

Mecanismo para la resignificación del PEI en líneas interculturales

Mechanism for the resignification of the PEI along intercultural lines

*Diosa Merys Ortiz-Domínguez*¹ 
*Jorge Oswaldo Sánchez-Buitrago*²  

¹ MSc. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Institución Educativa Distrital Edgardo Vives Campo, Santa Marta, Colombia. dmortizd71@gmail.com

² PhD. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. joswaldosanchez@unimagdalena.edu.co

Recibido: 21 de noviembre de 2023

Aceptado: 02 de diciembre de 2023

Publicado en línea: 18 de marzo de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Ortiz-Domínguez, D. y Sánchez-Buitrago, J. (2024). Mecanismo para la resignificación del PEI en líneas interculturales. *Praxis*, 20 (1), 158-178.

RESUMEN

El presente artículo establece un mecanismo para redefinir el proyecto educativo institucional (PEI) desde una mirada intercultural con el propósito de fomentar la equidad y la inclusión en la formación. Desde la institución objeto de estudio se identificaron problemas de interacción cultural que los padres experimentan en la enseñanza de sus hijos. La falta de respeto desde temprana edad, la escasa valoración de las propias culturas, las dificultades conceptuales y la baja participación de los grupos de interés eran preocupantes, por lo que se propuso la convivencia a partir de una visión intercultural. La investigación fue de tipo cualitativo con un enfoque descriptivo. Se recolectaron datos a través de un grupo de discusión utilizando la cartografía conceptual con representantes de la institución, se realizó un análisis documental y se llevó a cabo la revisión de perspectiva. Los resultados permitieron identificar categorías prioritarias para elaborar la propuesta de intervención del PEI. Se espera que el estudio contribuya al desarrollo de un plan de intervención efectivo en el colegio analizado, abordando los problemas identificados y promoviendo una convivencia respetuosa y equitativa dentro de la comunidad educativa.

Palabras clave: resignificación; proyecto educativo institucional (PEI); perspectiva intercultural; equidad; inclusión.

ABSTRACT

The study establishes a mechanism to redefine the Institutional Educational Project (PEI) from an intercultural perspective with the purpose of promoting equity and inclusion in education. From the institution under study, cultural interaction problems that parents experience in the education of their children were identified. The lack of respect from an early age, the low appreciation of one's own cultures, the conceptual difficulties and the low participation of interest groups were worrying, which is why coexistence was promoted from an intercultural perspective. The methodology used was a qualitative research with a descriptive approach. Data was collected through a discussion group with representatives of the institution and a documentary analysis was carried out using conceptual mapping and perspective review. The results allowed us to identify priority categories for the construction of a PEI intervention mechanism oriented towards an intercultural perspective, with the aim of promoting equity and inclusion in education. It is expected that the study will contribute to the development of an effective intervention plan at school, addressing the problems identified and promoting respectful and equitable coexistence within the educational community.

Keywords: resignification; institutional educational project (PEI); intercultural perspective; equity; inclusion.

INTRODUCCIÓN

La resignificación del proyecto educativo institucional (PEI) desde una perspectiva intercultural se erige como un factor determinante en la promoción de la equidad y la inclusión en el ámbito educativo (Díaz, 2021), sobre todo a la luz de la diversidad cultural presente en las sociedades actuales, que demanda un enfoque en la enseñanza que reconozca, valore y respete la riqueza de estas distintas tradiciones, costumbres y conocimientos. Repensar el PEI desde esta visión implica incorporar en el currículo elementos que reflejen dicha variedad de saberes (García *et al.*, 2019; Martínez *et al.*, 2020), lo que en definitiva impulsa la igualdad de oportunidades educativas para los estudiantes, sin importar su origen (Villodre y Del Mar, 2012; Wiesemann *et al.*, 2019).

Otro aspecto relevante de este enfoque es que, mediante políticas y prácticas pedagógicas que promueven la participación y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa, permite superar las barreras culturales existentes y garantizar una educación de calidad para todos los alumnos. De esta forma es posible contribuir a erradicar formas de discriminación presentes en el ámbito de la enseñanza, incluido el racismo (Rodríguez y Becerril, 2014). Así, al estimular la valoración de las culturas presentes en estos entornos de aprendizaje, se fomentan el respeto y la igualdad entre los estudiantes, generando un ambiente inclusivo y de convivencia pacífica.

La resignificación también se destaca por fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y promover el desarrollo de su autoestima. Al reconocer y valorar sus propias raíces culturales, estos jóvenes son capaces de construir su identidad de manera más sólida, sintiéndose parte de una comunidad educativa que los respeta y valora en su totalidad (Franco, 2018).

En resumen, la resignificación edifica el diálogo y el intercambio de información y conocimientos entre las diferentes culturas presentes en la institución. También configura y amplía el horizonte relacional entre estudiantes y docentes, proporcionándoles una comprensión extendida de las problemáticas y desafíos que enfrenta una sociedad multicultural. Se trata, además, de una estrategia alineada con los

finés de la educación prescritos en la Ley 30 de 1992, en términos del desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva (De la Torre, 2001; Del Valle, 2020). En este orden de ideas, una institución que adopte el enfoque multicultural y promueva la reflexión y el análisis desde esta perspectiva podrá formar individuos capaces de reconocer y enfrentar las desigualdades y discriminaciones presentes en su entorno proponiendo soluciones colectivas y transformadoras.

Este estudio se da en el escenario problemático de la interculturalidad identificado en una institución de educación distrital (IED) particular, que hace de la resignificación del PEI una necesidad apremiante. Para ese fin, se contemplan como horizontes la superación de estereotipos y prejuicios, la falta de conocimiento y respeto hacia otras culturas, y la adaptación de las tradiciones y festividades del contexto escolar bajo enfoque diferencial (Palafox, 2022). Así, el propósito de la intervención es que el colegio analizado pueda abordar de manera más efectiva las necesidades y realidades de una sociedad multicultural, promoviendo la inclusión y el reconocimiento de la diversidad de saberes y experiencias que integran la comunidad educativa. De tal manera, se espera que esta postura permee el diseño de estrategias pedagógicas que incorporen y promuevan la participación de los actores involucrados, fomentando la equidad y la igualdad de oportunidades (Brito *et al.*, 2019; Castillo y Cedeño, 2021).

Desafíos de la interculturalidad

Uno de los mayores desafíos de la actualidad radica en la falta de comprensión y tolerancia entre diferentes culturas. Muchas sociedades están arraigadas en sus propias tradiciones y costumbres, lo que dificulta la apertura hacia otros modos de vida. Además, los prejuicios y estereotipos pueden generar barreras entre las personas y obstaculizar el diálogo y la convivencia entre grupos con distintas concepciones y prácticas (Castillo y Cedeño, 2021; Peña *et al.*, 2019).

Otro desafío importante es la preservación de la identidad de las comunidades. En un mundo cada vez más globalizado, es crucial respetar y valorar la diversidad, pero también es necesario asegurarse de

que las culturas más pequeñas y menos representadas no se vean eclipsadas por las más dominantes (Cancino *et al.*, 2019; Canclini, 2012). En ese sentido, la desigualdad social y económica puede representar un obstáculo: cuando existen brechas entre diferentes grupos en términos de acceso a la educación, oportunidades laborales y servicios básicos, pueden generarse resentimiento y divisiones (Canclini, 2012). Por ende, es fundamental identificar estrategias que permitan reducir estas desigualdades y promover la inclusión de las culturas en el desarrollo social y económico.

También es necesario fomentar políticas y programas que promuevan la preservación y revitalización de las tradiciones y el patrimonio cultural inmaterial. A su vez, la comunicación es otro desafío relevante pues las barreras lingüísticas pueden dificultar el entendimiento entre las personas, y la falta de habilidades interculturales es capaz de llevar a malentendidos y conflictos. Por lo tanto, se requiere fortalecer la enseñanza de idiomas y el desarrollo de dichas destrezas desde edades tempranas, para facilitar la comunicación y la comprensión mutua.

Pedagogía intercultural

Lo intercultural, desde la visión pedagógica, constituye un campo de la investigación educativa que se fundamenta en la idea de que todas las culturas tienen un valor intrínseco y deben ser reconocidas y respetadas dentro de los procesos de formación. En este enfoque se promueven la inclusión y la equidad, incentivando un diálogo constructivo entre estas diferentes tradiciones (Blanco-Figueroa y Arias-Ortega, 2022).

Uno de los principales argumentos a favor de la pedagogía intercultural es que favorece la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Al reconocer y valorar la diversidad cultural, se garantiza que las personas tengan acceso a una formación de calidad, sin importar su origen cultural, social o étnico. De esta manera contribuye a superar las barreras y desigualdades que puedan existir en el sistema educativo.

Por otro lado, la pedagogía intercultural fomenta el respeto y la convivencia pacífica entre las diferentes culturas presentes en un entorno educativo. A través del aprendizaje y la comprensión de las

costumbres de los demás es posible generar un espacio de tolerancia y entendimiento mutuo (Pérez, 2023; Rodríguez y Becerril, 2014), donde se forman ciudadanos con valores cívicos y éticos, capaces de vivir en una sociedad plural y diversa.

Además, la pedagogía intercultural también tiene beneficios en el desarrollo personal y social de los estudiantes. Al aprender sobre diferentes culturas, estos alumnos pueden desarrollar la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, habilidades que resultan fundamentales para construir relaciones positivas y enriquecedoras no solo en el entorno educativo, sino también en la vida cotidiana.

Gestión pedagógica intercultural

Esta categoría de la gestión se enfoca en promover la equidad en el ámbito educativo, reconociendo y valorando la diversidad cultural de los estudiantes y propendiendo a la igualdad de oportunidades para todos los individuos, independientemente de su origen. Según Canclini (2001), esta aproximación es necesaria en una sociedad con una variedad de saberes y tradiciones como la actual ya que permite el encuentro y el diálogo entre estas diferentes perspectivas, lo que da lugar en últimas a una comunidad más inclusiva y justa.

Mediante esta visión gnoseológica, los estudiantes pueden desarrollar habilidades de comunicación intercultural. De acuerdo con Canclini (2012), estas destrezas son fundamentales en un mundo globalizado donde las personas están cada vez más conectadas y son interdependientes y donde la empatía y la tolerancia son necesarias. Además, al propiciar el diálogo, la gestión pedagógica intercultural contribuye a la convivencia pacífica entre diferentes grupos culturales.

Según Walsh (2010), la gestión intercultural implica reconocer y respetar la diversidad de identidades, conocimientos y prácticas culturales presentes en la comunidad escolar. Esta perspectiva fortalece el aprendizaje de los estudiantes al relacionar los contenidos curriculares con sus propias experiencias e identidades culturales, de modo que se sientan valorados y puedan desarrollar su sentido de pertenencia e identidad. Siguiendo esa misma línea, Ricoeur (2014) considera la interculturalidad como un enfoque que implica reconocer y respetar las

diferencias culturales, permitiendo así la construcción de un conocimiento común que sea enriquecedor para los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la gestión pedagógica intercultural reconfigura la visión monoculturalista y homogenizadora que suele prevalecer en la educación tradicional.

Competencias interculturales

Las capacidades de interactuar y comunicarse de manera efectiva con personas de diferentes culturas son cada vez más importantes en el mundo globalizado actual. Investigadores educativos reconocidos han dedicado tiempo y esfuerzo a comprender y promover estas competencias, considerándolas fundamentales para el desarrollo de los individuos y la construcción de sociedades más inclusivas y respetuosas.

En términos de las competencias interculturales, Deardorff (2020), enfatiza que estas habilidades son esenciales para el éxito en un mundo cada vez más diverso. Según dicho autor, son destrezas que les permiten a los individuos comprender la diversidad cultural, tolerar diferencias y adaptarse a entornos interculturales.

Ante esta situación, surge la pregunta problema: ¿cómo se puede resignificar el PEI desde una perspectiva intercultural, con el fin de promover la equidad y la inclusión en el ámbito educativo? En este orden de ideas, el objetivo planteado en la presente investigación es proporcionar elementos para configurar un mecanismo que permita adaptar los PEI existentes o desarrollar nuevos PEI que incorporen de manera efectiva la perspectiva intercultural.

METODOLOGÍA

Para crear un mecanismo de intervención del PEI bajo un enfoque intercultural, la presente investigación utilizó una metodología cualitativa y un diseño de teoría fundamentada de constructos emergentes (Flick, 2018; Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). La información para este trabajo se recolectó por medio de una matriz de datos a partir de la selección de modelos de inclusión educativa del año 2012 al año 2022, utilizando la cartografía conceptual para clasificar sus categorías. Luego, con base en la discusión con un grupo de informantes de

distintos estamentos de la IED objeto de estudio, se identificaron las categorías emergentes y posteriormente se priorizaron las categorías de análisis a través de la técnica de perspectiva rápida (Flick, 2018). Finalmente, se estableció el mecanismo de intervención.

El enfoque cualitativo se basa epistemológicamente en la comprensión profunda y detallada de los fenómenos sociales y humanos, centrándose en la interpretación y el significado que los individuos otorgan a sus experiencias y contextos (Flick, 2018). Esta aproximación considera que la realidad es construida socialmente y, por lo tanto, busca captar la complejidad y diversidad de las perspectivas y escenarios de estudio.

En el caso de la elaboración de una teoría fundamentada desde constructos emergentes, se parte de la premisa de que la teoría se genera de los propios datos, en lugar de ser impuesta *a priori* según marcos teóricos preexistentes (Gómez, 2022). Esto implica que los constructos teóricos se obtienen a través de un proceso inductivo que involucra la codificación y categorización de los datos, y la continua comparación y refinamiento de estas categorías a medida que se obtiene nueva información.

El diseño de este estudio sigue el enfoque constructivista, que reconoce la importancia de la interacción entre el investigador y los participantes, así como el papel activo que ambos desempeñan en el proceso de construcción del conocimiento (Reales *et al.*, 2022). La metodología cualitativa utilizada permite una exploración profunda y detallada de las perspectivas de los informantes y capturar múltiples voces y puntos de vista que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

Actores participantes

Según la información recopilada, los participantes de esta investigación fueron tres profesores, tres estudiantes, tres padres de familia y dos directivos de la institución educativa objeto de estudio. Estos actores se seleccionaron con base en criterios de selectividad (tabla 1) y voluntariedad, los cuales presentan una visión amplia que abarca los diferentes escenarios institucionales (Flick, 2018; Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Tabla 1. Criterios de selectividad de actores participantes.

Actor	Criterio de selectividad
Directivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos y habilidades relacionados con la interculturalidad. 2. Compromiso con los valores interculturales y la equidad educativa. 3. Mínimo cinco años de permanencia en la institución.
Profesores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia en la implementación de proyectos de intervención desde un enfoque intercultural. 2. Conocimientos y habilidades relacionados con la interculturalidad. 3. Compromiso con los valores interculturales y la equidad educativa. 4. Mínimo cinco años de permanencia en la institución.
Estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interés y compromiso con la interculturalidad. 2. Diversidad cultural y experiencia previa. 3. Capacidad para expresarse y participar activamente. 4. Mínimo cinco años de permanencia en la institución.
Padres de familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación activa en la comunidad educativa. 2. Habilidades de liderazgo y capacidad para trabajar en equipo. 3. Que su acudido tenga mínimo cinco años de permanencia en la institución.

Fuente: elaboración propia.

Los participantes se seleccionaron utilizando una muestra intencional por conveniencia (Gómez, 2022; Reales *et al.*, 2022). Esta técnica se basa en

elegir a individuos que cumplen con los criterios específicos establecidos por los investigadores.

Tabla 2. Características de los actores participantes.

Actores participantes		Caracterización		
		Permanencia en la institución	Nivel educativo asociado	Jornada asociada
Directivos	Participante_D_1	7 años	B. primaria	Matutina
	Participante_D_2	5 años	B. secundaria	Vespertina
Profesores	Participante_P_1	13 años	B. secundaria	Nocturna
	Participante_P_2	9 años	Ed. media	Vespertina
	Participante_P_3	8 años	B. secundaria	Vespertina
Estudiantes	Participante_E_1	5 años	B. secundaria	Nocturna
	Participante_E_2	6 años	Ed. media	Vespertina
	Participante_E_3	5 años	B. secundaria	Matutina
Padres de familia	Participante_PF_1	7 años	B. Secundaria	Vespertina
	Participante_PF_2	9 años	Ed. media	Vespertina
	Participante_PF_3	5 años	B. secundaria	Matutina

Fuente: elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el presente estudio se utilizaron las técnicas de análisis documental, grupos de discusión y análisis de perspectiva rápida. Así, en primer lugar, se revisaron distintas publicaciones para recopilar, organizar y evaluar la información clasificada de los modelos de inclusión educativa del 2012 al 2022. Como criterio de selectividad en esta etapa inicial, se usó la congruencia conceptual, reflejada en los volúmenes de citas desde bases de datos indexadas (Pérez-Almonacid y Bautista, 2021). De esta forma se pudo llevar a cabo una evaluación exhaustiva del conocimiento relacionado con el tema de estudio, identificando patrones y relaciones entre las subcategorías.

En una segunda instancia se desarrolló un grupo de discusión, orientado desde la cartografía conceptual, en el que se identificaron subcategorías emergentes. Para ello se utilizó una batería de preguntas orientadoras basada en investigaciones previas de reconocidos autores en el campo de estudio, como Criado (1997), Arboleda (2008) y Barbour (2013). Estos interrogantes permitieron inducir las categorías del estudio y obtener información diversa a través del intercambio de pensamientos, conocimientos, emociones y sensaciones entre los participantes del diálogo.

Junto a los instrumentos, se emplearon una matriz de datos para modelos interculturales en la educación y una grabadora de voz para registrar las verbalizaciones de los participantes en el grupo de discusión. Asimismo, se utilizaron marcadores discursivos — esto es, las palabras o frases que enfatizan el mensaje central para el receptor (Flick, 2018) —, con el fin de destacar las ideas o puntos clave en el discurso.

Por último, en un tercer momento se priorizaron las categorías identificadas en las dos etapas anteriores. Para este fin se aplicó un tablero de perspectiva, que permitió identificar patrones y relaciones entre las subcategorías primarias obtenidas del análisis documental y las surgidas de los grupos de discusión. Estos datos fueron fundamentales para extraer conclusiones sobre el tema de estudio.

Tabla 3. Categorías y preguntas para el grupo de discusión.

Categoría madre	Pregunta inductiva
Percepción y mejora de la diversidad cultural en la institución educativa	¿Cuál es su percepción actual de la diversidad cultural en la institución educativa y cómo creen que podría mejorarse?
Evaluación y formación en competencia intercultural dentro de la comunidad educativa	¿En qué aspectos consideran que la evaluación y la formación en competencia intercultural deberían ser prioridades dentro de la comunidad educativa?
Necesidades y desafíos de la inclusión intercultural en el PEI	¿Cuáles son las principales necesidades y desafíos que identifican en relación con la inclusión intercultural en el PEI y cómo propondrían abordarlos?

Fuente: elaboración propia.

Fases para la priorización de categorías

Las categorías priorizadas se obtuvieron después de completar las siguientes etapas de análisis:

1. Revisión exhaustiva de datos.
2. Identificación de categorías más relevantes.
3. Búsqueda de categorías emergentes.
4. Agrupación preliminar.
5. Eliminación de duplicidades.
6. Evaluación de la consistencia interna.
7. Definición de categorías madre.
8. Construcción del plan de intervención.

Consideraciones éticas

Para el desarrollo del grupo de discusión se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas para proteger los derechos y el bienestar de los participantes. En primer lugar, se socializaron claramente los fines de la información recabada, explicando cómo se utilizarían y divulgarían los resultados del encuentro, y los riesgos y beneficios potenciales de

la investigación, así como otras consideraciones relevantes que pudieran influir en su decisión de ser incluidos. De este modo se aseguró que los involucrados estuvieran informados para dar su consentimiento de manera voluntaria. También se garantizó el anonimato de las personas para proteger su privacidad y confidencialidad, de manera que los nombres y cualquier otro dato que las pudiera identificar se mantuvieran en estricta confidencialidad, evitando cualquier acceso no autorizado o mal uso. Para dicho fin se emplearon medidas de seguridad físicas y tecnológicas.

RESULTADOS

Al seleccionar modelos de incorporación de elementos interculturales en la educación deben garantizarse su cohesión y su relevancia. Con esto en mente, uno de los criterios de selectividad

contemplados fue la congruencia conceptual, reflejada en los volúmenes de citas desde bases de datos indexadas (Pérez-Almonacid y Bautista, 2021), que dan una idea de la relevancia y el impacto que una propuesta ha tenido en la comunidad científica (Martinovich, 2020).

La congruencia conceptual se refiere a la consistencia lógica y coherencia entre los conceptos y las ideas presentadas en un estudio o investigación científica. En otras palabras, implica que las diferentes partes de un trabajo se relacionen y se ajusten de manera adecuada y lógica, para proporcionar una comprensión completa y coherente de un fenómeno o problema evaluado. En la tabla 4 se reseñan los cinco principales modelos asociados a la interculturalidad educativa, organizados según este parámetro.

Tabla 4. Modelos de incorporación de elementos interculturales en educación.

Modelos predominantes desde 2012 hasta 2022	Autores	Número de citas	Descripción del modelo
Modelo transcultural de educación (2012)	Canclini (2012)	5.727	Destaca la necesidad de educar a los estudiantes en un contexto globalizado, donde las culturas se encuentran en constante flujo y transformación.
Modelo de educación para el desarrollo intercultural (2018)	Nieto y Bode (2018)	3.945	Identifica la educación intercultural como un componente esencial del desarrollo sostenible en un mundo globalizado.
Modelo de educación intercultural crítica (2014)	Grant y Sleeter (2014)	1.379	Sugiere una educación que no solo reconozca y valore la diversidad cultural, sino que también cuestione los prejuicios y estereotipos culturales. Promueve la justicia social, la equidad y la transformación de las estructuras y prácticas educativas.
Modelo de discursos desde la educación inclusiva (2014)	Rodríguez y Becerril (2014)	489	Proporciona herramientas para indagar en las representaciones y los significados construidos en torno a la educación inclusiva, así como para identificar las diferentes formas de poder y dominación presentes en estas prácticas discursivas.

Modelo de relaciones interculturales en la educación (2012)	Villodre y Del Mar (2012)	314	Permite identificar las barreras culturales existentes dentro de un ambiente educativo e implementar estrategias y prácticas pedagógicas efectivas para fomentar la inclusión, el diálogo intercultural y el enriquecimiento mutuo entre los actores involucrados.
---	---------------------------	-----	--

Fuente: elaboración propia.

Con base en la revisión documental, se elaboró una matriz con las 43 subcategorías relevantes identificadas: diez del modelo transcultural de educación (2012), ocho del modelo de relaciones interculturales en la educación (2012), ocho del

modelo de discursos desde la educación inclusiva (2014), diez del modelo de educación intercultural crítica (2014), y siete del modelo de educación para el desarrollo intercultural (2018) (tabla 5).

Tabla 5. Subcategorías de los modelos de incorporación de elementos interculturales en educación.

Modelos predominantes desde 2012 hasta 2022	Subcategorías	Número de subcategorías
Modelo transcultural de educación (2012)	Diversidad cultural; contexto educativo; identidad cultural; competencia cultural; accesibilidad y equidad; interculturalidad; pedagogía transcultural; desarrollo de competencias interculturales; evaluación culturalmente sensible; colaboración y participación comunitaria.	10
Modelo de educación para el desarrollo intercultural (2018)	Interculturalidad; consciencia intercultural; promoción de la igualdad cultural; sensibilización intercultural; diálogo intercultural; patrimonio cultural; ciudadanía global.	7
Modelo de educación intercultural crítica (2014)	Diversidad cultural; identidad cultural; relaciones interculturales; justicia social; pedagogía crítica; ciudadanía global; empoderamiento cultural; prácticas educativas inclusivas; reflexividad crítica; desarrollo de competencias interculturales.	10
Modelo de discursos desde la educación inclusiva (2014)	Políticas y legislación educativa inclusiva; prácticas pedagógicas inclusivas; participación de la comunidad educativa; superación de barreras y desafíos; impacto y beneficios de la educación inclusiva; formación y desarrollo profesional; diversidad e inclusión; evaluación y medición de la inclusión educativa.	8
Modelo de relaciones interculturales en la educación (2012)	Identidad cultural; prejuicios y estereotipos; comunicación intercultural; educación intercultural, convivencia y resolución de conflictos; adaptación cultural; participación y liderazgo intercultural; políticas y estructuras educativas.	8
Total de subcategorías		43

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, del grupo de discusión surgieron algunas subcategorías adicionales que no se asociaban con los modelos teóricos seleccionados para el estudio. Según el participante_D_2, “el análisis de la gestión de la diversidad implica explorar las distintas facetas que componen nuestra comunidad educativa, como son las diferentes identidades culturales, étnicas, religiosas, entre otras. Es a través de esta diversidad que enriquecemos nuestros espacios de aprendizaje” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022). Entretanto, el participante_D_1 afirma que “como directivo, considero fundamental fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso donde cada miembro de nuestra comunidad se sienta valorado y pueda desarrollar su máximo potencial académico y personal” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022).

Entre los profesores, el participante_P_2 reconoce que “es importante que como educadores fomentemos la competencia intercultural en nuestros estudiantes desde una edad temprana. Podemos lograr esto mediante la inclusión de actividades y proyectos que permitan a nuestros alumnos experimentar y aprender sobre diferentes culturas” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022). De esta forma se evidencia la necesidad trabajar en el aula competencias interculturales. En ese mismo sentido, el participante_P_1 afirma:

Como profesor de esta institución educativa, me comprometo a promover activamente la competencia intercultural entre mis alumnos. Reconozco la importancia de esta habilidad no solo para su desarrollo personal, sino también para su futuro éxito en un mundo cada vez más interconectado. [...] También es

crucial brindarles herramientas y estrategias para comunicarse de manera efectiva en diversos contextos (comunicación personal, noviembre 22 de 2022).

En cuanto a los estudiantes, el participante_E_3 asegura: “considero que la participación en actividades de intercambio cultural también promueve el conocimiento mutuo entre los estudiantes” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022), y el participante_E_1 admite que “al interactuar con compañeros de otras nacionalidades, tenemos la oportunidad de compartir nuestros propios conocimientos y experiencias” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022). Estas afirmaciones fueron entonces la base para extrapolar la subcategoría “necesidades educativas de los estudiantes de diferentes orígenes culturales y étnicos” para adaptar el PEI de manera inclusiva.

En lo que tiene que ver con los padres de familia, lo que más preocupación genera es la posibilidad real de participación y su nivel de alcance dentro de la gestión directiva. Así, el participante_PF_2 manifiesta que “como padres de familia, tenemos una responsabilidad importante en la educación de los hijos y eso incluye el respeto y apreciar otras culturas. Creo que sería importante crear espacios de diálogo y participación” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022). A su vez, el participante_PF_1 indica que “además, debemos asegurarnos de que los padres de familia estén informados y se sientan incluidos en este proceso” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022).

Tabla 6. Subcategorías emergentes desde los grupos de interés institucional.

Actores sociales	Subcategorías emergentes	Número de subcategorías
Directivos	Análisis de la gestión de la diversidad; evaluación del liderazgo intercultural; políticas y estrategias de inclusión intercultural en el PEI.	3
Profesores	Evaluación de la formación en competencia intercultural; prácticas pedagógicas inclusivas; participación de los profesores en la revisión y actualización del PEI desde una perspectiva intercultural.	3
Estudiantes	Evaluación de la percepción de la diversidad cultural en el entorno escolar; participación de los estudiantes en actividades de intercambio cultural y	3

conocimiento mutuo; necesidades educativas de los estudiantes de diferentes orígenes culturales y étnicos para adaptar el PEI de manera inclusiva.

Padres familia	de Participación y conocimiento de los padres de familia sobre la implementación de un enfoque intercultural en la escuela; expectativas y desafíos de los padres de familia en relación con una educación intercultural; participación de los padres de familia en la revisión y actualización del PEI desde un enfoque intercultural.	3
----------------	---	---

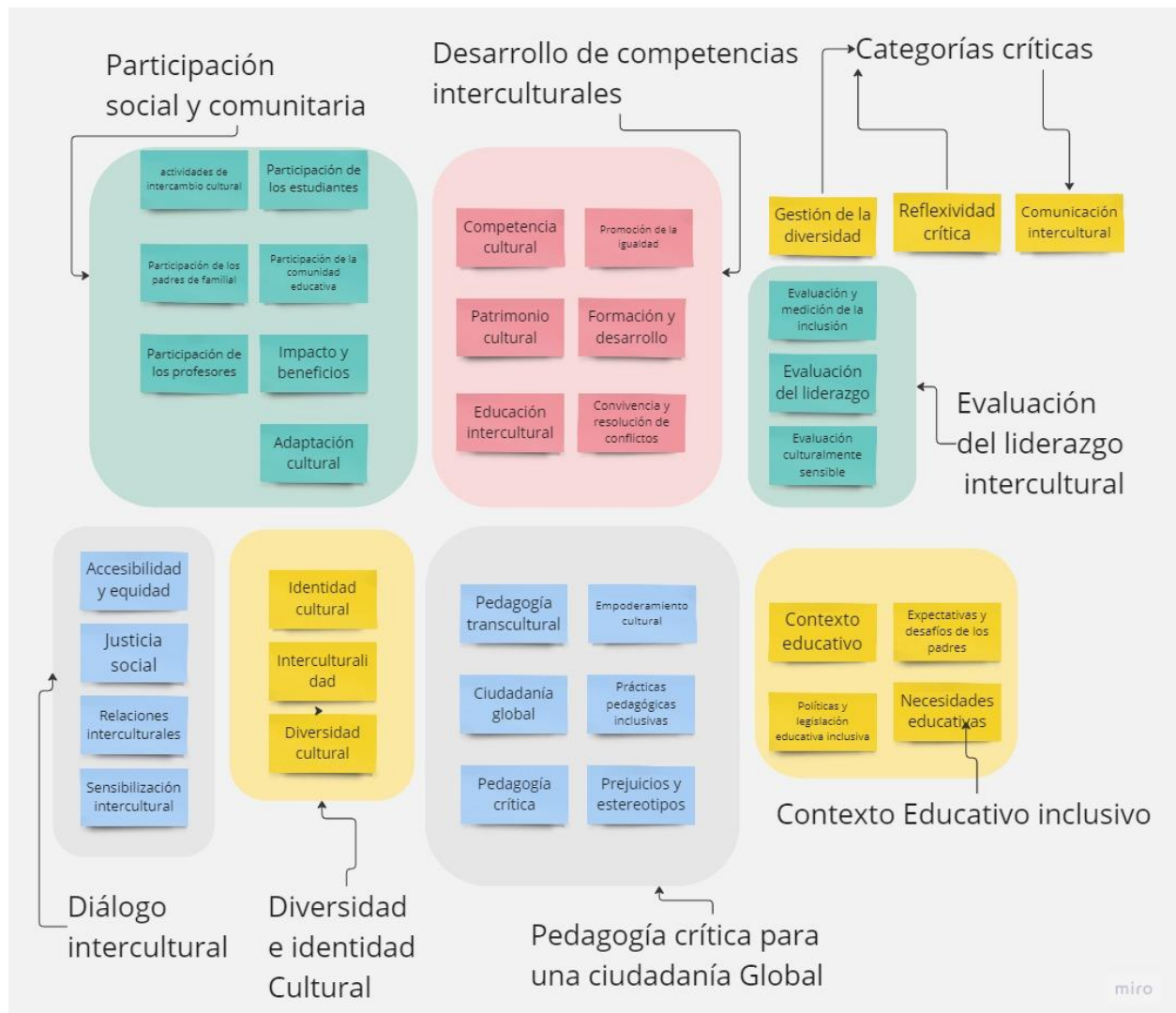
Total de subcategorías **12**

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la revisión de perspectivas permitió definir las categorías madre señaladas en la figura 1, relacionadas con aspectos clave que permiten promover la diversidad cultural, la inclusión, el diálogo intercultural y el desarrollo de competencias interculturales en el ámbito educativo. Esta

selección fue fundamental para analizar la intervención de un PEI con el enfoque propuesto. A continuación, se justifica esta depuración.

Figura 1. Perspectiva de las subcategorías depuradas y asociadas.



Fuente: elaboración propia.

Por una parte, *la diversidad e identidad cultural* es esencial para comprender y apreciar las diferencias culturales en el contexto educativo, promoviendo la valoración de todas las identidades y la construcción de una sociedad inclusiva (García *et al.*, 2019). Esto es congruente con las voces del grupo focal; particularmente, la del participante_P_2: “Ahora, me gustaría destacar la importancia de fomentar el respeto y la valoración de la diversidad e identidad cultural en el ámbito educativo. Para ello, considero que es esencial que el PEI integre un enfoque intercultural” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022). El participante_P_1, asimismo, reconoce que “podemos pensar en algunas medidas concretas que el PEI podría implementar. Por ejemplo, podríamos incluir actividades y proyectos en el currículo que fomenten el conocimiento y respeto hacia diferentes culturas” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022).

Así pues, la gestión de la diversidad implica desarrollar estrategias y políticas educativas pensadas en apreciar la variedad de tradiciones, costumbres y conocimientos, evitar la discriminación y alentar la inclusión de los estudiantes. Esto se asocia a las proposiciones del participante_D_2, quien dice que “la diversidad de culturas, tradiciones y experiencias en nuestro alumnado, personal docente y demás miembros de la comunidad educativa nos enriquece y nos proporciona una valiosa oportunidad para fomentar un ambiente de respeto y tolerancia” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022).

Un *contexto educativo inclusivo* garantiza que los estudiantes, independientemente de su origen cultural, tengan igualdad de oportunidades y se sientan valorados y respetados en su diversidad (Beyazkürk *et al.*, 2020). Esta categoría se relaciona con lo afirmado por el participante_PF_1: “Es importante que el colegio promueva la participación entre los padres de familia y la comunidad, incluyendo a familias de diferentes culturales [...]. Esto permitiría una mayor representación de todas las culturas presentes en la escuela” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022).

La *pedagogía crítica para una ciudadanía global* se vincula con una educación que fomente el respeto hacia todas las culturas y la comprensión de las desigualdades sociales, de cara a la transformación

de la realidad y la construcción de una sociedad más justa. Aunque no se encontraron voces que hicieran referencia a esta categoría en el grupo de discusión, es relevante señalar que la adopción de nuevos imaginarios sociales implica una pedagogía activa, dialogante y crítica.

Otra categoría clave es el *desarrollo de competencias interculturales*, una labor fundamental para que los estudiantes puedan relacionarse de forma respetuosa y enriquecedora con personas de diferentes culturas (Mahmood *et al.*, 2020). En este sentido se manifiesta el participante_P_3: “las competencias interculturales también incluyen la conciencia y la capacidad de reflexionar sobre nuestras propias creencias. Es importante entender cómo nuestras propias experiencias pueden influir en nuestra relación con personas de diferentes etnias” (comunicación personal, noviembre 22 de 2022).

De igual forma, es crucial mantener un *diálogo intercultural*, que favorezca el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos entre personas de diferentes trasfondos. Asimismo, la *comunicación intercultural* es lo que da lugar a un aprendizaje mutuo y a la construcción de relaciones positivas, basadas en el respeto y la empatía, que superen barreras lingüísticas y culturales (Cancino *et al.*, 2019; Martínez *et al.*, 2020). Además, la *participación social y comunitaria* implica involucrar a toda la comunidad educativa en esta tarea de impulsar una educación intercultural, favoreciendo la participación de estudiantes, docentes, familias y otros actores sociales (Mahmood *et al.*, 2020).

También se destaca la utilidad de asumir una *reflexividad crítica*, que supone analizar las creencias, las actitudes y los prejuicios propios y advertir cómo pueden influir en las interacciones interculturales, de manera que se puedan modificar para mantener vínculos basados en el respeto y la inclusión (Mahmood *et al.*, 2020). Por último, la *evaluación del liderazgo intercultural* analiza cómo los procesos de dirección en el ámbito educativo promueven o limitan la interculturalidad y la capacidad de los líderes para mantener un entorno inclusivo que valore la diversidad (Wiesemann *et al.*, 2019).

Mecanismo de intervención

El mecanismo de intervención elaborado a la luz de esta investigación tiene como objetivo principal fomentar la resignificación intercultural en la IED objeto de estudio, con el fin de promover el respeto, la valoración y el entendimiento de las diferentes culturas presentes en la comunidad educativa. Este instrumento se basa en un enfoque participativo, de manera que involucre a todos los actores de la institución. Como condiciones de ajuste, se plantean las siguientes:

1. Garantizar la participación de los grupos de interés de la institución.
2. Presentar ante el órgano colegiado encargado de revisar la actualización del PEI.
3. Elaborar un documento informe para que sea avalado por el órgano colegiado responsable de la revisión y actualización del PEI.
4. Definir periodos de implementación de las estrategias definidas en el corto plazo (un año), el mediano plazo (tres años) y el largo plazo (cinco años).
5. Establecer un procedimiento de seguimiento y control para realizar ajustes al cumplimiento del plan de intervención.

Tabla 7. Plan de intervención.

Categoría de origen	Estrategias	Indicadores de gestión
Diversidad e identidad cultural	Talleres y actividades que promuevan el respeto y la valoración de la diversidad cultural presente en la institución.	Porcentaje de participación de los grupos de interés en las actividades relacionadas con la diversidad e identidad cultural.
Gestión de la diversidad	Implementar programas y lineamientos que promuevan la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad en la institución. Establecer mecanismos de atención y apoyo a estudiantes con necesidades especiales.	Número de programas implementados para promover la gestión de la diversidad en la institución.
Contexto educativo inclusivo	Diseñar estrategias pedagógicas que propendan a la inclusión de los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias y necesidades individuales. Se pueden implementar adaptaciones curriculares para garantizar el acceso a la educación de los alumnos.	Porcentaje de estudiantes que se sienten incluidos en el contexto educativo.
Pedagogía crítica para una ciudadanía global	Diseñar y ejecutar actividades pedagógicas que fomenten la participación ciudadana, el pensamiento crítico y la consciencia global en relación con temas de diversidad e identidad cultural. Implementar proyectos de aprendizaje colaborativo que aborden problemáticas sociales desde un enfoque crítico.	Número de actividades pedagógicas desarrolladas con enfoque crítico y de ciudadanía global.
Desarrollo de competencias interculturales	Implementar estrategias y actividades que promuevan el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, como la empatía, el respeto mutuo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos de manera pacífica.	Porcentaje de estudiantes que demuestran competencias interculturales desarrolladas.
Diálogo intercultural	Organizar espacios de diálogo y encuentro entre los diferentes miembros de la comunidad educativa,	Número de actividades de diálogo intercultural llevadas a cabo.

	donde se promueva el intercambio de perspectivas y experiencias relacionadas con la diversidad cultural.	
Participación social y comunitaria	Llevar a cabo actividades y proyectos que fomenten la participación de los estudiantes, padres de familia y profesores en la comunidad, generando espacios de reflexión y acción en torno a temas de diversidad e identidad cultural.	Número de actividades de participación social y comunitaria llevadas a cabo.
Comunicación intercultural	Implementar estrategias de comunicación que propicien un diálogo intercultural efectivo, como la inclusión de representantes de diferentes culturas en los canales de comunicación y la traducción de información importante a diferentes idiomas.	Porcentaje de comunicación intercultural efectiva entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
Reflexividad crítica	Ejecutar actividades que fomenten la reflexión crítica y la autoevaluación de las prácticas educativas en relación con la diversidad e identidad cultural, tanto a nivel individual como al institucional.	Número de actividades de reflexividad crítica implementadas en la institución.
Evaluación del liderazgo intercultural	Realizar evaluaciones periódicas del liderazgo intercultural en la institución, donde se tengan en cuenta la participación y la efectividad de los líderes en la promoción de la diversidad e identidad cultural.	Definir una evaluación periódica del liderazgo intercultural por parte de los grupos de interés.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

La *diversidad e identidad cultural* ha ganado reconocimiento y relevancia en la investigación social contemporánea. Desde una perspectiva antropológica, Krotz (2019), Colangelo (2020) y Fernández (2020) sostienen que esta categoría es esencial para el desarrollo de una sociedad equitativa y sostenible. Según la literatura, la aceptación y la celebración de las diferencias en este ámbito promueven la cohesión social y la tolerancia, propiciando así la convivencia pacífica entre diferentes grupos identitarios. Al respecto, el participante_PF_2 afirma:

A mi parecer, uno de los problemas más comunes es la falta de tolerancia y respeto hacia niños de otras culturas. Es doloroso cómo decimos cosas que hieren a nuestros hermanos venezolanos. Algunos estudiantes pueden burlarse o discriminar a sus compañeros por ser diferentes, lo cual afecta su autoestima (comunicación personal, noviembre 20 de 2022).

En el ámbito de la psicología social, Krotz (2019) y Colangelo (2020) argumentan que la identidad cultural cumple una función crucial en la formación de la autoestima y la identidad personal, de forma que los individuos que se sienten conectados y orgullosos de su cultura tienden a tener una mejor percepción de sí mismos y un mayor bienestar psicológico en comparación con aquellos que no tienen esa apropiación. Este atributo, además, desempeña también un papel clave en la construcción de la identidad colectiva y la cohesión de grupos minoritarios. Uno de los padres de familia, el participante_PF_3, reconoce una necesidad en la institución educativa en ese sentido: “En la escuela implica la convivencia de estudiantes de distintos orígenes étnicos y culturales. Esto puede generar conflictos, ya que cada grupo tiene sus propias formas de ver el mundo, su propia lengua, sus creencias y valores” (comunicación personal, noviembre 20 de 2022).

El escenario descrito supone la adecuación de acciones de gestión con enfoque intercultural que valoren y aprovechen la diversidad en el ámbito pedagógico, algo que Rodríguez y Sánchez (2019) destacan como un requerimiento para las

instituciones educativas en un entorno globalizado y multicultural. La variedad de grupos de interés que existe ahora demanda reconocer y promover dicha diversidad, lo cual se considera además como una estrategia para fomentar la innovación y la creatividad en todos los niveles de la institución (Pérez, 2023; Rodríguez y Sánchez, 2019). Asimismo, Sánchez (2010) argumenta que este tipo de medidas son esenciales para construir un entorno laboral inclusivo y equitativo.

Por su parte, el *contexto educativo inclusivo* ha sido un tema reconocido y ampliamente estudiado en la literatura académica por autores como Díaz *et al.* (2020), Martínez *et al.* (2020) y Murillo *et al.* (2020). Según Díaz *et al.* (2020), por ejemplo, esta categoría se refiere al entorno y las prácticas educativas que promueven la inclusión de los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Los autores aseguran que, en esas condiciones, un contexto pedagógico se debe caracterizar por la adaptación curricular, la participación de los alumnos y el establecimiento de un clima de respeto y aceptación mutua. Este enfoque se alinea con políticas educativas internacionales como la Declaración de Incheon de 2015 (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco], 2016), que aboga por una formación inclusiva y equitativa.

Murillo *et al.* (2020) respaldan la importancia del contexto educativo inclusivo y sostienen que este enfoque va más allá de la mera integración de los estudiantes con discapacidad. Según los autores, y en línea con lo planteado por Martínez *et al.* (2020), es preciso transformar las escuelas para garantizar que todos los alumnos por igual tengan acceso a una educación de calidad. Esto exige la adaptación de las prácticas pedagógicas, la eliminación de las barreras físicas y la promoción de la participación de todos los jóvenes. En relación con esta categoría, llama la atención la afirmación del participante_P_2 desde el estamento docente:

Tenemos que lidiar con estereotipos y prejuicios. Es triste, pero algunas veces se forman grupos o se hacen exclusiones basadas en la cultura de cada uno. Por ejemplo, se pueden hacer chistes o comentarios ofensivos sobre las costumbres o tradiciones de ciertos estudiantes, generando

desigualdad y discriminación (comunicación personal, noviembre 20 de 2022).

Siguiendo el planteamiento de los autores anteriores, Duk *et al.* (2019) y Reyes-Parra *et al.* (2020) sostienen que un contexto educativo inclusivo favorece el desarrollo integral de los alumnos. Los autores precisan a su vez que esta inclusión tampoco se limita a la igualdad de oportunidades; también tiene que ver con la creación de entornos en los que los estudiantes puedan participar, expresar sus opiniones y ser valorados por sus contribuciones. De esta forma se impulsan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

La *pedagogía crítica para una ciudadanía global*, por otra parte, apunta a formar ciudadanos comprometidos y empoderados, capaces de comprender los problemas sociales y culturales que enfrenta el mundo y contribuir a su resolución (Palmett, 2020). Este aspecto se ve reflejado en el testimonio del participante_P_1:

Pero ¿qué es la interculturalidad y por qué es una problemática en nuestra escuela? Pues bien, la interculturalidad se trata de la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio, en este caso nuestra escuela. Y aunque suena bonito en teoría, en la práctica nos encontramos con una serie de obstáculos y retos que debemos afrontar (comunicación personal, noviembre 20 de 2022).

La pedagogía crítica es un enfoque que promueve la inclusión y la diversidad. Según López (2019), esta perspectiva reconoce la importancia de valorar y respetar las diferencias culturales, étnicas y de género, y fomenta la igualdad y la justicia en las relaciones sociales. Por su parte, Palmett (2020) afirma que esta categoría se basa en la idea de que la educación debe ser emancipadora y crítica, y desafiar las estructuras de poder y opresión existentes.

Otra categoría priorizada en la investigación, el *desarrollo de competencias interculturales*, es una necesidad imperante del mundo globalizado y multicultural de hoy, según Deardorff (2020). Estas habilidades, además, son otro de los elementos esenciales para favorecer la inclusión social y el

entendimiento entre diferentes grupos culturales, lo que en últimas resulta en una convivencia pacífica en sociedades cada vez más diversificadas.

En cuanto a la *participación social y comunitaria*, Colangelo (2020) afirma que “es una herramienta poderosa para fomentar la cohesión social, la solidaridad y la inclusión” (p. 45). Por esta vía, los individuos pueden sentirse parte de un grupo, tener una voz activa en la toma de decisiones y contribuir al bienestar general de la comunidad. Uno de los padres de familia que integraron el grupo de discusión, el participante_PF_3, hace una mención a esta categoría así:

Las dificultades económicas también están influyendo los problemas culturales de la escuela. Muchas veces, los estudiantes de comunidades indígenas o afrodescendientes enfrentan mayores dificultades en su acceso a la educación, y cuando uno ve quienes dirigen el colegio se da cuenta que no hay participación de estas familias, lo que genera desigualdad (comunicación personal, noviembre 20 de 2022).

Además, según Canclini (2012) y Beyazkürk *et al.* (2020) la participación social y comunitaria da luces a los problemas sociales y de justicia social. Estos autores sostienen que este involucramiento permite a las personas intervenir directamente en la identificación y solución de las dificultades que afectan a su comunidad, lo que a su vez fortalece la democracia y la ciudadanía activa.

Una categoría priorizada de autorregulación conceptual es la de *reflexividad crítica*. Según Beyazkürk *et al.* (2020), se refiere al proceso en el cual los actores sociales se vuelven conscientes de sus propias posiciones y visiones de mundo, y examinan cómo estas influencias pueden afectar sus acciones y su gestión. Este enfoque promueve una mayor transparencia y responsabilidad, permitiendo una mayor comprensión y análisis de las metas propuestas.

Por último se encuentra la categoría asociada a la *evaluación del liderazgo intercultural*, la cual se enfoca en identificar las habilidades y las competencias que los líderes necesitan desarrollar para gestionar la diversidad cultural en sus organizaciones, promoviendo la inclusión y el

respeto entre distintas tradiciones y costumbres para generar un entorno de trabajo en el que todas las personas se sientan valoradas y parte del equipo, lo que en últimas ayuda a maximizar el rendimiento (Gómez *et al.*, 2020). Duk *et al.* (2019) destacan la relevancia de este análisis en el contexto de la educación ya que los directivos de las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en la promoción del respeto y el aprendizaje interculturales entre los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Con base en los resultados de la investigación, se puede concluir que en la construcción de un mecanismo de intervención para la resignificación del PEI es relevante priorizar categorías de estudio como lineamientos orientadores. En este sentido se destaca, en primer lugar, la diversidad e identidad cultural, asociada a la implementación de estrategias y políticas educativas que fomenten el respeto y la valoración de la variedad de orígenes y modos de vida presentes en el contexto escolar, eviten la discriminación y las exclusiones basadas en la cultura, y promuevan la inclusión de los estudiantes (Colangelo, 2020; Deardorff, 2020; Del Valle, 2020; Díaz, 2021; Duk *et al.*, 2019; Peña *et al.*, 2019).

El respeto a la diversidad cultural tiene un impacto significativo en el desarrollo de los jóvenes, tanto a nivel académico como al socioemocional, y una forma efectiva de abordarlo es a través de la sensibilización y capacitación de los docentes. Los profesionales de la enseñanza deben ser conscientes de la importancia de esta categoría y estar preparados para promover el respeto y la inclusión en el aula. Esta preparación puede abarcar desde la formación en competencias interculturales hasta la incorporación de recursos didácticos que reflejen la diversidad cultural.

Asimismo, es esencial establecer alianzas y colaboraciones con la comunidad y sus diversos actores (Castillo y Cedeño, 2021; Krotz, 2019). La implicación de las familias y la comunidad en general contribuye a crear un entorno propicio para el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Además, este enfoque favorece el intercambio de conocimientos y experiencias entre distintas

culturas, enriqueciendo así el proceso educativo. Estos aspectos quedan proyectados desde la ejecución del plan de implementación propuesto como mecanismo de intervención.

Otra categoría que debe incorporarse al mecanismo de intervención está asociada a garantizar un contexto educativo inclusivo de igualdad y oportunidades para los estudiantes, independientemente de su origen cultural, asegurando que estos últimos se sientan valorados y respetados en su diversidad (García *et al.*, 2019). La inclusión en este ámbito implica generar un ambiente en el cual los alumnos puedan participar plenamente, recibir un trato equitativo y tener acceso a una formación de calidad, donde se fomenten el respeto mutuo, la empatía y la aceptación de diferencias. De este modo se puede establecer un clima de aprendizaje donde los jóvenes se sientan seguros y motivados para expresarse y participar en su proceso educativo. La importancia de este factor radica en el reconocimiento de la diversidad como un valor enriquecedor.

Un contexto educativo inclusivo también implica adaptar las metodologías de enseñanza y los recursos educativos para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Una manera de satisfacer esta necesidad es por medio de las orientaciones rectoras del PEI, por lo que su resignificación cobra importancia a la hora llevar al escenario práctico las categorías identificadas en el estudio (Maldonado, 2023; Reyes-Parra *et al.*, 2020; Ricoeur, 2014). Esto incluye brindar apoyo adicional a alumnos que presentan dificultades específicas para aprender, como aquellos con discapacidades o cuyos idiomas maternos no son los mismos que los utilizados en la escuela. De esta manera se crea un entorno en el cual los jóvenes pueden acceder a la educación de manera equitativa y desarrollar su máximo potencial.

Asimismo, es fundamental reconocer las desigualdades que aquejan a la comunidad en diferentes niveles: económico, social, étnico, de género, entre otros. Estas disparidades generan profundas brechas y perpetúan un sistema injusto que favorece a unos pocos privilegiados. Sin embargo, la pedagogía crítica se presenta como una herramienta poderosa para enfrentar este

fenómeno. A través de este enfoque, los profesionales de la educación pueden brindarles a sus estudiantes una comprensión profunda de estos desequilibrios y ayudarles a desarrollar un pensamiento reflexivo que los cuestione (López, 2019; Palmett, 2020; Wiesemann *et al.*, 2019). Por ello es necesario incorporar mecanismos que garanticen un ejercicio participativo en la resignificación del PEI desde un enfoque intercultural.

Ahora bien, no se trata solo de comprender las desigualdades, sino de tomar acción para cambiarlas (Walsh, 2010). Por lo tanto, la pedagogía crítica debe transformar la realidad. Con ese fin, sería conveniente despertar un compromiso activo por parte de los estudiantes y empoderarlos para que sean agentes de cambio en sus comunidades, pues en definitiva es a través de la participación y la acción que se construye una sociedad más justa y equitativa.

En esta misma línea, la gestión de los contextos educativos se enfrenta a diversos retos para garantizar el reconocimiento de la diversidad social (García *et al.*, 2020; Sánchez *et al.*, 2021; Sánchez *et al.*, 2021; Nieto *et al.*, 2021), resaltando la importancia de la incorporación de políticas educativas que contribuyan al fortalecimiento de los procesos organizacionales (Ariza *et al.*, 2021; Navarro, 2022; Medina, 2023)

Sumado a lo anterior, también es relevante resignificar el PEI con miras a desarrollar competencias interculturales en los estudiantes para que puedan relacionarse de manera respetuosa y enriquecedora con personas de diferentes culturas, contribuyendo así a la convivencia pacífica y a reconocer el valor de la diversidad cultural en la sociedad globalizada de hoy (Deardorff, 2020). Es imprescindible que estos jóvenes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes para promover el diálogo intercultural y superar estereotipos y prejuicios.

Finalmente, la resignificación del PEI también debe contemplar la promoción del diálogo intercultural, la participación social y comunitaria, la comunicación intercultural, la reflexividad crítica y la evaluación del liderazgo intercultural. Estos aspectos son fundamentales para garantizar una educación inclusiva y valorar la diversidad en todas

sus dimensiones, propiciando de esa forma un aprendizaje mutuo y la construcción de relaciones interculturales positivas en el ámbito educativo.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad y que no existen conflictos de intereses relacionados con la obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arboleda, C. (2008). Investigación cualitativa. Pensamiento investigativo y construcción de conocimiento. Cali: Editorial Universidad del Valle.

Ariza Dau, M., Ramos Ruiz, J. L., & Rosado Salgado, L. (2021). Gobernanza y calidad educativa en Colombia: reflexiones desde la nueva economía institucional. *Praxis*, 17(2), 226–236. <https://doi.org/10.21676/23897856.3976>

Barbour, R. (2013). *Doing focus groups*. Sage.

Beyazkürk, N., Güngör, A. S. y Aytar, M. (2020). Inclusive Education In Multicultural Schools: A Multiple Case Study. *European Journal Of Educational Research*, 9(1), 79-96.

Blanco-Figueroa, L. L. y Arias-Ortega, K. E. (2022). Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas. *Formación Universitaria*, 15(2), 71-82. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062022000200071&script=sci_arttext&lng=en

Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000200157&script=sci_arttext

Cancino, C., Cárcamo, V. y Matus, O. (2019). The Importance of Intercultural Dialogue in the Development Sociocultural Practices. *Revista Electrónica Portales Educativos*, 6(13), 73-85.

Canclini, N. G. (2012). *Consumidores y ciudadanos*. Debolsillo.

Canclini, N. G. (2001). *Definiciones en transición*. Clacso.

Castillo, J. y Cedeño, M. F. (2021). *Diseño de un modelo de resignificación que evidencia la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el colegio Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Bogotá, 2020: del aula física al aula virtual en tiempos de pandemia* [Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/6938>

Colangelo, M. A. (2020). Crianza infantil y diversidad cultural. Aportes de la antropología a la práctica pediátrica. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 118(4), e379-e383. http://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_ae_colangelo_23-6pdf_1591730435.pdf

Criado, A. (1997). *Técnicas de investigación científica*. Editorial Síntesis.

Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones*. Unesco Publishing. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=G3H3DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=unesco++interculturalidad+&ots=6wAWP_NuS0&sig=DqBxceki0iKtzW16nRMzxBc-yE

De la Torre, J. (2001). Resignificación del lenguaje: Una aproximación a la teoría de la complejidad. *Revista de Estudios Sociales (RESS)*, 6, 73-86. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2001000100006&lng=es&nrm=iso

Del Valle, L. M. (2020). *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. RIDUM. <http://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/4191>

Díaz, E. J. (2021). *Experiencia de resignificación del PEI en contexto rural: una herramienta para la gestión educativa* [Disertación doctoral, Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8952>

Díaz, A., Bravo, C. y Sierra, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265-290.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382020000100265&script=sci_arttext

Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000200091&script=sci_arttext

Fernández, F. (2020). El peritaje cultural como práctica antropológica en la defensa de imputados indígenas en Chile: hacia la construcción de un posible pluralismo jurídico. *Andamios*, 17(44), 275-293.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632020000300275&script=sci_arttext

Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.

Franco, C. L. (2018). Resignificación de un proyecto educativo institucional a partir de las prácticas y los saberes socioculturales de su comunidad educativa. *Plumilla Educativa*, 22(2), 103-120.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719765>

García, A., Quintero, O. y Urosa, C. (2019). Cultural Diversity: Constructive Approach To Education. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 55, 139-153.

García, O. E., Peley, R., Pertúz, S. O., Pérez, K. L., y Vilorio, J. (2020). Relación entre cultura organizacional y satisfacción laboral de servidores públicos en una institución educativa en Colombia. *Revista Espacios*, 41(37), 40-51.

<https://www.revistaespacios.com/a20v41n37/a20v41n37p04.pdf>

Gómez, Á. (2022). *Reflexión sobre la utilización del Muestreo Probabilístico y No Probabilístico en las Ciencias Sociales*.

https://tauniversity.org/sites/default/files/articulo_reflexion_sobre_la_utilizacion_del_muestreo_probabilistico_.dr_angel_gomez.pdf

Grant, C. A. y Sleeter, C. E. (2014). An analysis of multicultural education in the United States. En C. A. Grant, *Multiculturalism in Education and Teaching* (pp. 57-82). Routledge.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y P. Baptista-Lucio, *Metodología de la investigación* (pp. 88-101). McGraw-Hill.

http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2792/510_06_color.pdf

Krotz, E. (2019). Sociedades, conflictos, cultura y derecho desde una perspectiva antropológica. En *Curso: Antropología Jurídica y Género* (pp. 63-100). http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasjuridicas/oj_20150308_01.pdf#page=63

López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 99-112.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-65872019000100099

Mahmood, S., Tariq, R. y Aftab, R. (2020). Reflexive Practices among Teachers: An Analysis of their Attitudes, Reflections and Reactions to Cultural and Pedagogical Challenges Faced in ESL Classroom in Pakistan. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 154-185.

Maldonado, A. T. (2023). *Pedagogía emergente para la resignificación de la educación patrimonial e identidad cultural desde el museo* [Tesis de doctorado, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Digital.

<http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/12610>

Martínez, M., Ávila, M. y Martínez, M. (2020). Intercultural Communication and the Perception of Power Imbalances in Cultural Interaction: The Case of Spanish Volunteers in Mali. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 15(2), 42-54.

Martinovich, V. (2020). Indicadores de Citación y Relevancia Científica: Genealogía de una Representación. *Dados*, 63(2), e20190094. <https://www.scielo.br/j/dados/a/wqWVYvMVMk8LZNkYLrK4MLw/?stop=next&format=html&lang=es>

Medina, O. (2023). Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia. *Praxis*, 19(2), 274–286. <https://doi.org/10.21676/23897856.4470>

Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I. y Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168-195. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032020000100168

Navarro, I. (2022). La evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana. *Praxis*, 18(2), 377–395. <https://doi.org/10.21676/23897856.4624>

Nieto, S. y Bode, P. (2018). School reform and student learning: A multicultural perspective. En J. A. Banks y C. A. McGee (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 425-443). Wiley.

Nieto, J. A., García, E. J., & Muete, N. A. (2022). Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2), 260–277. <https://doi.org/10.21676/23897856.3882>

Palafox, L. A. (2022). *Resignificación y revalorización: Espacio, cultura, tiempo y usuario, factores de la configuración espacial 2022* [Tesis de grado, Universidad de Guanajuato]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guanajuato.

<http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/7710>

Palmett, A. M. (2020). Método inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Petroglifos. Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42. <https://petroglifosrevistacritica.org/wp-content/uploads/2020/08/D-03-01-05.pdf>

Peña, B., Tejada, I. y Truscott, A. M. (2019). *Interculturalidad y formación de profesores: perspectivas pedagógicas y multilingües*. Universidad de los Andes. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=7rp9EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=significado+sociale+mayoritario+interculturalidad+&ots=mCQZebMbu1&sig=fS5BxsrQiQtEqij59Co9o7V-wDs>

Pérez, C. E. (2023). La interculturalidad y la pedagogía en el contexto educativo venezolano: Interculturality and Pedagogy in the Venezuelan Educational Context. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 24(50), 71-79. <https://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/article/view/54>

Pérez-Almonacid, R. y Bautista, L. R. (2021). Ajuste categorial/conceptual: un análisis histórico-conceptual. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 29(4), 83-113. <https://www.redalyc.org/journal/2745/274571372007/274571372007.pdf>

Reales, L. J., Robalino, G. E., Peñafiel, A. C., Cárdenas, J. H. y Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Universidad y Sociedad*, 14(S5), 681-691. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3338/>

Reyes-Parra, P., Moreno, A. N., Amaya, A. y Avendaño, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/205145/Educacion%20inclusiva.pdf?sequence=1>

Ricoeur, P. (2014). Resignificación. En A. Díaz y E. M. Matos (Eds.), *Lecturas en antropología filosófica* (pp. 177-190). Biblioteca Nueva.

Rodríguez, B. y Becerril, V. (2014). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles Educativos*, 36(145), 206-212.

Rodríguez, A. C. y Sánchez, J. O. (2019). *Liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares: transiciones paradigmáticas de la gestión educativa*. Unimagdalena.

Sánchez, J. (2010). *Hacia un paradigma emergente de la planeación: Resignificación desde las instituciones universitarias*. Unimagdalena.

Sánchez-Buitrago, J. O., Bertel Narváez, M. P., & Vilorio-Escobar, J. (2021). Retos para la gestión de las instituciones de educación básica y media. *LOGINN Investigación Científica Y Tecnológica*, 5(2).
<https://doi.org/10.23850/25907441.4392>

Sánchez Buitrago, J. O., Bertel Narváez, M. P., & Vilorio Escobar, J. de J. (2022). Gestión comunitaria de instituciones educativas distritales de básica y media: prácticas de inclusión en Santa Marta, Colombia. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(7), 221-235.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.15>

Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Villodre, B. y Del Mar, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 1(11), 67-76.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*.

Wiesemann, A., Satter, I. y Hauptmann, G. (2019). Intercultural Leadership Development in Higher Education Institutions: A Comprehensive View on Key Success Factors. *International Journal Of Educational Management*, 33(5), 806-824.