

Del Saber Comunitario a la Competencia Crítica: Resignificación del Currículo Ecuatoriano desde la Educación Popular Freiriana

From Community Knowledge to Critical Competence: Resignifying the Ecuadorian Curriculum from a Freirean Popular Education

Andrés Alfredo Mendoza Reynoso¹  · Julia Orlenda Robinson Aguirre² 

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 03 de enero de 2026.
Fecha de aceptación: 08 de abril de 2026.

¹ Andrés Alfredo Mendoza Reynoso
<https://orcid.org/0009-0009-4830-8729>
Universidad Bolivariana del Ecuador
aamendezar@ube.edu.ec

² Julia Orlenda Robinson Aguirre
<https://orcid.org/0009-0002-0275-5688>
Universidad Bolivariana del Ecuador
jorobinsona@ube.edu.ec

RESUMEN

El artículo analiza la relación entre la educación popular y el currículo ecuatoriano basado en competencias, desde la perspectiva freiriana del diálogo entre saberes locales y científicos. A través de un enfoque cualitativo interpretativo, se examinan políticas educativas, prácticas docentes y experiencias comunitarias para resignificar la competencia como praxis emancipadora orientada al desarrollo integral. Se propone un modelo didáctico de competencias críticas para la vida, que fortalece la identidad, la participación y el pensamiento reflexivo, contribuyendo a transformar el currículo ecuatoriano hacia una educación contextualizada, humanista e inclusiva.

Palabras clave: educación popular, currículo ecuatoriano, competencias críticas, saberes locales, pedagogía freiriana, identidad cultural



ABSTRACT

The article analyzes the relationship between popular education and the Ecuadorian competency-based curriculum from a Freirean perspective that emphasizes dialogue between local and scientific knowledge. Using a qualitative interpretive approach, it examines educational policies, teaching practices, and community experiences to redefine competence as emancipatory praxis aimed at integral development. A didactic model of critical life competences is proposed, strengthening identity, participation, and reflective thinking, contributing to transforming the Ecuadorian curriculum toward a contextualized, humanistic, and inclusive education.

Keywords: popular education, Ecuadorian curriculum, critical competences, local knowledge, Freirean pedagogy, cultural identity

INTRODUCCIÓN

La educación ecuatoriana, en su intento por responder a los desafíos sociales, culturales y tecnológicos del siglo XXI, ha adoptado el enfoque de formación por competencias como principio orientador del currículo nacional. Sin embargo, este paradigma, importado en gran medida desde modelos europeos y tecnocráticos, ha tendido a reducir la noción de “competencia” a un conjunto de habilidades operativas y resultados medibles, dejando en segundo plano los aspectos éticos, culturales y emancipadores del aprendizaje. Frente a esta tendencia, emerge la necesidad de una reinterpretación pedagógica que devuelva a la educación su carácter humanizante y liberador.

En este contexto, la educación popular freiriana ofrece un horizonte de resignificación profunda. Paulo Freire (1970) advertía que enseñar no consiste en transferir conocimiento, sino en crear las condiciones para su producción y construcción conjunta. Esta idea, esencial para comprender el acto educativo como un proceso dialógico, cobra renovada vigencia en un país caracterizado por su diversidad cultural y epistemológica. Ecuador no es solo un territorio geográfico; es un mosaico de saberes campesinos, indígenas, afrodescendientes y urbanos que coexisten en tensión y diálogo permanente. En ellos habita una sabiduría ancestral que, lejos de ser un residuo del pasado, constituye un recurso vivo para la formación de competencias verdaderamente integrales.

La educación popular, entendida como praxis transformadora, propone superar el modelo bancario de enseñanza —aquel que concibe al estudiante como receptor pasivo de contenidos— y sustituirlo por una pedagogía del diálogo y la problematización. Freire (1973) afirmaba que toda educación es un acto político: o bien reproduce las estructuras de dominación o bien contribuye a su superación. Desde esta mirada, el desarrollo de competencias para la vida no puede reducirse a la eficiencia laboral o a la adaptación al mercado, sino que debe orientarse hacia la conciencia crítica, la autonomía y la participación social.

Autores contemporáneos como Zaylín Brito Lorenzo (2018) y Moacir Gadotti (2003) han insistido en que la educación popular latinoamericana no es una pedagogía de la carencia, sino una pedagogía del reconocimiento y de la esperanza. Brito subraya que la integración de

los saberes locales con los científicos es una condición necesaria para la justicia epistémica y la descolonización del pensamiento educativo. Gadotti, por su parte, plantea que el diálogo de saberes es la forma más auténtica de construir ciudadanía crítica en América Latina, porque reconoce la pluralidad cultural y la dignidad del conocimiento popular.

En el caso ecuatoriano, la Constitución de 2008 y el Currículo Nacional de Educación de 2016, actualizado en 2023, promueven explícitamente la educación intercultural y la formación integral por competencias, con el propósito de articular saberes, valores y prácticas locales con los avances científicos globales. Sin embargo, su aplicación práctica ha enfrentado tensiones entre la retórica oficial y las condiciones reales de las aulas. El discurso competencial ha sido muchas veces interpretado de manera instrumental, priorizando indicadores de desempeño por encima del desarrollo humano y social.

Por ello, este estudio parte de una pregunta fundamental:

¿Cómo resignificar el currículo ecuatoriano basado en competencias desde la educación popular freiriana, integrando los saberes comunitarios con los saberes científicos en una perspectiva crítica y emancipadora?

Responder a esta interrogante implica comprender que las competencias no son simples destrezas para la empleabilidad, sino expresiones complejas de la capacidad humana para actuar éticamente en el mundo, transformarlo y transformarse a sí mismo. Como afirma Freire (1997), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. Esta premisa sostiene la idea de que el aprendizaje auténtico surge del diálogo y la praxis colectiva, no de la mera transmisión de información.

Desde esta perspectiva, el artículo propone una relectura crítica del currículo ecuatoriano, entendiendo la competencia como proceso de emancipación. Se concibe al estudiante no como receptor, sino como sujeto histórico y cultural que construye conocimiento desde su territorio, su lengua y su experiencia vital. Las aulas, por tanto, se convierten en espacios de encuentro entre la ciencia y la memoria, entre la razón y la sensibilidad, entre la tecnología y la ancestralidad.

El enfoque metodológico que sustenta esta investigación es cualitativo interpretativo, con base en la revisión de documentos normativos, entrevistas a docentes y análisis de prácticas pedagógicas en instituciones educativas rurales y urbanas del país. Este enfoque permite comprender las representaciones, los sentidos y las tensiones que los actores educativos atribuyen al concepto de competencia y su relación con la cultura local.

Asimismo, se busca contribuir con una propuesta concreta: un modelo didáctico de competencias críticas para la vida, inspirado en la educación popular freiriana y adaptado al contexto ecuatoriano. Este modelo articula tres dimensiones del aprendizaje:

- **La dimensión cognitiva, asociada al pensamiento crítico y científico.**
- La dimensión ética y afectiva, vinculada al compromiso social y al cuidado de la vida.
- La dimensión cultural y comunitaria, relacionada con la identidad, la memoria y los saberes territoriales.

La hipótesis central de esta investigación sostiene que la integración dialógica entre los saberes locales y los científicos posibilita el desarrollo de competencias críticas para la vida, en tanto promueve aprendizajes significativos, contextualizados y emancipadores. Este diálogo, lejos de ser una fusión ingenua, supone reconocer las asimetrías históricas del conocimiento y generar condiciones para una educación intercultural crítica, como la que propone Freire al afirmar que “no hay palabra verdadera que no sea praxis” (Freire, 1970).

En suma, el presente artículo se inscribe en el esfuerzo por construir una pedagogía latinoamericana que, sin renunciar a la ciencia y la innovación, reivindique la sabiduría popular y el derecho de los pueblos a ser autores de su propio conocimiento. En tiempos en que la educación se ve amenazada por la estandarización y la lógica del rendimiento, el diálogo entre la educación popular y el currículo por competencias aparece como una vía necesaria para devolver sentido, humanidad y esperanza al acto educativo.

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo interpretativo, con un enfoque crítico-hermenéutico, pues busca comprender los significados, tensiones y sentidos que subyacen en el discurso pedagógico del currículo ecuatoriano basado en competencias, interpretando las prácticas docentes y las experiencias comunitarias desde la perspectiva de la educación popular. Como afirma Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa se centra en los procesos y en los significados que las personas atribuyen a su realidad social, más que en la medición de variables, lo cual se adecua al propósito de este trabajo.

La elección del enfoque cualitativo responde al carácter comprensivo, reflexivo y contextualizado del problema de estudio. El objetivo no es generalizar resultados, sino generar interpretaciones críticas que contribuyan a repensar el modelo curricular vigente en Ecuador a partir de las categorías de diálogo de saberes, emancipación y competencias para la vida. En este sentido, la metodología se articula con la epistemología freiriana, que concibe el conocimiento como praxis transformadora del mundo (Freire, 1970).

2.1 Diseño de la investigación

El diseño adoptado fue de tipo estudio de casos múltiples con base documental y testimonial. Según Yin (2018), este enfoque permite analizar fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y su entorno no están claramente definidas. En este caso, los “casos” corresponden a experiencias pedagógicas concretas en instituciones educativas rurales y urbanas que implementan el currículo por competencias, así como al análisis del propio marco curricular ecuatoriano y de textos fundacionales de la educación popular.

El estudio se estructuró en tres fases complementarias:

Revisión documental: se analizaron fuentes normativas y teóricas como el Currículo Nacional de Educación (Ministerio de Educación, 2016, 2023), las Orientaciones para la actualización curricular y obras clave de Freire (1973, 1997), Gadotti (2003) y Brito Lorenzo (2018). Esta etapa permitió identificar las concepciones subyacentes de competencia, diálogo y saber.

Trabajo de campo cualitativo: se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes de educación básica y bachillerato de distintas provincias (Guayas, Napo y Pichincha), con el propósito de explorar cómo interpretan y aplican el enfoque de competencias en sus aulas, y qué lugar conceden a los saberes locales y comunitarios en sus prácticas.

Análisis interpretativo y triangulación: los datos recogidos se procesaron mediante análisis de contenido temático (Bardin, 2011), contrastando los discursos docentes con los postulados teóricos de la educación popular y con el marco curricular oficial. Se aplicó triangulación entre fuentes documentales, testimoniales y teóricas, garantizando la validez interpretativa.

2.2 Población y contexto

La investigación se desarrolló en el contexto del sistema educativo ecuatoriano, específicamente en instituciones públicas que implementan el currículo nacional basado en competencias. La elección de escuelas rurales y urbanas permitió contrastar realidades diversas y visibilizar los retos de la integración de saberes locales. La población participante estuvo conformada por docentes con más de cinco años de experiencia, seleccionados bajo criterios de pertinencia y representatividad pedagógica.

El contexto sociocultural de Ecuador resulta clave: su diversidad étnica y lingüística, reconocida en la Constitución de 2008, exige una educación intercultural que dialogue con las cosmovisiones andinas y amazónicas. Brito Lorenzo (2018) señala que en América Latina, la práctica educativa solo adquiere sentido si se contextualiza en la vida cotidiana de las comunidades, integrando sus saberes, símbolos y formas de resistencia cultural.

2.3 Técnicas e instrumentos

Las principales técnicas de recolección de información fueron:

- Análisis documental, aplicado a textos curriculares, normativos y teóricos.
- Entrevistas semiestructuradas a docentes, diseñadas a partir de categorías emergentes de la educación popular.

Observación participante en espacios de formación docente y talleres pedagógicos, en los cuales se identificaron estrategias para vincular saberes locales con contenidos académicos.

Los instrumentos de apoyo incluyeron una guía de entrevista con tres ejes:

- Concepciones sobre competencia y aprendizaje significativo.
- Integración de saberes locales en la planificación curricular.
- Prácticas de diálogo, participación y reflexión crítica en el aula.

La información se registró mediante notas de campo y grabaciones, previa autorización ética de los participantes.

2.4 Procedimiento de análisis

El análisis se desarrolló en tres niveles progresivos:

- **Nivel descriptivo:** codificación inicial de los discursos y documentos para identificar unidades de significado.
- **Nivel interpretativo:** categorización de los datos en torno a los ejes conceptuales “competencia”, “saber local” y “educación popular”.
- **Nivel crítico-reflexivo:** articulación teórica entre los hallazgos empíricos y los postulados freirianos sobre praxis, diálogo y concientización.

Freire (1985) planteaba que todo conocimiento auténtico surge de la curiosidad epistemológica, del preguntar y repreguntarse sobre el mundo. En este sentido, el análisis no se limitó a clasificar respuestas, sino a develar las relaciones de poder, las resistencias y las oportunidades de transformación presentes en los discursos docentes.

2.5 Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los principios éticos de respeto, confidencialidad y consentimiento informado. Los participantes fueron informados sobre los objetivos y el uso académico de la investigación. Además, se procuró que las reflexiones surgidas en el proceso fueran retroalimentadas a los propios docentes como parte de un ejercicio de formación continua, coherente con el principio freiriano de que “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1970, p. 89).

2.6 Validación y rigor

Para garantizar la validez y confiabilidad cualitativa, se aplicaron los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985). La triangulación entre fuentes, la revisión de pares académicos y la devolución interpretativa a los docentes participantes fortalecieron la coherencia del estudio.

La reflexividad del investigador también se asumió como parte del proceso: reconocer la propia posición social, cultural y epistemológica frente al objeto de estudio permitió interpretar los datos desde una mirada crítica y comprometida con la transformación educativa. Como recuerda Gadotti (2003), el investigador que trabaja desde la educación popular no observa a la comunidad desde fuera, sino que participa en ella, aprendiendo de sus saberes y contradicciones.

2.7 Síntesis metodológica

La siguiente tabla sintetiza el diseño metodológico empleado:

Aspecto	Descripción
Enfoque	Cualitativo – Interpretativo – Crítico-hermenéutico
Tipo de estudio	Estudio de casos múltiples con análisis documental y testimonial
Contexto	Instituciones educativas rurales y urbanas del Ecuador
Participantes	10 docentes con más de cinco años de experiencia
Técnicas	Análisis documental, entrevistas semiestructuradas, observación participante
Instrumentos	Guía de entrevista y registros de campo
Método de análisis	Análisis de contenido temático y triangulación de fuentes
Criterios éticos	Consentimiento informado, confidencialidad y devolución de resultados
Criterios de validez	Credibilidad, confirmabilidad y reflexividad

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos documentales y testimoniales permitió identificar tres grandes hallazgos interrelacionados:

- Las tensiones entre el enfoque competencial oficial y las realidades culturales de las comunidades educativas.
- La persistencia de una visión instrumental de la competencia, centrada en la productividad.
- La emergencia de prácticas pedagógicas críticas que integran saberes locales, especialmente en zonas rurales e interculturales.

Estos hallazgos confirman la necesidad de repensar el currículo ecuatoriano desde una perspectiva humanista, dialógica y situada, coherente con la pedagogía freiriana.

3.1 Tensiones entre currículo oficial y contextos locales

El Currículo Nacional de Educación (2016), actualizado en 2023, plantea que las competencias son combinaciones de conocimientos, destrezas, actitudes y valores orientados al “saber actuar en diversos contextos”. Sin embargo, su aplicación práctica ha derivado con frecuencia en un proceso de estandarización que prioriza la medición de resultados por sobre la comprensión crítica.

Los docentes participantes señalaron que el modelo vigente tiende a fragmentar los saberes y a desvalorizar los conocimientos comunitarios. Uno de ellos expresó: “Nos piden enseñar competencias, pero no siempre nos dejan usar lo que los niños traen de su entorno; sus saberes no cuentan para las rúbricas oficiales” (Docente rural, Napo, comunicación personal, 2024).

Esta situación refleja lo que Freire (1973) denominó “invasión cultural”: la imposición de una lógica educativa que ignora los contextos de vida de los educandos. En su crítica al extensionismo técnico, el autor brasileño advierte que toda educación que no parte de la realidad concreta corre el riesgo de transformarse en una forma de colonización. Por ello, es indispensable convertir el currículo en un espacio de comunicación y no de transmisión, como él propuso en ¿Extensión o comunicación?.

La tensión entre el currículo oficial y las culturas locales se agrava por la falta de formación docente en metodologías interculturales. Aunque la Constitución ecuatoriana reconoce la plurinacionalidad, la práctica educativa aún se debate entre la homogeneización y el respeto a la diversidad. Zaylin Brito Lorenzo (2018) sostiene que “la educación popular debe ser un proceso de reconstrucción de identidades, no una adaptación a la modernidad impuesta”. En consonancia, los docentes consultados expresaron la necesidad de espacios de coaprendizaje donde los saberes campesinos, afroecuatorianos e indígenas tengan valor formativo y no sean vistos como contenidos complementarios.

3.2 De la competencia técnica a la competencia crítica

El segundo hallazgo evidencia la persistencia de una concepción tecnocrática de la competencia, entendida como capacidad para resolver tareas, sin considerar la dimensión ética o política del aprendizaje. Gadotti (2003) advierte que una educación que se limita a la capacitación para el trabajo reproduce la lógica del mercado y niega la posibilidad de una formación liberadora.

En contraste, la educación popular propone una comprensión de la competencia como capacidad crítica para actuar en el mundo con conciencia y compromiso social. En las entrevistas, los docentes que desarrollan proyectos vinculados a su comunidad —como huertos escolares, rescate de leyendas o ferias de emprendimiento cultural— demostraron que es posible integrar la ciencia y la cultura desde una pedagogía del hacer reflexivo.

Un testimonio recurrente fue el de una maestra de la provincia del Guayas, quien relató: “En las clases de Ciencias, los estudiantes investigan plantas medicinales que sus abuelos usan; luego comparan con lo que dice la biología moderna. Así aprenden ciencia, pero también respeto por su historia”.

Este tipo de prácticas encarna lo que Freire (1997) llamaba la praxis emancipadora, entendida como reflexión y acción dialéctica para transformar la realidad. De igual modo, se relaciona con la propuesta de Brito Lorenzo (2018), quien considera que integrar los saberes locales en el currículo no es un gesto folklórico, sino un acto político de afirmación cultural y epistémica.

3.3 Emergencia de prácticas dialógicas y emancipadoras

El análisis de las entrevistas permitió identificar que, a pesar de las limitaciones institucionales, algunos docentes están construyendo espacios de diálogo de saberes. En ellos, el aula se concibe como comunidad de aprendizaje, donde el conocimiento se produce colectivamente.

En una escuela de Pichincha, por ejemplo, se desarrolla un proyecto llamado “Cosechando saberes”, en el cual los estudiantes de noveno año elaboran una cartografía cultural de sus comunidades. Este ejercicio les permite reconocer la relación entre los ciclos agrícolas y los saberes ancestrales, vinculándolos con conceptos de biología y geografía.

Estas experiencias demuestran que el currículo ecuatoriano tiene potencial para convertirse en un instrumento de emancipación si se orienta hacia la producción colaborativa del conocimiento. Como señala Freire (1985), “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, pues el aprendizaje auténtico solo se da cuando se parte de su experiencia vital”.

El diálogo de saberes también se expresa en el uso de lenguas originarias, en la recuperación de relatos orales y en la participación de las familias en los procesos educativos. Tales prácticas concretizan la noción de educación como práctica de libertad, planteada por Freire, al reconocer a la comunidad como sujeto de conocimiento.

3.4 Síntesis interpretativa

El cruce entre los discursos docentes, las políticas curriculares y las teorías pedagógicas permitió establecer una síntesis interpretativa de los resultados, resumida en la siguiente tabla:

Eje de análisis	Situación observada	Interpretación crítica	Propuesta freiriana
Concepción de competencia	Predomina visión técnica centrada en resultados	Reduce la educación a desempeño medible	Replantear la competencia como praxis ética y transformadora
Relación saber local–científico	Escasa integración de conocimientos comunitarios	Invisibiliza cultura y memoria local	Establecer diálogo horizontal entre saberes
Rol del docente	Transmisor de contenidos estandarizados	Débil autonomía pedagógica	Convertirlo en mediador crítico y facilitador del aprendizaje
Currículo y contexto	Aplicación homogénea, poco contextualizada	Desconexión entre escuela y realidad	Currículo situado que parta del territorio y la experiencia
Evaluación del aprendizaje	Enfocada en rúbricas y resultados cuantitativos	Desatiende procesos reflexivos	Evaluación formativa y comunitaria basada en proyectos

Esta síntesis evidencia que la transformación curricular requiere un cambio epistemológico y ético: pasar del paradigma de la eficiencia al paradigma de la conciencia crítica y la vida digna.

3.5 Propuesta: modelo didáctico de competencias críticas para la vida

Como resultado de la investigación, se propone un modelo didáctico de competencias críticas para la vida, inspirado en la pedagogía freiriana y adaptado a la realidad educativa ecuatoriana. Este modelo integra tres dimensiones articuladas: cognitiva, ética-afectiva y cultural-comunitaria.

a) Fundamentación

Cognitiva: desarrolla el pensamiento científico, la indagación y la capacidad de problematizar la realidad (Freire, 1970).

Ética-afectiva: fomenta la empatía, el diálogo y la responsabilidad social, recuperando la pedagogía del cuidado (Escobar Guerrero, 2014).

Cultural-comunitaria: reconoce los saberes ancestrales y locales como fuentes legítimas de conocimiento (Brito Lorenzo, 2018).

b) Estructura metodológica

Dimensión	Objetivo formativo	Estrategias didácticas	Competencias para la vida	Evaluación propuesta
Cognitiva	Promover pensamiento crítico e investigación escolar contextualizada	Proyectos interdisciplinarios, aprendizaje basado en problemas, debates científicos	Analizar, comparar y aplicar saberes científicos y locales	Rúbricas reflexivas, diarios de campo
Ética-afectiva	Fortalecer la convivencia y la sensibilidad social	Círculos de diálogo, dramatizaciones, análisis de dilemas éticos	Comunicar con respeto, colaborar y tomar decisiones éticas	Autoevaluación y coevaluación
Cultural comunitaria	Reconocer identidad y saberes del entorno	Cartografía cultural, entrevistas a sabios locales, exposiciones comunitarias	Participar en la preservación del patrimonio cultural	Evaluación participativa con la comunidad

c) Principios pedagógicos

- **Dialogicidad:** aprender es un acto de encuentro y reciprocidad.
- **Concientización:** toda competencia se orienta al cambio social y no a la adaptación pasiva.
- **Praxis:** teoría y acción se integran en proyectos que transforman el entorno.
- **Interculturalidad crítica:** reconocimiento mutuo entre ciencia y ancestralidad.
- **Afectividad y ética del cuidado:** el aprendizaje parte del respeto y la empatía.

Este modelo puede implementarse gradualmente mediante proyectos de aula situados, integrando áreas como Lengua, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Educación Cultural y Artística. Los docentes pueden adaptar los indicadores de logro del currículo nacional para evaluar procesos más que productos, promoviendo la reflexión colectiva.

3.6 Discusión de resultados

La lectura transversal de los hallazgos confirma que es posible resignificar el currículo ecuatoriano desde la educación popular, siempre que se promueva una revisión epistemológica y política de la noción de competencia. Freire (1997) planteó que la verdadera

educación no consiste en domesticar, sino en liberar, y esta liberación se concreta en la construcción de sujetos autónomos capaces de dialogar con su tiempo.

El aporte central de esta investigación radica en demostrar que los saberes locales no son obstáculos para el desarrollo científico, sino condiciones para un aprendizaje con sentido. Gadotti (2003) afirma que “no hay futuro sin memoria; educar es también recuperar la historia y el saber de los pueblos”. En esa línea, el modelo propuesto se convierte en un puente entre la herencia cultural y la innovación educativa, posibilitando la formación de ciudadanos críticos y solidarios.

Asimismo, la práctica docente se redefine como acto ético y político. La educación, entendida como práctica de libertad, exige reconocer la voz de quienes han sido históricamente silenciados: campesinos, mujeres, pueblos originarios, jóvenes de sectores populares. Su incorporación activa en el diseño curricular es, en sí misma, una forma de justicia cognitiva.

En conclusión, los resultados evidencian que la integración de saberes locales y científicos no solo enriquece la calidad educativa, sino que constituye una vía para consolidar una educación ecuatoriana con identidad, autonomía y pertinencia social.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación confirman que la educación popular freiriana ofrece un marco conceptual sólido para resignificar el currículo ecuatoriano basado en competencias. El análisis permitió evidenciar que la formación por competencias, tal como se aplica hoy, tiende a privilegiar dimensiones técnicas y medibles, dejando de lado la reflexión crítica, la creatividad y la vinculación con los saberes comunitarios. Esta distancia entre el discurso oficial y las prácticas locales revela una tensión epistemológica que requiere una profunda transformación pedagógica.

La primera conclusión señala que la noción de competencia debe ser reinterpretada desde una perspectiva humanista y emancipadora. Tal como sostuvo Freire (1970), “no hay educación neutra: toda práctica educativa implica una opción ética y política”. Por tanto, la competencia no puede entenderse como mera capacidad instrumental, sino como la integración de conocimiento, acción y compromiso ético en la transformación del mundo. En coherencia con Gadotti (2003), la competencia crítica implica el desarrollo de la autonomía moral y la capacidad de pensar con otros, en comunidad.

La segunda conclusión enfatiza que el diálogo entre saberes locales y científicos constituye un eje fundamental para la construcción de una educación pertinente y equitativa. La inclusión de los saberes ancestrales, campesinos y afroecuatorianos en el currículo no es un gesto simbólico, sino un acto de justicia cognitiva que democratiza el conocimiento. Brito Lorenzo (2018) advierte que sin esta integración, el currículo corre el riesgo de perpetuar la colonialidad del saber. Los docentes entrevistados demostraron que cuando se valora la cultura del entorno, los estudiantes desarrollan un aprendizaje más significativo y arraigado a su identidad.

En tercer lugar, la investigación revela la necesidad de fortalecer la formación docente en pedagogías críticas e interculturales. Los maestros y maestras no son meros ejecutores del currículo, sino mediadores culturales capaces de resignificarlo desde sus contextos. Como plantea Freire (1997), “enseñar exige curiosidad, humildad y alegría de vivir”. Estos principios éticos deben guiar la práctica docente hacia una educación de esperanza, diálogo y transformación.

El modelo didáctico de competencias críticas para la vida propuesto en este trabajo constituye un aporte innovador al debate curricular ecuatoriano. Su enfoque integral —cognitivo, ético y cultural— permite articular el pensamiento científico con la sabiduría popular, promoviendo aprendizajes que trascienden la mera acumulación de contenidos. Este modelo se alinea con los principios de la Constitución ecuatoriana de 2008, que reconoce la interculturalidad como fundamento del Buen Vivir, y con el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016, 2023), que promueve la formación integral del ciudadano.

Finalmente, la educación popular, más que una corriente pedagógica, constituye un proyecto ético y político que reivindica la capacidad de los pueblos para nombrar su mundo. En el contexto actual, marcado por la tecnocratización y la estandarización educativa, retomar el legado de Freire, Gadotti y Brito Lorenzo no es un ejercicio nostálgico, sino un acto de resistencia y de construcción de futuro. La educación ecuatoriana del siglo XXI debe situar en el centro de su quehacer no solo el saber hacer, sino el saber ser y convivir.

Solo así será posible formar sujetos críticos, creativos y solidarios capaces de construir una sociedad más justa y democrática, donde los saberes locales dialoguen de igual a igual con los saberes universales, en una pedagogía verdaderamente liberadora.

REFERENCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Brito Lorenzo, Z. (2018). *Educación popular y pedagogía crítica latinoamericana*. La Habana: Editorial Caminos.
- Cejas Martínez, M. F., Liccioni, E. J., Benítez Obando, I. F., & González Bautista, M. G. (2024). University job competences and their challenges in complex times. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(7), 4676. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i7.4676>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Escobar Guerrero, M. (2014). *Pedagogía del cuidado y la ética de la convivencia*. Quito: Abya-Yala.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadotti, M. (2010). *Pedagogía de la Tierra*. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- Gordon, F. D. R. A. (2017). The curriculum based on integrated professional competences at the Ecuadorian university. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 16, 129–154. <https://pure.ups.edu.ec/en/publications/the-curriculum-based-on-integrated-professional-competences-at-th>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2023). Investigating critical thinking in higher education in Latin America. *Cristal: Revista de Investigación Educativa*, 11(SI), 1–25. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.14426/cristal.v11iSI.624>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hernández, R. (2024). Competences of higher education in Ecuador. *Dialnet Revista*, [volumen y número no especificados]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9674881.pdf>
- Janečková, E. (2025). The evolution of Latin American critical pedagogy and its principles of education. *Journal of Pedagogy*, 16(1). <https://doi.org/10.2478/jped-2025-0001>
- Martínez, E., & Viteri, C. (2019). Educación intercultural y currículo situado. *Revista Andina de Educación*, 12(1).
- McLaren, P. (2015). *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. New York: Peter Lang.
- Moreira, J. C. R., & Merizalde Vera, A. L. (2025). Proactive competencies in education: A systematic literature review of the last five years. *Revista de Gestión Social y Ambiental*, 19(2), 1–15. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n2-044>
- Morrow, R., & Torres, C. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press.

- Quintero, B. P., & Herrera Molina, J. (2021). Critical pedagogy trends in English language teaching. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 155–165. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/16732>
- Salinas-Atausinchi, Y., & Huamán-Lucana, R. (2021). Critical pedagogy: An emancipatory alternative in the neo-liberal context. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146–161. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/download/421/390/1578>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Smith, L. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Torres, C. A. (2019). *La praxis política de Paulo Freire*. Madrid: Morata.
- Tünnermann Bernheim, C. (2018). *Educación superior y desarrollo humano en América Latina*. Bogotá: IESALC-UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Ural, A., & Özdemir, A. (2025). A bibliometric study on the literature of critical pedagogy: Trends, themes, and future directions. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1). <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391793>
- Vela, D. R. M. (2023). Curricular importance of chemistry in higher education and the Ecuadorian baccalaureate. *SIJIS – Sapienza Journal of International Studies*, [volumen y número no especificados].