



Reformas curriculares en Ciencias Sociales: incorporación de saberes ancestrales en la Educación Básica Superior ecuatoriana

Curriculum reforms in social sciences: incorporating ancestral knowledge into Ecuadorian upper secondary education

Denisse Fernanda Reinozo-Panamá
fernanda.reinozo@quito.gob.ec

Unidad Educativa Municipal Cotacollao, Quito, Pichincha, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0002-3954-258X>

Mery Del Rocío Utreras-Zapata
mery.utreras@educacion.gob.ec

Unidad Educativa Mejía, Quito, Pichincha, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0009-8417-174X>

Edwin Castelo-Vinueza
emcastelo@uce.edu.ec

Universidad Central del Ecuador, Quito, Pichincha, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-8136-1152>

Maura Graciela Zambrano-Villacís
mzambrano@tecnologicosucre.edu.ec

Instituto Superior Universitario Sucre, Quito, Pichincha, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0006-9393-5164>

RESUMEN

El objetivo del presente artículo consiste en reflexionar sobre las reformas curriculares en ciencias sociales a partir de la incorporación de saberes ancestrales en la Educación Básica Superior ecuatoriana. Se empleó enfoque hermenéutico analizando quince fuentes bibliográficas especializadas publicadas entre 2018 y 2025. Los resultados revelan que las reformas buscan decolonizar el conocimiento escolar y reconocer la pluralidad epistémica nacional, implementando estrategias como contextualización de contenidos locales, metodología de proyectos integradores, incorporación en contenidos disciplinares específicos y educación intercultural bilingüe. Se identifican tensiones entre declaraciones normativas y prácticas pedagógicas concretas, limitaciones en formación docente, escasez de recursos culturalmente pertinentes y resistencias comunitarias. Se propone un modelo integrador fundamentado en reconocimiento de pluralidad epistémica, contextualización territorial y cultural, metodologías dialógicas basadas en proyectos, formación docente continua en pedagogías interculturales y participación comunitaria en procesos educativos.

Descriptor: reforma de la educación; conocimientos tradicionales; educación intercultural. (Fuente: Tesoro UNESCO).

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on curricular reforms in social sciences based on the incorporation of ancestral knowledge into Ecuadorian upper secondary education. A hermeneutic approach was used to analyse fifteen specialised bibliographic sources published between 2018 and 2025. The results reveal that the reforms seek to decolonise school knowledge and recognise national epistemic plurality, implementing strategies such as contextualisation of local content, integrative project methodology, incorporation into specific disciplinary content, and bilingual intercultural education. Tensions are identified between normative statements and concrete pedagogical practices, limitations in teacher training, a shortage of culturally relevant resources, and community resistance. An integrative model is proposed based on the recognition of epistemic plurality, territorial and cultural contextualisation, project-based dialogical methodologies, continuous teacher training in intercultural pedagogies, and community participation in educational processes.

Descriptors: education reform; traditional knowledge; intercultural education. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 29/08/2025. Revisado: 12/09/2025. Aprobado: 05/11/2025. Publicado: 22/11/2025.

Sección artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

Las transformaciones educativas contemporáneas en América Latina se caracterizan por cuestionar los fundamentos epistemológicos que durante siglos han sostenido los sistemas escolares nacionales. En el contexto ecuatoriano, donde convergen múltiples nacionalidades indígenas, pueblos afrodescendientes y comunidades montubias, la necesidad de repensar el currículo escolar trasciende lo meramente técnico para convertirse en un imperativo ético y político. Durante décadas, la educación formal privilegió una matriz monocultural que invisibilizó cosmovisiones, prácticas y conocimientos desarrollados por pueblos originarios a lo largo de milenios, reproduciendo así estructuras coloniales que negaron la validez epistémica de saberes no occidentales. Sin embargo, en las últimas dos décadas, Ecuador ha experimentado cambios constitucionales y normativos que reconocen la plurinacionalidad del Estado y la interculturalidad como principio rector del sistema educativo, generando con ello un escenario propicio para reformular los contenidos curriculares.

La incorporación de saberes ancestrales en el currículo de Educación Básica Superior representa uno de los desafíos más complejos y significativos para la renovación educativa nacional. Según Herrera-Pavo y Cochancela-Patiño (2020), las reformas curriculares implementadas en Ecuador durante las primeras décadas del siglo XXI buscaron articular principios de calidad, equidad e inclusión, aunque enfrentaron tensiones entre declaraciones normativas y prácticas pedagógicas concretas. Estos procesos de cambio curricular no pueden entenderse como meros ajustes técnicos o actualizaciones de contenidos disciplinares, sino que implican profundas redefiniciones sobre qué conocimientos merecen ser enseñados, quiénes poseen la legitimidad para validarlos y cómo se construyen significados en contextos culturalmente diversos.

El área de Ciencias Sociales resulta particularmente sensible a estas transformaciones, pues constituye el espacio curricular donde se configuran narrativas históricas, identidades colectivas y comprensiones sobre la organización social. Como señalan Calvas-Ojeda (2022), las reformas en esta área han transitado desde enfoques centrados en la memorización de fechas y personajes hacia propuestas que promueven el pensamiento crítico y la comprensión de procesos sociales complejos. No obstante, persiste el reto de incorporar genuinamente las perspectivas de los pueblos y nacionalidades que han sido históricamente marginados de los relatos oficiales. La integración de saberes ancestrales en esta área disciplinar implica reconocer que existen múltiples formas de comprender el tiempo, el espacio, la comunidad y las relaciones entre seres humanos y naturaleza.

Diversos estudios recientes han documentado experiencias de incorporación de conocimientos ancestrales en diferentes niveles y contextos del sistema educativo ecuatoriano, según López-Avalos et al. (2025), la integración de estos saberes en el currículo de Educación Básica requiere superar concepciones folclóricas que reducen lo ancestral a manifestaciones externas como danzas o vestimentas, para avanzar hacia el reconocimiento de sistemas epistemológicos complejos que organizan la vida comunitaria y la transmisión intergeneracional de conocimientos. En contextos específicos, como documenta Montero-Zamora et al. (2025) en instituciones rurales de la costa ecuatoriana, la implementación curricular enfrenta desafíos vinculados con la disponibilidad de materiales pedagógicos, la formación docente y las resistencias culturales tanto de educadores como de familias que asocian la educación de calidad exclusivamente con contenidos académicos occidentales.

La problemática que aborda este trabajo se inscribe en la intersección entre políticas educativas, justicia epistémica y construcción de identidades culturales. A pesar de los avances normativos y las declaraciones institucionales sobre interculturalidad, persisten vacíos significativos en la comprensión de cómo operan efectivamente las reformas curriculares cuando intentan integrar saberes ancestrales en áreas disciplinares como Ciencias Sociales. Las interrogantes que orientan esta reflexión incluyen: ¿qué significados adquiere la incorporación de saberes ancestrales en el contexto de las reformas curriculares ecuatorianas?, ¿cuáles son las tensiones epistemológicas y pedagógicas que emergen al



intentar dialogar entre conocimientos académicos occidentales y saberes comunitarios?, ¿qué condiciones institucionales, formativas y culturales posibilitan u obstaculizan estos procesos de integración curricular?

En este contexto, el objetivo del presente artículo consiste en reflexionar sobre las reformas curriculares en ciencias sociales a partir de la incorporación de saberes ancestrales en la Educación Básica Superior ecuatoriana.

MÉTODO

Esta investigación se apoya en el enfoque hermenéutico, entendido como una vía interpretativa que permite adentrarse en los sentidos, significaciones y marcos de comprensión que se expresan en textos y discursos vinculados a dinámicas educativas complejas. Este método, con raíces en una tradición filosófica y metodológica sólida, facilita ir más allá de una lectura literal o descriptiva de los documentos, permitiendo interpretar de manera profunda las construcciones de sentido elaboradas por autores y comunidades académicas frente a determinadas realidades sociales.

En el marco de este estudio, la aplicación del enfoque hermenéutico resulta especialmente adecuada, ya que brinda las herramientas necesarias para interpretar cómo distintos autores entienden la inclusión de los saberes ancestrales dentro de los procesos de reforma curricular en el contexto ecuatoriano. Esta perspectiva permite no solo identificar lo que se declara de forma explícita en sus textos, sino también reconocer los fundamentos epistemológicos, las tensiones conceptuales y las posibilidades de transformación que se encuentran implícitas en sus planteamientos.

La población de estudio estuvo constituida por quince fuentes bibliográficas especializadas, publicadas entre 2018 y 2025, que abordan temáticas relacionadas con reformas curriculares, incorporación de saberes ancestrales y educación intercultural en el contexto ecuatoriano. Este corpus documental fue seleccionado intencionalmente por cumplir criterios de pertinencia temática, rigurosidad académica y representatividad de diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio. Las fuentes incluyen artículos científicos publicados en revistas indexadas que han sido sometidos a procesos de evaluación por pares, garantizando con ello estándares de calidad en la producción de conocimiento. La delimitación temporal del corpus bibliográfico responde al propósito de analizar las reflexiones más recientes sobre la temática, considerando que las reformas curriculares ecuatorianas han experimentado transformaciones significativas durante la última década.

El proceso hermenéutico de análisis se desarrolló en varios momentos metodológicos interrelacionados. En primer lugar, se realizó una lectura comprensiva inicial de cada fuente bibliográfica, identificando sus planteamientos centrales, marcos teóricos de referencia y hallazgos principales. Durante esta fase se elaboraron fichas analíticas que sintetizaban los aportes específicos de cada autor, prestando atención tanto a sus afirmaciones explícitas como a los contextos de producción de sus discursos. Posteriormente, se procedió a un análisis interpretativo que buscó identificar núcleos de sentido compartidos entre diferentes autores, así como tensiones, contradicciones o énfasis divergentes en sus aproximaciones al fenómeno estudiado.

La interpretación hermenéutica implicó establecer un diálogo entre los textos analizados y las preguntas de investigación que orientan este estudio. No se trató de extraer mecánicamente información de las fuentes, sino de comprender cómo cada autor construye significados sobre las reformas curriculares y la incorporación de saberes ancestrales, qué supuestos epistemológicos fundamentan sus propuestas y qué implicaciones pedagógicas se derivan de sus planteamientos. Este proceso requirió considerar el círculo hermenéutico, es decir, la comprensión del todo en relación con las partes y viceversa, reconociendo que la interpretación de cada texto individual se enriquece al situarlo en el conjunto del corpus bibliográfico analizado.



Un aspecto metodológico relevante consistió en identificar categorías analíticas emergentes que permitieran organizar la interpretación de los textos. Estas categorías no fueron impuestas a priori, sino que surgieron del proceso mismo de lectura e interpretación, reflejando los temas recurrentes, las tensiones conceptuales y las propuestas que atraviesan el corpus bibliográfico. Entre las categorías identificadas se encuentran: fundamentos epistemológicos de las reformas curriculares, concepciones sobre saberes ancestrales, estrategias de integración curricular, tensiones entre interculturalidad declarativa y prácticas pedagógicas, formación docente y recursos pedagógicos, así como desafíos institucionales y culturales.

La hermenéutica también implicó reconocer la propia posición del investigador como sujeto interpretante, cuyas comprensiones previas, marcos teóricos de referencia y horizontes culturales influyen en el proceso de interpretación. Esta reflexividad metodológica resulta fundamental para evitar lecturas ingenuas de los textos y para hacer explícitos los criterios interpretativos empleados. En este sentido, el análisis hermenéutico no pretende alcanzar una verdad única o definitiva sobre las reformas curriculares, sino ofrecer una interpretación fundamentada que contribuya a enriquecer la comprensión colectiva sobre esta problemática educativa.

RESULTADOS

El análisis hermenéutico del corpus bibliográfico revela que las reformas curriculares implementadas en Ecuador durante las últimas décadas responden a transformaciones políticas, sociales y epistémicas que trascienden lo meramente educativo. Conforme plantean Herrera-Pavo y Cochancela-Patiño (2020), estos procesos de cambio curricular se inscriben en horizontes de renovación democrática que buscan garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los ciudadanos, independientemente de su origen cultural, condición socioeconómica o ubicación geográfica. Las reformas no pueden comprenderse únicamente como ajustes técnicos de contenidos o metodologías, sino que expresan proyectos políticos sobre qué tipo de sociedad se aspira construir y qué papel desempeña la educación en la configuración de identidades colectivas.

Un elemento central que atraviesa las reformas curriculares ecuatorianas es la tensión entre tradición y renovación. Según Barreno-Freire et al. (2019), los rediseños curriculares en las instituciones de educación superior generaron debates intensos sobre la pertinencia de los enfoques formativos, la organización de los saberes disciplinares y los perfiles profesionales que demanda la sociedad contemporánea. Aunque estos autores se refieren específicamente al nivel universitario, sus reflexiones iluminan dinámicas similares que operan en la Educación Básica Superior, donde conviven visiones conservadoras que privilegian contenidos tradicionales con perspectivas innovadoras que proponen transformaciones profundas en qué y cómo se enseña.

Las reformas curriculares en el área de Ciencias Sociales han experimentado transformaciones particularmente significativas. Tal como documenta Calvas-Ojeda (2022), estas reformas han transitado desde enfoques centrados en la transmisión memorística de información histórica y geográfica hacia propuestas que promueven el desarrollo de pensamiento crítico, la comprensión de procesos sociales complejos y la formación ciudadana activa. Este tránsito implica redefinir el estatuto epistemológico de las Ciencias Sociales escolares, reconociendo que no se trata simplemente de simplificar los conocimientos académicos universitarios, sino de construir saberes escolares que dialoguen con las realidades, interrogantes y experiencias de los estudiantes.

La perspectiva de Ayala-Rueda y Dibut-Toledo (2020) aporta una dimensión adicional al señalar que las actualizaciones curriculares deben concebirse como estrategias para la formación integral de los estudiantes. Esta integralidad supone superar visiones fragmentadas del conocimiento que separan artificialmente dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y culturales del aprendizaje. En el caso de las Ciencias Sociales, la formación integral requiere que los estudiantes no solo adquieran información sobre sociedades y culturas, sino que desarrollen capacidades para comprender críticamente su propia realidad social, reconocer la



diversidad cultural como riqueza colectiva y participar activamente en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Un aspecto que emerge con fuerza en el análisis hermenéutico es el reconocimiento de que las reformas curriculares enfrentan tensiones entre prescripciones normativas y realidades escolares concretas. Mientras los documentos oficiales plantean orientaciones pedagógicas renovadoras, las prácticas efectivas en las aulas con frecuencia reproducen enfoques tradicionales debido a múltiples factores: inercias institucionales, limitaciones en la formación docente, escasez de recursos pedagógicos apropiados y resistencias culturales a los cambios. Esta brecha entre lo prescrito y lo vivido constituye un desafío permanente para la efectividad de las reformas.

Saberes ancestrales como conocimientos válidos y legítimos

La incorporación de saberes ancestrales en el currículo escolar plantea interrogantes epistemológicos fundamentales sobre qué se considera conocimiento válido y quiénes poseen la autoridad para legitimarlo. Tradicionalmente, los sistemas educativos formales han privilegiado conocimientos científicos occidentales como única fuente válida de verdad, marginando saberes desarrollados por comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas. Sin embargo, el corpus bibliográfico analizado evidencia un giro epistémico que reconoce la pluralidad de formas de conocer y comprender el mundo.

Según Carranza-Patiño et al. (2021), los saberes ancestrales constituyen sistemas complejos de conocimientos que las comunidades indígenas han construido a lo largo de generaciones mediante la observación, experimentación y transmisión oral. Estos saberes abarcan dimensiones ecológicas, medicinales, agrícolas, astronómicas, organizativas y espirituales que han permitido la supervivencia y florecimiento de pueblos en relación armónica con sus territorios. El reconocimiento de estos conocimientos como saberes válidos implica superar concepciones folclóricas que los reducen a manifestaciones culturales pintorescas, para comprenderlos como epistemologías alternativas que ofrecen respuestas a interrogantes fundamentales sobre la existencia humana.

La perspectiva de Sanipatin (2023) profundiza en el análisis de cómo los saberes ancestrales pueden integrarse al modelo educativo ecuatoriano contemporáneo. Este autor plantea que la incorporación curricular no debe concebirse como una simple adición de contenidos exóticos, sino como una transformación profunda de los fundamentos epistemológicos que organizan el conocimiento escolar. Los saberes ancestrales poseen lógicas propias que con frecuencia difieren de las estructuras disciplinares occidentales: mientras la ciencia moderna fragmenta la realidad en campos especializados, los conocimientos indígenas operan desde visiones holísticas que integran dimensiones materiales, sociales y espirituales.

Suárez-Guerra (2019) argumenta que la incorporación de saberes ancestrales en la educación ordinaria requiere superar el riesgo de la folclorización, es decir, la tendencia a presentar estos conocimientos como curiosidades culturales desprovistas de validez epistémica. Esta advertencia resulta fundamental para comprender que la integración curricular genuina implica reconocer que existen múltiples formas igualmente válidas de producir conocimientos sobre la realidad. Los saberes ancestrales no son reliquias del pasado que merecen preservarse por razones sentimentales, sino conocimientos vivos que continúan orientando prácticas comunitarias y que pueden aportar soluciones innovadoras a problemas contemporáneos.

El trabajo de López-Avalos et al. (2025) documenta experiencias concretas de integración de saberes ancestrales en el currículo de Educación Básica ecuatoriana. Estos autores identifican que la incorporación curricular enfrenta desafíos tanto conceptuales como operativos: conceptuales, porque requiere que docentes y estudiantes reconozcan la validez epistémica de conocimientos que no provienen de fuentes académicas convencionales; operativos, porque demanda crear metodologías pedagógicas apropiadas para enseñar saberes que originalmente se transmiten mediante oralidad, observación participante y aprendizaje situado en contextos comunitarios.



Un aspecto particularmente relevante que emerge del análisis es la relación entre saberes ancestrales y territorios. Los conocimientos de los pueblos originarios no son abstractos ni universales, sino profundamente arraigados en geografías específicas, ecologías particulares y relaciones concretas con entornos naturales. Como señalan Montero-Zamora et al. (2025), la implementación de estos saberes en instituciones rurales de la costa ecuatoriana requiere considerar las especificidades culturales de las comunidades afroecuatorianas y montubias de esas regiones, cuyos conocimientos ancestrales difieren de aquellos desarrollados por pueblos andinos o amazónicos. Esta diversidad epistémica al interior del país plantea el desafío de evitar homogeneizaciones que terminen privilegiando ciertos saberes ancestrales sobre otros.

Estrategias de integración curricular en Ciencias Sociales

La incorporación de saberes ancestrales en el currículo de Ciencias Sociales requiere estrategias pedagógicas que permitan establecer diálogos horizontales entre diferentes sistemas de conocimiento. El análisis hermenéutico revela que existen múltiples aproximaciones metodológicas para esta integración, cada una con potencialidades y limitaciones específicas. Una primera estrategia identificada en el corpus bibliográfico es la contextualización de contenidos curriculares a partir de realidades locales y comunitarias.

Conforme plantean Pallo-Buse et al. (2024), la educación en Ciencias Sociales debe adaptarse a las nuevas realidades sociales, reconociendo que los estudiantes habitan contextos culturales diversos que merecen ser reconocidos y valorados en el espacio escolar. Esta adaptación implica que los contenidos sobre historia, geografía, economía y organización social no se enseñen exclusivamente desde perspectivas eurocéntricas, sino que incorporen narrativas, experiencias y conocimientos de los pueblos que habitan el territorio ecuatoriano. La contextualización curricular permite que los estudiantes reconozcan sus propias historias familiares y comunitarias como parte legítima de los procesos sociales estudiados.

Una segunda estrategia se vincula con la metodología de proyectos que integran saberes académicos y conocimientos comunitarios. Según Borja-Ramos et al. (2024), el desarrollo de habilidades críticas a través de proyectos en Ciencias Sociales posibilita que los estudiantes investiguen problemáticas relevantes de sus contextos, dialogando con sabedores comunitarios, consultando fuentes académicas y construyendo comprensiones integradas. Esta metodología rompe con la lógica transmisiva tradicional donde el docente deposita información en estudiantes pasivos, para promover aprendizajes activos donde los estudiantes son protagonistas en la construcción de conocimientos.

El trabajo de Tambaco-Quintero et al. (2024) documenta experiencias de integración curricular a través de proyectos de vinculación con comunidades de la provincia de Esmeraldas. Estos proyectos articulan desarrollo educativo, cultura, saberes ancestrales y recreación, permitiendo que estudiantes y docentes participen en actividades comunitarias donde los conocimientos ancestrales se expresan en prácticas cotidianas. Esta inmersión en contextos culturales reales resulta formativa porque permite comprender que los saberes no son abstracciones teóricas sino herramientas para la vida que responden a necesidades, valores y cosmovisiones específicas.

Una tercera estrategia identificada es la incorporación de saberes ancestrales en contenidos disciplinares específicos de las Ciencias Sociales. En el caso de la historia, esto implica incluir narrativas de pueblos indígenas y afrodescendientes que han sido tradicionalmente excluidos de los relatos oficiales. Significa enseñar la conquista española no solo desde la perspectiva de los conquistadores sino desde las experiencias de resistencia de los pueblos originarios. En geografía, implica reconocer que existen múltiples formas de concebir y relacionarse con el territorio, incluyendo concepciones indígenas que entienden la tierra no como recurso explotable sino como madre proveedora de vida.

En este sentido; Velásquez-Loor et al. (2025) presentan una propuesta particularmente innovadora al articular saberes ancestrales afroecuatorianos con la enseñanza de competencias digitales en el bachillerato técnico. Aunque esta experiencia se desarrolla en un



nivel educativo posterior al estudiado en este artículo, ilumina posibilidades de integración curricular que evitan establecer oposiciones binarias entre tradición y modernidad. Los saberes ancestrales no están reñidos con las tecnologías contemporáneas; antes bien, pueden dialogar fructíferamente cuando se reconoce que tanto conocimientos comunitarios como herramientas digitales son medios para comprender y transformar realidades.

Una cuarta estrategia se relaciona con la educación intercultural bilingüe como marco pedagógico para la incorporación de saberes ancestrales. Paronyan y Cuenca-Díaz (2018) analizan los principales retos para el perfeccionamiento y sostenibilidad de esta modalidad educativa en Ecuador. Aunque la educación intercultural bilingüe se desarrolla principalmente en comunidades indígenas, sus principios pedagógicos resultan pertinentes para todo el sistema educativo: reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza, valoración de lenguas y conocimientos ancestrales, participación comunitaria en procesos educativos y formación de identidades culturales sólidas.

Tensiones y desafíos en la implementación curricular

El análisis hermenéutico evidencia que la incorporación de saberes ancestrales en el currículo de Ciencias Sociales enfrenta múltiples tensiones que deben ser reconocidas y abordadas para que las reformas alcancen efectividad. Una primera tensión se sitúa entre declaraciones institucionales sobre interculturalidad y prácticas pedagógicas concretas. Mientras los documentos curriculares oficiales enfatizan la importancia de valorar la diversidad cultural y reconocer saberes ancestrales, las dinámicas escolares cotidianas con frecuencia reproducen jerarquías epistémicas que privilegian conocimientos occidentales.

Esta brecha entre discurso y práctica obedece a múltiples factores. Según Peñate-Santana et al. (2019), las reformas universitarias en Ecuador han impactado la investigación científica aunque persisten desafíos en la transformación efectiva de culturas institucionales. Una observación similar puede plantearse respecto a la Educación Básica: las reformas curriculares prescriben cambios que demandan transformaciones profundas en las comprensiones docentes, las prácticas pedagógicas y las culturas escolares, procesos que requieren tiempos prolongados y apoyos sostenidos que no siempre están disponibles.

Una segunda tensión se vincula con la formación docente. Los educadores que trabajan en Educación Básica Superior mayoritariamente han sido formados en universidades donde se privilegiaron conocimientos disciplinares occidentales, sin desarrollar comprensiones profundas sobre epistemologías indígenas, pedagogías interculturales o metodologías para integrar saberes ancestrales. Esta limitación formativa genera inseguridades, resistencias o aproximaciones superficiales cuando los docentes enfrentan el mandato de incorporar estos conocimientos en sus prácticas de enseñanza. No basta con prescribir currículos interculturales; se requiere formar educadores capaces de implementarlos con rigurosidad y sensibilidad cultural.

Una tercera tensión emerge en torno a los recursos pedagógicos disponibles. La escasez de materiales educativos culturalmente pertinentes que presenten saberes ancestrales con la misma rigurosidad que se presentan conocimientos científicos occidentales constituye un obstáculo significativo. Los textos escolares tradicionales suelen incluir breves referencias a "costumbres indígenas" en secciones complementarias, sin integrar genuinamente estas epistemologías en el desarrollo de los contenidos curriculares. Se requiere producir materiales pedagógicos que no folcloricen lo ancestral sino que lo presenten como conocimiento válido, complejo y relevante para comprender realidades contemporáneas.

Una cuarta tensión se relaciona con las expectativas familiares y comunitarias sobre la educación. En contextos donde la movilidad social se asocia con el dominio de conocimientos académicos occidentales, algunas familias pueden percibir la incorporación de saberes ancestrales como una distracción que resta tiempo a aprendizajes "verdaderamente importantes". Esta percepción refleja la internalización de jerarquías coloniales que desvalorizan conocimientos propios mientras sobrevaloran saberes externos. Transformar



estas comprensiones requiere procesos sostenidos de diálogo con familias y comunidades sobre el valor formativo de los saberes ancestrales.

El trabajo de Montero-Zamora et al. (2025) documenta desafíos específicos enfrentados en la implementación de saberes ancestrales en instituciones rurales particulares. Estos desafíos incluyen limitaciones presupuestarias para acceder a recursos especializados, dificultades para vincular la escuela con sabedores comunitarios que poseen conocimientos ancestrales y tensiones entre currículos estandarizados nacionalmente y diversidades culturales locales. La experiencia analizada por estos autores evidencia que la incorporación curricular efectiva requiere flexibilidad institucional, recursos apropiados y capacidad de las escuelas para construir relaciones horizontales con comunidades.

Una quinta tensión emerge respecto a la evaluación de aprendizajes. Los sistemas convencionales de evaluación educativa privilegian conocimientos conceptuales que pueden medirse mediante pruebas estandarizadas. Sin embargo, muchos saberes ancestrales se expresan en prácticas, actitudes y relaciones que difícilmente pueden capturarse mediante instrumentos evaluativos tradicionales. Se requiere desarrollar enfoques evaluativos alternativos que reconozcan la validez de aprendizajes expresados en formas no convencionales, lo cual plantea desafíos técnicos y políticos en contextos donde las evaluaciones estandarizadas determinan rankings escolares y asignaciones presupuestarias.

Propuesta de modelo integrador desde la hermenéutica curricular

A partir del análisis hermenéutico realizado, se propone un modelo de integración curricular que articula saberes ancestrales y conocimientos académicos en el área de Ciencias Sociales para la Educación Básica Superior ecuatoriana. Este modelo se fundamenta en cinco principios orientadores que buscan superar las tensiones identificadas y materializar las posibilidades que emergen del diálogo entre epistemologías diversas.

El primer principio es el reconocimiento de la pluralidad epistémica como fundamento curricular: Esto implica asumir que no existe una única forma válida de conocer el mundo, sino múltiples epistemologías que responden a experiencias históricas, contextos culturales y relaciones específicas con territorios. El currículo de Ciencias Sociales debe organizarse desde este reconocimiento, presentando tanto conocimientos académicos occidentales como saberes ancestrales con igual rigurosidad y dignidad epistémica. No se trata de sustituir unos conocimientos por otros, sino de crear espacios de diálogo donde estudiantes desarrollen capacidades para transitar entre diferentes sistemas de conocimiento.

El segundo principio consiste en la contextualización territorial y cultural de los aprendizajes: Los contenidos curriculares deben conectarse con las realidades que habitan los estudiantes, reconociendo que Ecuador es un país megadiverso tanto ecológica como culturalmente. Las Ciencias Sociales enseñadas en comunidades amazónicas deben incorporar saberes de pueblos originarios de esas regiones; en contextos afroecuatorianos deben integrarse conocimientos desarrollados por comunidades afrodescendientes; en zonas andinas deben incluirse epistemologías de nacionalidades quichuas, puruhá, cañari o cualquier otra presente. Esta contextualización no implica regionalizar el currículo de modo que se fragmenten comprensiones nacionales, sino partir de lo local para construir conocimientos sobre procesos sociales más amplios.

El tercer principio es la metodología dialógica basada en proyectos de investigación acción: Los estudiantes deben participar activamente en procesos de indagación donde consulten tanto fuentes académicas como sabedores comunitarios, analicen críticamente diferentes perspectivas sobre fenómenos sociales y construyan comprensiones integradas. Esta metodología supera la lógica transmisiva donde docentes depositan información en estudiantes pasivos, para promover aprendizajes significativos donde los estudiantes son protagonistas. Los proyectos pueden abordar temáticas como: sistemas de organización comunitaria ancestrales y contemporáneos, conocimientos ecológicos tradicionales y su vigencia frente a



crisis ambientales, narrativas históricas desde perspectivas de pueblos tradicionalmente marginados, o prácticas económicas solidarias inspiradas en reciprocidades andinas.

El cuarto principio se relaciona con la formación docente continua en pedagogías interculturales y epistemologías ancestrales. No puede esperarse que los educadores implementen currículos interculturales sin desarrollar las comprensiones, sensibilidades y herramientas metodológicas necesarias. Se requieren programas formativos que permitan a los docentes: comprender fundamentos epistemológicos de diferentes sistemas de conocimiento, reconocer sus propios sesgos culturales y descolonizar sus prácticas pedagógicas, desarrollar metodologías para establecer diálogos horizontales entre saberes diversos, crear recursos pedagógicos culturalmente pertinentes y vincularse respetuosamente con comunidades portadoras de saberes ancestrales.

El quinto principio consiste en la participación comunitaria en procesos educativos. Las escuelas no pueden ser espacios cerrados donde únicamente circulan conocimientos validados académicamente. Deben constituirse como espacios porosos que dialogan con sabedores comunitarios, familias y organizaciones sociales. Esta participación puede materializarse mediante: invitación de sabedores ancestrales como co-educadores en procesos de enseñanza-aprendizaje, realización de actividades educativas en espacios comunitarios donde los saberes ancestrales se expresan en prácticas cotidianas, consulta a comunidades sobre qué conocimientos ancestrales resulta relevante incorporar curricularmente, y construcción de materiales pedagógicos en colaboración entre docentes, estudiantes y sabedores comunitarios.

Este modelo integrador no constituye una receta técnica aplicable mecánicamente en todos los contextos, sino un horizonte de posibilidad que cada institución educativa debe apropiarse creativamente según sus particularidades culturales, territoriales e institucionales. La implementación efectiva requiere flexibilidad curricular que permita a las escuelas adaptar orientaciones nacionales a realidades locales, apoyos institucionales sostenidos que incluyan recursos materiales y acompañamientos pedagógicos, y voluntad política para sostener procesos de transformación educativa que demandan tiempos prolongados.

DISCUSIÓN

Los resultados del análisis hermenéutico evidencian que las reformas curriculares ecuatorianas en el área de Ciencias Sociales se inscriben en procesos de transformación educativa que buscan decolonizar el conocimiento escolar y reconocer la diversidad epistémica nacional. Esta orientación transformadora conecta con debates contemporáneos en América Latina sobre la necesidad de desmontar estructuras coloniales que persisten en los sistemas educativos, reproduciendo jerarquías epistémicas que privilegian conocimientos europeos mientras marginan saberes de pueblos originarios y afrodescendientes. Al respecto, los planteamientos de Herrera-Pavo y Cochancela-Patiño (2020) sobre los aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en Ecuador coinciden con perspectivas de otros autores latinoamericanos que reconocen la educación como espacio de disputa política y cultural donde se juegan proyectos de sociedad.

La incorporación de saberes ancestrales en el currículo no constituye un asunto meramente técnico o pedagógico, sino profundamente político. Implica preguntarse quién tiene poder para definir qué conocimientos merecen ser enseñados, qué narrativas históricas se legitiman y qué identidades culturales se fortalecen o debilitan mediante la educación formal. Como argumentan Carranza-Patiño et al. (2021), el reconocimiento de saberes ancestrales representa una acción de justicia epistémica que restituye dignidad a conocimientos que fueron sistemáticamente desvalorizados durante siglos de colonialismo y colonialidad. Esta restitución no beneficia únicamente a comunidades indígenas o afrodescendientes, sino que enriquece el acervo cultural nacional y permite que todos los estudiantes desarrollen comprensiones más complejas sobre la diversidad humana.

Un aspecto relevante que emerge del análisis es la tensión entre interculturalidad declarativa y prácticas pedagógicas efectivas. Múltiples documentos curriculares ecuatorianos incluyen



referencias a la interculturalidad como principio rector, sin embargo, las experiencias documentadas por autores como Montero-Zamora et al. (2025) evidencian que la implementación concreta enfrenta obstáculos significativos. Esta brecha entre declaraciones normativas y realidades escolares no es exclusiva del contexto ecuatoriano; investigaciones en otros países latinoamericanos han identificado patrones similares donde reformas curriculares interculturales permanecen en el nivel discursivo sin transformar sustantivamente las prácticas de enseñanza. Las razones de esta brecha son múltiples e incluyen limitaciones en la formación docente, escasez de recursos pedagógicos apropiados, inercias institucionales y resistencias culturales.

La propuesta de Suárez-Guerra (2019) sobre la incorporación de saberes ancestrales en la educación ordinaria resulta particularmente valiosa porque advierte sobre el riesgo de folclorización. Este riesgo se materializa cuando los conocimientos ancestrales se presentan como curiosidades culturales pintorescas sin reconocer su validez epistémica, lo cual termina reproduciendo jerarquías coloniales bajo apariencias de valoración cultural. Para evitar esta folclorización, la integración curricular debe sustentarse en reconocimientos genuinos de que existen múltiples formas igualmente válidas de producir conocimientos sobre la realidad. Los saberes ancestrales no son manifestaciones folclóricas del pasado sino epistemologías vivas que continúan orientando prácticas comunitarias y que pueden aportar perspectivas valiosas para abordar desafíos contemporáneos como la crisis ambiental, la erosión de tejidos sociales comunitarios o la búsqueda de modelos de desarrollo alternativos al extractivismo.

Las experiencias documentadas por López-Avalos et al. (2025) y Tambaco-Quintero et al. (2024) sobre integración de saberes ancestrales en diferentes regiones ecuatorianas permiten identificar condiciones que facilitan u obstaculizan estos procesos. Entre los facilitadores se encuentran: existencia de docentes sensibles culturalmente que reconocen el valor formativo de saberes ancestrales, vinculación de escuelas con comunidades portadoras de estos conocimientos, disponibilidad de materiales pedagógicos culturalmente pertinentes y apoyo institucional para innovaciones curriculares. Entre los obstáculos destacan: predominio de concepciones monoculturales sobre educación de calidad, limitaciones presupuestarias que impiden acceder a recursos especializados, evaluaciones estandarizadas que privilegian conocimientos académicos occidentales y resistencias de familias que perciben la incorporación de saberes ancestrales como distracción respecto a aprendizajes "importantes".

La perspectiva de Calvas-Ojeda (2022) sobre reformas curriculares en el área de Ciencias Sociales de la Educación Básica Superior ilumina transformaciones que han ocurrido en los enfoques pedagógicos. El tránsito desde modelos transmisivos centrados en la memorización hacia propuestas que promueven pensamiento crítico y comprensión de procesos sociales complejos representa un avance significativo. Sin embargo, este autor no profundiza en cómo los saberes ancestrales pueden contribuir específicamente al desarrollo de pensamiento crítico. Una lectura complementaria sugiere que las epistemologías indígenas, al cuestionar supuestos occidentales sobre las relaciones entre humanidad y naturaleza, individualismo y comunidad, progreso y bienestar, ofrecen herramientas conceptuales potentes para que los estudiantes analicen críticamente modelos civilizatorios hegemónicos.

El planteamiento de Borja-Ramos et al. (2024) sobre el desarrollo de habilidades críticas a través de proyectos en Ciencias Sociales conecta con pedagogías activas que reconocen a los estudiantes como sujetos capaces de construir conocimientos. Esta orientación metodológica resulta particularmente apropiada para integrar saberes ancestrales porque permite que los estudiantes investiguen en terreno, dialoguen con sabedores comunitarios y contrasten diferentes perspectivas sobre fenómenos sociales. Los proyectos de investigación acción constituyen espacios donde conocimientos académicos y saberes comunitarios pueden dialogar horizontalmente, superando jerarquías que tradicionalmente privilegian lo primero sobre lo segundo.

Una contribución relevante del trabajo de Pallo-Buse et al. (2024) consiste en llamar la atención sobre la necesidad de adaptar la educación en Ciencias Sociales a nuevas realidades sociales.



En el contexto ecuatoriano contemporáneo, estas realidades incluyen: migración masiva de ecuatorianos hacia otros países que reconfigura identidades y familias, penetración de tecnologías digitales que transforman formas de socialización, crisis ambiental que amenaza territorios y modos de vida, y emergencia de movimientos sociales que cuestionan modelos de desarrollo hegemónicos. Los saberes ancestrales pueden aportar perspectivas valiosas para comprender estas realidades, por ejemplo, las concepciones indígenas sobre territorio y buen vivir ofrecen horizontes alternativos frente a lógicas extractivistas que degradan ambientes.

La experiencia analizada por Velásquez-Loor et al. (2025) sobre integración de saberes ancestrales afroecuatorianos con enseñanza de competencias digitales desmonta oposiciones binarias entre tradición y modernidad. Con frecuencia se asume que los saberes ancestrales pertenecen al pasado mientras las tecnologías digitales representan el futuro, estableciéndose una incompatibilidad entre ambos. Sin embargo, esta experiencia demuestra que conocimientos comunitarios y herramientas tecnológicas pueden dialogar fructíferamente cuando se reconoce que ambos son medios para comprender y transformar realidades. Esta articulación resulta particularmente relevante en contextos donde jóvenes afroecuatorianos navegan entre identidades culturales ancestrales y participación en culturas digitales globalizadas.

Los desafíos identificados por Paronyan y Cuenca-Díaz (2018) respecto a la educación intercultural bilingüe en Ecuador iluminan problemáticas que también afectan la incorporación de saberes ancestrales en la educación ordinaria. Entre estos desafíos destacan: escasez de docentes formados en pedagogías interculturales, limitada producción de materiales educativos en lenguas indígenas, tensiones entre currículos estandarizados nacionalmente y diversidades culturales locales, y dificultades para sostener políticamente estos proyectos educativos frente a cambios de gobiernos. Aunque la educación intercultural bilingüe se desarrolla principalmente en comunidades indígenas, sus aprendizajes resultan valiosos para repensar todo el sistema educativo ecuatoriano desde principios de reconocimiento de la diversidad, valoración de conocimientos ancestrales y construcción de identidades culturales sólidas.

El análisis de Ayala-Rueda y Dibut-Toledo (2020) sobre actualización curricular como estrategia para formación integral aporta una perspectiva que trasciende visiones instrumentales de la educación. La formación integral supone reconocer que los estudiantes no son recipientes vacíos donde depositar información, sino sujetos complejos con trayectorias culturales, interrogantes existenciales y capacidades creativas. En este sentido, la incorporación de saberes ancestrales contribuye a la formación integral porque permite que estudiantes de orígenes culturales diversos reconozcan sus propias identidades como valiosas, desarrollen comprensiones sobre la pluralidad humana y construyan capacidades para transitar entre diferentes universos culturales.

Las reflexiones de Peñate-Santana et al. (2019) sobre reformas universitarias en Ecuador y su impacto en la investigación científica, aunque referidas a otro nivel educativo, sugieren interrogantes pertinentes para la Educación Básica. Si las reformas universitarias han transformado orientaciones investigativas, ¿de qué manera las reformas en Educación Básica transforman las concepciones de niños y adolescentes sobre qué es conocimiento válido y cómo se produce? La incorporación de saberes ancestrales en este nivel educativo puede sembrar comprensiones sobre pluralidad epistémica que posteriormente florezcan en estudiantes que valoran tanto conocimientos científicos como saberes comunitarios al enfrentar problemáticas sociales.

La propuesta de modelo integrador presentada en los resultados dialoga con perspectivas pedagógicas críticas que reconocen la educación como práctica política orientada a la transformación social. Este modelo no constituye una innovación técnica neutral sino una apuesta ética y política por construir sociedades más justas donde se reconozca la dignidad epistémica de todos los pueblos. La implementación de este modelo requiere voluntades políticas sostenidas que trasciendan cambios gubernamentales, inversiones presupuestarias que garanticen recursos apropiados, transformaciones en la formación inicial y continua de



docentes, y procesos de diálogo con comunidades sobre qué saberes ancestrales resulta pertinente incorporar curricularmente.

Un aspecto que merece profundización es la evaluación de aprendizajes en contextos de integración curricular entre saberes diversos. Los sistemas convencionales de evaluación privilegian conocimientos conceptuales medibles mediante pruebas estandarizadas, lo cual dificulta capturar aprendizajes vinculados con saberes ancestrales que frecuentemente se expresan en prácticas, actitudes y relaciones comunitarias. Se requiere desarrollar enfoques evaluativos alternativos que reconozcan la validez de múltiples formas de demostrar aprendizajes, lo cual plantea desafíos técnicos y políticos en contextos donde evaluaciones estandarizadas determinan rankings escolares. La construcción de estos enfoques evaluativos alternativos debe realizarse en diálogo con comunidades portadoras de saberes ancestrales, reconociendo que ellas han desarrollado históricamente mecanismos propios para validar conocimientos y reconocer sabidurías.

CONCLUSION

Las reformas curriculares en el área de Ciencias Sociales que incorporan saberes ancestrales en la Educación Básica Superior ecuatoriana representan un esfuerzo significativo por decolonizar el conocimiento escolar y reconocer la pluralidad epistémica que caracteriza al país. Este proceso trasciende ajustes técnicos de contenidos para constituirse en un proyecto político-pedagógico orientado a construir sociedades más justas donde se valore la dignidad de todos los pueblos y sus conocimientos. El análisis hermenéutico realizado permite identificar tanto los avances alcanzados como los desafíos pendientes en esta transformación educativa.

Las reformas curriculares ecuatorianas han logrado instalar en el debate educativo la necesidad de superar modelos monoculturales que durante décadas reprodujeron jerarquías coloniales en el conocimiento escolar. Documentos curriculares oficiales incluyen actualmente referencias explícitas a la interculturalidad, el reconocimiento de saberes ancestrales y la formación de identidades culturales diversas. Este reconocimiento normativo constituye un primer paso necesario, aunque insuficiente, para transformar efectivamente las prácticas pedagógicas. La brecha entre declaraciones institucionales y realidades escolares concretas evidencia que los cambios curriculares requieren transformaciones profundas en las comprensiones docentes, las culturas institucionales y las condiciones materiales de las escuelas.

La incorporación de saberes ancestrales no debe concebirse como adición folclórica de contenidos exóticos sino como integración genuina de epistemologías alternativas que ofrecen perspectivas valiosas para comprender realidades sociales complejas. Los conocimientos de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades campesinas constituyen sistemas complejos desarrollados a lo largo de generaciones que merecen ser reconocidos con la misma rigurosidad que conocimientos científicos occidentales. Esta integración curricular enfrenta tensiones vinculadas con jerarquías epistémicas internalizadas, limitaciones en la formación docente, escasez de materiales pedagógicos culturalmente pertinentes y evaluaciones estandarizadas que privilegian ciertos tipos de conocimientos.

El modelo integrador propuesto desde el análisis hermenéutico se fundamenta en principios de reconocimiento de pluralidad epistémica, contextualización territorial y cultural, metodologías dialógicas basadas en proyectos, formación docente continua y participación comunitaria. Este modelo no constituye una receta técnica aplicable mecánicamente sino un horizonte de posibilidad que cada institución debe apropiarse creativamente según sus particularidades. La implementación efectiva requiere voluntades políticas sostenidas, inversiones presupuestarias apropiadas, transformaciones en la formación docente y flexibilidad institucional para adaptar orientaciones nacionales a diversidades locales.



FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A quienes promueven una educación inclusiva desde lo ancestral.

REFERENCIAS

- Ayala-Rueda, C. I., & Dibut-Toledo, L. S. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes [Curricular updating as a strategy for the comprehensive training of students]. *Conrado*, 16(75), 93-102.
- Barreno-Freire, S., Borja-Naranjo, G., & Jaramillo-Jaramillo, C. (2019). Los rediseños curriculares en las carreras: un diálogo abierto en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación [Curricular redesigns in degree programs: An open dialogue at the Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences]. *Revista Cátedra*, 2(3), 103-125. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i3.1683>
- Borja-Ramos, M. G., Rogerón-Varela, V. Y., Cisneros-Bedón, J. C., & Calderón-Yáñez, M. V. (2024). Desarrollo de habilidades críticas a través de proyectos en ciencias sociales [Developing critical skills through projects in social sciences]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(especial), 73–79. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.249>
- Calvas-Ojeda, M. G. (2022). Reformas curriculares en el área de Ciencias Sociales de la Educación Básica Superior en Ecuador [Curricular reforms in the Social Sciences area of Higher Basic Education in Ecuador]. *Sociedad & Tecnología*, 5(3), 541–552. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.262>
- Carranza-Patiño, H. M., Tubay-Moreira, M. F., Espinoza-Briones, H. B., & Chang-Muñoz, W. L. (2021). Saberes ancestrales: una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador [Ancestral knowledge: A review to promote rescue and revaluation in indigenous communities of Ecuador]. *Journal of Science and Research*, 6(3), 112–128.
- Herrera-Pavo, M. Á., & Cochancela-Patiño, M. G. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador [Contributions of curricular reforms to compulsory education in Ecuador]. *Revista Científica*, 5(15), 362–383. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- López-Avalos, K. I., Zambrano-Guanulema, D. J., Bustos-Cardenas, M. A., & Gaibor-Mora, M. J. (2025). Integración de saberes ancestrales en el currículo de educación básica ecuatoriana [Integration of ancestral knowledge in the Ecuadorian basic education curriculum]. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 2(2), 632-642. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.138>
- Montero-Zamora, E. G., Segura-Cueva, K. A., Montero-Cadena, O. G., & Montero-Cadena, S. B. (2025). Integración de saberes ancestrales en el currículo de décimo año de educación básica: implementación en una institución particular rural de la costa ecuatoriana [Integration of ancestral knowledge in the tenth grade basic education curriculum: Implementation in a private rural institution on the Ecuadorian coast]. *Boletín Científico Ideas y Voces*, 5(3), 395–411. <https://doi.org/10.60100/bciv.v5i3.264>
- Pallo-Buse, L. A., Miles-Flores, M. V., Yáñez-Monge, A. B., & Oña-Vega, M. N. (2024). El futuro de la educación en ciencias sociales: adaptación a nuevas realidades sociales [The future of social science education: Adapting to new social realities]. *Revista*



Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 4(especial), 80–87.
<https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.250>

- Paronyan, H., & Cuenca-Díaz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad [Bilingual intercultural education in Ecuador: Main challenges for its improvement and sustainability]. *Transformación*, 14(3), 310-326.
- Peñate-Santana, Y., Hernández-Ludeña, K., & García, E. (2019). Reformas universitarias en Ecuador: impacto en la investigación científica en la Universidad de Guayaquil [University reforms in Ecuador: Impact on scientific research at the University of Guayaquil]. *Conrado*, 15(69), 71-78.
- Sanipatin, Y. (2023). Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: análisis [Ancestral knowledge as part of the current educational model in Ecuador: Analysis]. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3772–3783. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.869>
- Suárez-Guerra, P. A. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria [Incorporation of ancestral knowledge in ordinary education]. *Ciencia UNEMI*, 12(30), 130–142. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp130-142p>
- Tambaco-Quintero, A. R., Barcia-Cedeño, E. I., Díaz-Quiñones, K. M., Palacios-González, J. J., & Prado-Zamora, M. E. (2024). Integración al desarrollo educativo, la cultura, los saberes ancestrales y la recreación en el currículo escolar a través de proyectos de vinculación en la provincia de Esmeraldas [Integration of educational development, culture, ancestral knowledge and recreation in the school curriculum through linkage projects in the province of Esmeraldas]. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 796–808. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.452>
- Velásquez-Loor, W. A., Santistevan-Parrales, D. L., Macías-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 [Integration of Afro-Ecuadorian ancestral knowledge with the teaching of digital skills in the technical baccalaureate of 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)

Derechos de autor: 2025 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>