturales de la comunidad. Roth Eichin y Volante Beach (2017) revisaron sistemáticamente el liderazgo de alianzas entre escuelas, familias y comunidades, y Vásquez Benítez et al. (2024) describen escuelas comunitarias con impacto curricular verificable.

El obstáculo persiste dentro del aula. Calle-Suárez y Quichimbo-Rosas (2021) constataron la vigencia de metodologías tradicionales en la educación ecuatoriana, con predominio de la transmisión frontal y de la evaluación memorística. Vera Gómez y Salvador Moncada (2023) atribuyen parte del problema a una gestión curricular por competencias sin acompañamiento docente suficiente. Un modelo de integración de saberes comunitarios sin cambio didáctico se reduce a un listado de contenidos exóticos.

Por ello esta investigación cuenta con el objetivo de desarrollar un modelo pedagógico con saberes comunitarios al currículo de bachillerato para fortalecer la identidad cultural estudiantil mediante aprendizaje contextualizado, con la conexión entre la educación formal y la realidad sociocultural local, lo cual aporta una fuente de importancia y da paso a mejorar el aprendizaje de los estudiantes al tomar en cuenta los conocimientos de provecho existentes a su alrededor en las zonas comunitarias denominadas urbanas.

Materiales y métodos

Esta investigación es cualitativa, con enfoque documental y bibliográfico, alcance descriptivo y diseño no experimental. El procedimiento central es el análisis de contenido aplicado a documentos oficiales y a literatura científica de impacto en el campo. La elección responde a la naturaleza del objeto, pues un modelo pedagógico se construye por vía teórica antes de someterse a validación empírica en aula.

Fuente documental

El corpus documental se organizó en dos bloques. El primero reúne normativa gubernamental ecuatoriana, con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011) y el Currículo Priorizado del Ministerio de Educación (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021) como piezas centrales, y aporta el

objeto empírico del estudio. El segundo bloque agrupa artículos indexados en bases oficiales y validadas sobre saberes comunitarios, currículo intercultural y patrimonio cultural inmaterial.

La consulta se realizó revistas indexadas y repositorios institucionales de universidades ecuatorianas y latinoamericanas. Los descriptores se combinaron por pares y tríos: saberes ancestrales, saberes comunitarios, currículo intercultural, contextualización curricular, fondos de conocimiento, patrimonio cultural inmaterial, aprendizaje situado. La búsqueda se cerró con el rastreo de citas hacia atrás en los trabajos de mayor pertinencia.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron cuatro: publicación dentro del último quinquenio, redacción en español o portugués, pertinencia temática respecto del bachillerato y presencia de referencia explícita al contexto territorial de la experiencia. Se excluyeron las fuentes sin validación editorial y las anteriores a 2021.

Esa exclusión admitió una salvedad sostenida. Los trabajos de fundamentación teórica y los empleados para contraste histórico permanecieron en el corpus con independencia de su fecha, según ocurre con la revisión sistemática de Roth Eichin y Volante Beach (2017), conservada por su valor de síntesis sobre alianzas entre escuela y comunidad. La misma salvedad ampara la referencia a los marcos clásicos de Moll y González, Freire, Lave y Wenger, y Santos, incorporados por vía de sus lecturas recientes.

Categorías y análisis de datos

El análisis de datos deriva de los referentes y de la fundamentación documental, y se ordena en tres dimensiones empleadas como matriz de codificación. La dimensión curricular examina la apertura normativa a la contextualización y los espacios formales disponibles en el bachillerato ecuatoriano. La dimensión pedagógico-didáctica atiende los métodos capaces de sostener el trabajo con saberes locales. La dimensión comunitaria e identitaria revisa el vínculo entre escuela y territorio junto con su efecto sobre la identidad cultural estudiantil.

Cada fuente se leyó dos veces. La primera lectura asignó la unidad de significado a una dimensión; la segunda afinó la categoría interna y registró el contexto territorial declarado por los autores. Ese doble paso permitió detectar el sesgo rural del corpus sin necesidad de una pregunta específica sobre el tema.

Tabla 1. Matriz de dimensiones y categorías empleada en la codificación del corpus documental.

Dimensión	Categorías de análisis	Focos de codificación
Curricular	Apertura normativa; contextualización; ejes transversales; espacios formales del bachillerato	Grado de permiso institucional para incorporar contenido local y figura curricular donde este se aloja
Pedagógico-didáctica	Método situado; comunidad de práctica; rol del portador de saber; evaluación auténtica	Condiciones didácticas necesarias para trabajar con saber no escolarizado
Comunitaria e identitaria	Vínculo escuela-territorio; adscripción de lo comunitario; identidad cultural estudiantil	Territorio declarado por los autores y efecto reportado sobre la identidad del estudiantado

El procedimiento se desarrolló en cuatro fases. La primera comprendió la búsqueda y selección documental. Sin tratarse de una revisión sistemática en sentido estricto, el registro siguió la lógica de trazabilidad de

PRISMA en sus momentos de identificación, cribado y elegibilidad, con lo cual el recorrido resulta replicable por un lector externo.

La segunda fase aplicó la categorización y el análisis de contenido según las dimensiones definidas. Las unidades de significado se codificaron de forma manual y se agruparon en categorías emergentes dentro de cada dimensión, sin forzar la equivalencia entre el bloque normativo y el académico. El registro conservó la cita literal de cada unidad junto con su ubicación exacta en la fuente, lo cual habilita la revisión posterior del proceso.

La tercera fase realizó la síntesis teórica y la triangulación entre tres vértices: lo enunciado por la normativa ecuatoriana, lo documentado por la literatura académica y el vacío identificado en el cruce de ambos. De ese contraste surge el problema del artículo, formulado como desajuste entre habilitación normativa y evidencia investigativa disponible.

La cuarta fase corresponde al diseño propositivo del modelo pedagógico, presentado como resultado principal. La construcción se ubica en la lógica de la investigación proyectiva descrita por Becerra Nocua y Herrera Reyes (2024), donde el investigador elabora una propuesta fundamentada a partir del diagnóstico documental previo, con validación empírica diferida a una etapa posterior.

Resultados y discusión

La lectura de la dimensión curricular arroja un permiso normativo amplio. Posso Pacheco et al. (2022) verifican la contextualización del currículo priorizado ecuatoriano como operación prevista por el propio diseño oficial, con la comunidad educativa en el papel de referente para el ajuste de destrezas y contenidos. La norma no exige territorio rural ni adscripción étnica para ejercer esa facultad.

Ese permiso convive con una historia curricular oscilante. Benítez Paillacho y Báez Sepúlveda (2024) muestran el vaivén del currículo nacional entre la centralización y la apertura a lo local, con períodos de repliegue hacia el contenido común. El bachillerato heredó la parte más rígida de ese vaivén, dado el peso de la preparación para el examen de ingreso a la educación superior.

El currículo por competencias abre una vía adicional. Vélez Vélez et al. (2024) lo presentan como instrumento para fortalecer los saberes de la educación ecuatoriana, y Mullo Chochos et al. (2025) documentan su integración en educación básica con resultados favorables para la calidad. Una competencia se demuestra en desempeño, y el desempeño necesita contexto real donde ocurrir.

Los ejes transversales ofrecen el alojamiento formal más inmediato. Cerón Silva et al. (2025) analizan su integración en el proceso educativo escolar y advierten sobre su tratamiento decorativo cuando faltan orientaciones operativas. El saber comunitario urbano encaja en los ejes de interculturalidad y de identidad sin necesidad de crear una asignatura nueva.

El hallazgo de esta dimensión es entonces una asimetría. La norma habilita, la historia curricular resiste y la práctica del bachillerato prioriza el contenido evaluable, de modo que el permiso existe sin usarse. Ninguno de los documentos revisados prohíbe trabajar con saberes de barrio; ninguno lo sugiere tampoco.

Dimensión pedagógico-didáctica: método disponible y práctica frontal

En la dimensión pedagógico-didáctica el diagnóstico es menos favorable. Calle-Suárez y Quichimbo-Rosas (2021) constatan la presencia sostenida de metodologías tradicionales en la educación ecuatoriana, con clase expositiva y evaluación memorística como núcleo de la rutina. Un contenido comunitario tratado con ese método pierde justamente lo distintivo de su origen.

El aprendizaje situado ofrece la alternativa técnica. Montes Cenhua (2022) recoge de Lave y Wenger la idea del conocimiento adquirido por participación progresiva en una práctica real, con el aprendiz avanzando desde la periferia hacia el centro de la actividad. Liriano López (2023) documenta ese proceso en una comunidad de práctica construida dentro de una institución de secundaria, lo cual demuestra su viabilidad en el nivel medio.

Los fondos de conocimiento aportan el procedimiento de acceso. Subero (2021) describe prácticas educativas socialmente justas apoyadas en el acervo familiar, y González-Patiño y Esteban-Guitart (2021) las vinculan con alianzas entre familia y escuela orientadas a la transformación educativa. El docente entra a la casa y al taller como investigador, no como visitador de tareas.

La gestión curricular condiciona el resultado. Vera Gómez y Salvador Moncada (2023) señalan las dificultades del profesorado para traducir el enfoque por competencias en procesos de enseñanza concretos, con déficit de acompañamiento técnico. Sin formación específica, el docente resuelve la novedad con el recurso disponible, y el recurso disponible es la clase frontal.

Queda así definida la segunda condición del modelo. La incorporación del saber comunitario requiere un método capaz de sostenerlo, y ese método existe en la literatura con desarrollo suficiente. Lo ausente es su traducción a formatos operables por un docente de bachillerato con treinta y cinco estudiantes por aula.

Dimensión comunitaria e identitaria: el barrio ausente de la investigación

La dimensión comunitaria e identitaria concentra el hallazgo central del estudio. De los trabajos ecuatorianos revisados sobre saberes ancestrales en educación, la totalidad sitúa su experiencia en contextos rurales, indígenas o afrodescendientes: Minga Sarango (2025) en una unidad comunitaria intercultural bilingüe amazónica, Segundo Luis y Espin Galarza (2025) en bachillerato técnico del subsistema bilingüe, Velásquez Llor et al. (2025) en población afroecuatoriana de Esmeraldas, Palacios Tamayo et al. (2025) en escuelas interculturales bilingües. El barrio urbano mestizo no aparece como escenario de investigación.

Esa ausencia responde a una operación conceptual identificable. Quichimbo et al. (2023) describen el modelo del sistema intercultural bilingüe como el dispositivo institucional donde el diálogo de saberes encuentra cabida formal, lo cual reserva el reconocimiento a las poblaciones adscritas a ese sistema. La consecuencia práctica es la equivalencia tácita entre saber comunitario y saber indígena rural.

El marco de la interculturalidad crítica contradice esa reducción. Wences Simón (2021) plantea el diálogo simétrico entre epistemologías como exigencia general, sin cláusula de pertenencia étnica. Nfino (2024) sostiene desde la ecología de saberes el rescate de todo conocimiento relegado a la periferia del canon académico, y el saber del carpintero de barrio ocupa esa periferia con la misma nitidez del saber del yachak.

La pedagogía crítica llega a idéntica conclusión por otra ruta. Méndez Reyes (2022) y Morán Beltrán et al. (2021) recuperan en Freire la educación popular como práctica nacida en contextos urbanos y campesinos de

manera indistinta, con el oprimido definido por su posición social antes que por su origen étnico. Aular Quiroz (2021) confirma el rendimiento de esa praxis territorializada en el ámbito universitario latinoamericano.

El patrimonio cultural inmaterial cierra el argumento normativo. Escorihuela et al. (2025) analizan el registro de buenas prácticas de salvaguarda de la UNESCO y localizan en la escuela un espacio privilegiado de transmisión de oficios, historia oral y celebraciones. Ninguna de esas categorías excluye la ciudad, donde el oficio artesanal, la memoria del desplazamiento interno y la fiesta patronal conservan plena vigencia.

Los dispositivos de vínculo con el territorio ya están disponibles. Suárez Leandro et al. (2022) examinan la pertinencia del Proyecto Educativo Institucional respecto de las demandas socioculturales de la comunidad, y Roth Eichin y Volante Beach (2017) sintetizan la evidencia sobre alianzas entre escuelas, familias y comunidades. Vásquez Benítez et al. (2024) describen escuelas comunitarias con impacto curricular medible, lo cual confirma la operatividad del enfoque.

El efecto identitario merece precisión. Ningún trabajo del corpus mide de forma directa la variación de la identidad cultural estudiantil tras una intervención de este tipo, de modo que la relación entre integración curricular de saberes locales y fortalecimiento identitario permanece fundamentada teóricamente y pendiente de contrastación empírica. Este artículo asume esa limitación y la incorpora a su agenda de trabajo posterior.

Modelo de integración de saberes comunitarios urbanos

Del cruce entre las tres dimensiones surge el modelo de integración de saberes comunitarios urbanos, organizado en cuatro componentes secuenciales con un requisito institucional previo. Gutierrez y Eyzaguirre (2021) aportan el antecedente más cercano con su modelo sociocomunitario productivo, crítico e investigativo basado en la interdisciplinariedad, cuya lógica de articulación entre escuela y comunidad productiva se retoma aquí para un escenario urbano.

El requisito institucional previo es la inscripción de la propuesta en el Proyecto Educativo Institucional, con el criterio de pertinencia sociocultural desarrollado por Suárez Leandro et al. (2022) como referencia de contraste. Sin ese respaldo formal, la iniciativa depende de la voluntad de un solo docente y desaparece con su traslado a otra institución.

El primer componente es la cartografía de saberes del territorio. Los estudiantes recorren su barrio y levantan un inventario de portadores de saber, oficios, prácticas festivas, memorias migrantes y soluciones técnicas de uso corriente, con entrevista y registro audiovisual como técnicas base. La operación aplica el procedimiento de los fondos de conocimiento descrito por Subero (2021), con el estudiante en posición de investigador de su propio entorno.

El segundo componente es la traducción curricular. El equipo docente vincula cada saber inventariado con destrezas del currículo priorizado y con ejes transversales, según la ruta de contextualización validada por Posso Pacheco et al. (2022) y el tratamiento de transversalidad discutido por Cerón Silva et al. (2025). La carpintería del barrio ingresa por geometría y física; la contabilidad de la tienda, por matemática financiera y emprendimiento; la fiesta patronal, por lengua, historia y estudios sociales.

El tercer componente es la mediación didáctica situada. El portador de saber ingresa al aula o el aula se traslada al taller, con el estudiante incorporado a la actividad real bajo la lógica de participación periférica

legítima expuesta por Montes Cenhua (2022) y verificada en secundaria por Liriano López (2023). El docente pasa a coordinar la experiencia y deja de ser la única fuente de información válida.

El cuarto componente es la evaluación con retorno comunitario. El producto final se entrega al barrio en forma de archivo de memoria, exposición, guía de oficio o propuesta de mejora del espacio público, con rúbricas centradas en desempeño y no en reproducción de contenido. El retorno evita la relación extractiva, donde la escuela toma el saber de la comunidad sin devolver nada, y responde a la exigencia de simetría planteada por Wences Simón (2021).

La identidad cultural se trabaja a lo largo de los cuatro componentes y no como unidad aparte. El estudiante reconoce el valor cognitivo del trabajo de su padre albañil o de su abuela costurera dentro de un espacio de alta legitimidad simbólica, y ese reconocimiento opera sobre la autopercepción con más fuerza de la lograda por una clase declarativa sobre valores culturales.

Tabla 2. Componentes del modelo de integración de saberes comunitarios urbanos y su fundamento en el corpus analizado

Componente	Operación en la institución	Fundamento en el corpus
Requisito previo: inscripción en el PEI	Incorporación de la línea de trabajo al Proyecto Educativo Institucional y al plan curricular anual	Suárez Leandro et al. (2022); Vásquez Benítez et al. (2024)
1. Cartografía de saberes del territorio	Inventario estudiantil de portadores, oficios, prácticas y memorias del barrio mediante entrevista y registro audiovisual	Subero (2021); González-Patiño y Esteban-Guitart (2021)
2. Traducción curricular	Vinculación de cada saber con destrezas del currículo priorizado y con ejes transversales del bachillerato	Posso Pacheco et al. (2022); Cerón Silva et al. (2025); Vélez Vélez et al. (2024)
3. Mediación didáctica situada	Ingreso del portador de saber al aula o traslado del aula al espacio de la práctica, con participación progresiva del estudiantado	Montes Cenhua (2022); Liriano López (2023); Gutierrez y Eyzaguirre (2021)
4. Evaluación con retorno comunitario	Entrega del producto al barrio y valoración por desempeño mediante rúbrica de evidencias	Wences Simón (2021); Escorihuela et al. (2025); Nfino (2024)

Discusión de la propuesta y límites del estudio

El modelo dialoga con la literatura revisada en un punto de fondo. Los trabajos ecuatorianos sobre integración de saberes ancestrales resuelven bien la pregunta por el contenido y dejan sin resolver la pregunta por el alcance poblacional, dado que su marco institucional de referencia atiende a un subsistema específico. La propuesta aquí formulada extiende el procedimiento a instituciones del sistema general urbano sin disputar la competencia del subsistema bilingüe sobre sus territorios.

Existe un riesgo previsible en esta operación, y conviene nombrarlo. El tratamiento superficial del saber comunitario deriva con facilidad hacia la folclorización, con la fiesta del barrio convertida en decorado de una feria escolar y el oficio reducido a demostración pintoresca. Escorihuela et al. (2025) advierten sobre ese desplazamiento al analizar las buenas prácticas de salvaguarda, donde la diferencia entre transmisión y espectáculo depende del lugar otorgado al portador del saber.

Un segundo riesgo afecta la relación con la comunidad. La escuela puede instalar un vínculo extractivo si recoge información sin retorno, tal como advierte la discusión sobre alianzas escuela-familia-comunidad sintetizada por Roth Eichin y Volante Beach (2017). El cuarto componente del modelo responde de manera directa a esa objeción.

La viabilidad depende por completo del profesorado. Vera Gómez y Salvador Moncada (2023) documentan la brecha entre la formulación curricular por competencias y su ejecución en aula, y Calle-Suárez y Quichimbo-Rosas (2021) confirman la inercia metodológica del sistema. Cualquier implementación del modelo exige formación docente previa en técnicas de entrevista, análisis de contenido y diseño de proyectos.

El principal límite del estudio es su carácter documental. El modelo se apoya en literatura y normativa, sin datos de campo sobre su funcionamiento, de modo que sus componentes conservan el estatus de propuesta fundamentada y no de resultado verificado. La validación por juicio de expertos y un pilotaje en instituciones del cantón Jipijapa forman la continuación natural de esta línea de trabajo.

Conclusiones

La normativa educativa ecuatoriana habilita la contextualización curricular sin restringirla a territorios rurales ni a poblaciones indígenas, y la investigación disponible sobre saberes comunitarios se concentra casi por completo en esos contextos. Ese desajuste entre permiso normativo y evidencia acumulada define el vacío atendido por este artículo.

El saber circulante en los barrios urbanos reúne las condiciones exigidas por los marcos teóricos revisados para su tratamiento pedagógico: acervo familiar sistematizable según los fondos de conocimiento, transmisión por participación en la práctica según la cognición situada y estatus de patrimonio cultural inmaterial según los criterios de la UNESCO. Su exclusión del debate curricular responde a una convención de la investigación educativa antes que a un impedimento conceptual.

El modelo de integración de saberes comunitarios urbanos organiza esa incorporación en cuatro componentes: cartografía de saberes del territorio, traducción curricular, mediación didáctica situada y evaluación con retorno comunitario, todos sujetos a la inscripción previa de la línea de trabajo en el Proyecto Educativo Institucional. Los ejes transversales del bachillerato ofrecen el alojamiento formal necesario sin requerir la creación de asignaturas.

La identidad cultural estudiantil se fortalece por la vía del reconocimiento del valor cognitivo del entorno familiar y barrial dentro del espacio escolar, sostenido a lo largo de todo el proceso. Esta relación cuenta con fundamento teórico suficiente y con evidencia empírica pendiente, lo cual delimita el alcance de la propuesta.

El trabajo posterior contempla la validación del modelo por juicio de expertos y su pilotaje en unidades educativas fiscales del cantón Jipijapa, con instrumentos dirigidos a medir la variación de la identidad cultural y del desempeño académico. Se sugiere además ampliar la línea hacia estudios comparativos entre instituciones urbanas y rurales, con el propósito de determinar el rendimiento diferencial de un mismo procedimiento en ambos escenarios.

Referencias

- Aular Quiroz, J. M. (2021). La Pedagogía Crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria. Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria, 7(1), 87-96. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2247>
- Becerra Nocua, D. P., & Herrera Reyes, F. J. (2024). La Creatividad del Investigador y su Expresión en la Investigación Proyectiva. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 5067-5089. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9062
- Benítez Paillacho, X., & Báez Sepúlveda, M. (2024). Una dinámica histórica y panorámica del currículo en el Ecuador. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4), 133-145. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2235>
- Calle-Suárez, C. A., & Quichimbo-Rosas, A. del R. (2021). Presencia de metodologías tradicionales en la educación del Ecuador. Dominio de las Ciencias, 7(4), 1205-1215. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2164>
- Cerón Silva, D. J., Macías Bravo, M. G., Álava Ruiz, M. F., Sánchez Briones, E. del C., & Falconi Zambrano, J. de las M. (2025). Integración de los ejes transversales en el proceso educativo escolar. Prisma Journal, 1(3), 305-315. <https://doi.org/10.63803/prisma.v1n3.26>
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 417.
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2021). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Ministerio de Educación.
- Escorihuela, M. B., Barado, S. I., Solé-Llussà, A., & Jové, A. F. (2025). Patrimonio Cultural Inmaterial y Educación: Análisis del Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO. Revista de Educación, 407, 167-191.
- González-Patiño, J., & Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de Conocimiento para la Justicia Social. Alianzas Familia-Escuela para la Transformación Educativa. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10(1), 5-10. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_1_introduccion
- Gutierrez, O. M. T., & Eyzaguirre, D. O. (2021). Modelo pedagógico sociocomunitario productivo, crítico e investigativo basado en la interdisciplinariedad. Revista Ciencia & Sociedad, 1(1), 49-63. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/8>
- Liriano López, A. (2023). Construcción colectiva de una comunidad de práctica en una institución de secundaria de República Dominicana: Vinculaciones con la teoría de aprendizaje situado de Jean Lave y Etienne Wenger. (Tesis Doctoral). Universidad Abierta para Adultos. <https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2368>
- Méndez Reyes, J. M. (2022). Pensamiento educativo en Pablo Freire. Una lectura desde la pedagogía crítica y pensamiento decolonial. Estudios Latinoamericanos, (50-51), 95-110. <https://doi.org/10.22267/rceilat.225051.109>

- Minga Sarango, E. (2025). Análisis de los saberes ancestrales en la educación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, Periodo 2022-2023. (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/15328>
- Montes Cenhua, P. J. (2022). El aprendizaje situado. (Monografía de Pregrado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://hdl.handle.net/20.500.14039/10631>
- Morán Beltrán, L. E., Torres Díaz, G. A., & Miranda Samper, O. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. Utopía y Praxis Latinoamericana, 26(95), 189-200. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419014/html/>
- Mullo Chochos, F. C., Pungaña Zaruma, M. H., Del Valle Anastacio, G. L., Rubio Sosa, M. L., & Carrión Pazmiño, Y. P. (2025). Integración del currículo por competencias en la educación básica: Un camino hacia la calidad educativa. Revista Social Fronteriza, 5(1), e-567. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)567](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)567)
- Nfino, B. A. (2024). Ecología de saberes em Boaventura de Sousa Santos: uma via para o resgate dos conhecimentos periféricos. Universidade Eduardo Mondlane. <http://monografias.uem.mz/handle/123456789/4219>
- Palacios Tamayo, E., Novillo Verdugo, M., Carrasco Aguilar, C., & Montes Sánchez, M. (2025). Educación ambiental y saberes locales ante el cambio climático en escuelas interculturales bilingües. Desafíos, 16(2), 92-103. <https://doi.org/10.37711/desafios.2025.16.2.1>
- Posso Pacheco, R. J., Benítez Hurtado, O. L., Hernández Pillajo, P. C., Marcillo Ñacato, J. C., & Palacios Zumba, E. M. (2022). La contextualización del currículo priorizado ecuatoriano: una conexión con la realidad de la comunidad educativa. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(1), 324-340. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1628>
- Quichimbo, F., Cabrera, T., Arichabala, J., & Verdugo, M. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (20), 178-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Roth Eichen, N., & Volante Beach, P. (2017). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación, 29(2), 595-611. <https://doi.org/10.5209/RCED.53526>
- Segundo Luis, P. M., & Espin Galarza, M. M. (2025). Integración de saberes ancestrales en la formación de bachilleres técnicos del SEIB: Una mirada desde la cosmovisión indígena. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2(2), 84-89. <https://doi.org/10.70625/rlce/198>
- Suárez Leandro, O., Rojas Rivera, W. F., Medrano Reyes, S., & Quispealaya Arenas, L. T. (2022). Pertinencia del Proyecto Educativo Institucional respecto a las demandas socioculturales de la comunidad. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(24), 879-885. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.382>

- Subero, D. (2021). Desarrollando Fondos de Conocimiento: Prácticas Educativas Socialmente Justas en el Contexto Español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>
- Vásquez Benítez, L., Bolaños Duarte, D. M., Delgado Henao, J. I., Núñez Mojica, Y., & Utria Garay, A. S. (2024). Escuelas Comunitarias: Impulsando Prácticas Pedagógicas con Impacto Curricular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 5071-5088. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13960
- Velásquez Loor, W. A., Santistevan Parrales, D. L., Macias Bermello, M. D., Perea Gruezo, S. A., & Zambrano Navarrete, A. E. (2025). Integración de saberes ancestrales afroecuatorianos con la enseñanza de competencias digitales en el bachillerato técnico de Esmeraldas. *Revista Social Fronteriza*, 5(3), e-732. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)732](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)732)
- Vélez Vélez, D. A., Ponce Ponce, L. E., Santana Mero, R. C., Quijije Troya, N. S., & Aráuz Zambrano, M. M. (2024). El Currículo por Competencias para Fortalecer los Saberes de la Educación en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 119-138. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10385
- Vera Gómez, N. V., & Salvador Moncada, J. (2023). Gestión Curricular por Competencias para el Desarrollo de los Procesos de Enseñanza del Docente en los Ambientes de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 7554-7568. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6744
- Wences Simón, M. I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>