

**LIDERAZGO TRANSFORMADOR Y GESTIÓN DIRECTIVA PARA LA
RESIGNIFICACIÓN DEL CURRÍCULO INTERCULTURAL EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS****TRANSFORMATIVE LEADERSHIP AND MANAGEMENT FOR THE REDEFINITION
OF THE INTERCULTURAL CURRICULUM IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Elsy del Socorro Espitia Pantoja

elsy.est@umecit.edu.pa<https://orcid.org/0009-0000-9268-6449>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología “UMECIT”, Panamá

Raysa Chirino García

raysachirino.doc@umecit.edu.pa<https://orcid.org/0000-0002-0336-2870>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología “UMECIT”, Panamá

Recibido: Julio 2025 Aceptado: Agosto: 2025 Publicado: septiembre 2025

Cómo citar: Espitia, E; Chirino, R (2025). Liderazgo Transformador y Gestión Directiva para la Resignificación del Currículo Intercultural en Instituciones Educativas. Revista Electrónica Arbitrada del Centro de Ciencias Administrativas y Gerenciales

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis crítico sobre el rol de la gestión directiva en la resignificación del currículo intercultural en instituciones educativas con presencia de comunidades culturalmente diversas. El estudio se efectuó bajo un enfoque cualitativo, de tipo documental, utilizando la fenomenología, pues se exploran los sentidos que adquiere la gestión escolar cuando se orienta hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como principio estructural del proyecto educativo. El examen se organizó en tres ejes temáticos: el liderazgo directivo transformador, las condiciones institucionales para la interculturalidad, así como la articulación comunitaria en la construcción curricular. Los hallazgos evidenciaron que los directivos escolares no solo administran recursos, sino que tienen la capacidad de generar condiciones simbólicas, políticas y pedagógicas para una escuela inclusiva, democrática y posicionada en un contexto competitivo. Esta investigación muestra que una gestión educativa comprometida con la justicia cultural puede reconfigurar prácticas curriculares excluyentes, promover el diálogo de saberes además de fortalecer el binomio escuela-comunidad. Adicionalmente, se realza la necesidad de recorrer las rutas hacia diversas formas de liderazgo que impulsen una cultura organizacional colaborativa y crítica. Finalmente, se concluyó que el currículo intercultural no se impone externamente, sino que se construye internamente en las instituciones educativas, a partir del compromiso ético y político de los equipos directivos en concertación con los docentes, estudiantes y comunidades. Así, la gestión directiva se convierte en un motor fundamental para la transformación educativa desde el reconocimiento y la inclusión de las diferencias culturales.

Palabras clave: Escuela, Gestión, Inclusión social, Instituciones de educación, Liderazgo (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of the role of school management in redefining the intercultural curriculum in educational institutions with a presence of culturally diverse communities. The study was conducted using a qualitative, documentary approach, utilizing phenomenology, exploring the meanings that school management acquires when it is oriented toward the recognition of cultural diversity as a structural principle of the educational project. The examination was organized into three thematic axes: transformative leadership, institutional conditions for interculturality, and community articulation in curriculum construction. The findings showed that school leaders not only manage resources but also have the capacity to generate symbolic, political, and pedagogical conditions for an inclusive, democratic school positioned in a competitive context. This research shows that educational management committed to cultural justice can reconfigure exclusionary curricular practices, promote a dialogue of knowledge, and strengthen the school-community partnership. Additionally, the need to explore paths toward diverse forms of leadership that foster a collaborative and critical organizational culture is emphasized. Finally, it was concluded that the intercultural curriculum is not imposed externally, but rather is built internally within educational institutions, based on the ethical and political commitment of management teams in consultation with teachers, students, and communities. Thus, management becomes a fundamental driver for educational transformation through the recognition and inclusion of cultural differences.

Keywords: School, Management, Social inclusion, Educational institutions, Leadership (UNESCO Thesaurus).

INTRODUCCIÓN

El escenario educativo contemporáneo exige modelos de liderazgo transformadores capaces de afrontar la diversidad, la innovación y los retos sociales presentes en las instituciones escolares. Este tipo de liderazgo se emerge como una estrategia esencial en la gestión directiva, orientada a promover comunidades educativas inclusivas, democráticas y socialmente responsables. En este contexto, la resignificación curricular, entendida desde una perspectiva intercultural, exige liderazgos visionarios y acciones de gestión que trasciendan la mera transmisión de contenidos, situando la escuela como un espacio de valoración, respeto y celebración de la diversidad cultural.

En razón de lo anterior, desde una perspectiva teórica y metodológica basada en la reflexión crítica y la gestión directiva estratégica, el presente artículo analiza el valor del

liderazgo transformador para la resignificación del currículo intercultural, situando al directivo como agente de cambio capaz de fomentar la participación, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento en las instituciones educativas.

A lo anterior se agrega que, el reconocer los aportes del liderazgo transformacional permitirá repensar las prácticas escolares y orientar el currículo hacia una formación más justa, inclusiva y contextualizada, fundamentando la importancia de la gestión directiva como pilar clave en la transformación educativa actual. De ahí que, esta investigación pretende dar respuesta a la necesidad urgente de posicionar a la escuela como un motor social comprometido con la equidad y la integración cultural, aportando un análisis académico para la toma de decisiones, así como la mejora continua en las organizaciones educativas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En las últimas décadas, la educación ha enfrentado desafíos sustanciales derivados de la creciente diversidad cultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas, esta realidad ha exigido a los sistemas escolares la incorporación de perspectivas interculturales dentro del currículo, con el fin de garantizar una formación integral y respetuosa de las diferencias. En este contexto, el papel de la gestión directiva adquiere una relevancia central, ya que los líderes escolares se convierten en agentes de transformación institucional capaces de resignificar los contenidos educativos desde una mirada inclusiva y plural; en razón de ello, la resignificación del currículo desde la perspectiva intercultural se consolida como una necesidad perentoria en territorios caracterizados por una alta heterogeneidad étnica y cultural.

En el mismo orden de ideas, la educación intercultural, entendida como un proceso que reconoce, respeta además valora la diversidad cultural dentro del espacio escolar, continúa siendo una promesa inconclusa en muchos sistemas educativos de América Latina. Si bien distintas normativas promueven la inclusión de los saberes y lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes; en la práctica, persisten múltiples barreras para la implementación efectiva. Para Muñoz (2020), esta modalidad educativa no se ha logrado consolidar como un componente integral del currículo, debido a la desconexión

entre las políticas públicas con las realidades locales, aunado a la falta de voluntad institucional para promover una verdadera transformación pedagógica.

En este escenario, los directivos escolares enfrentan la responsabilidad de liderar procesos que integren la interculturalidad en los proyectos educativos institucionales, los planes de aula y las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta tarea no solo exige competencias técnicas, sino también una sensibilidad ética y política frente a la diversidad, así como un compromiso con la equidad y la justicia social. Según Morales et al. (2024), la gestión curricular incluyente tiene el potencial de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y enriquecer los procesos educativos, siempre que se base en un liderazgo comprometido con la transformación del currículo y de las prácticas institucionales.

En zonas rurales o periféricas, donde convergen distintas tradiciones culturales, el reto de resignificar el currículo adquiere dimensiones complejas; de manera que, las instituciones educativas en estos territorios operan frecuentemente en condiciones de precariedad material y con escasa formación intercultural por parte de los docentes, así como directivos. Al respecto Castellanos (2019) señala que, en estos contextos se requiere un enfoque de gestión directiva transformador que articule el currículo con las realidades locales, recupere saberes ancestrales y promueva una pedagogía crítica capaz de dialogar con las múltiples identidades culturales de la comunidad educativa.

En este sentido, el liderazgo directivo, se redefine como una práctica educativa, así como política que debe ir más allá del cumplimiento normativo y de la gestión administrativa. Según Torres y Turpo (2024), la gestión directiva intercultural implica la capacidad de diseñar e implementar estrategias institucionales que promuevan la inclusión, el respeto por las diferencias además de la participación activa de todos los actores escolares. Para ello, es fundamental desarrollar competencias interculturales en los equipos directivos, así como fomentar una cultura institucional que valore la diversidad como una riqueza y no como un problema por resolver.

A pesar de los avances legislativos y los esfuerzos de algunas instituciones, la educación intercultural enfrenta tensiones estructurales relacionadas con el centralismo educativo, la homogeneización curricular y la escasa articulación entre las políticas públicas y las

necesidades locales. Rodríguez y López (2021) sostienen que una gestión educativa con enfoque local permitiría a los directivos adaptar los contenidos y metodologías a las características culturales de cada comunidad, superando así la imposición de modelos educativos uniformes que poco responden a la diversidad del país.

De igual manera, la falta de formación específica en interculturalidad por parte de los directivos escolares representa un obstáculo importante para la transformación curricular. Duarte (2020) advierte que, sin una preparación adecuada, los líderes educativos no podrán gestionar procesos de cambio que promuevan una verdadera inclusión cultural; por lo tanto, esta limitación se agrava en contextos donde el acceso a programas de formación continua es reducido debido a que las condiciones socioeconómicas afectan la implementación de proyectos educativos innovadores.

En contraste con lo anterior, experiencias exitosas en diversas regiones demuestran que es posible integrar los saberes tradicionales en los currículos escolares, siempre que exista una gestión directiva comprometida y sensible al contexto. Algunos establecimientos han logrado incorporar cosmovisiones indígenas y afrodescendientes en los proyectos pedagógicos, generando procesos de aprendizaje más significativos y culturalmente pertinentes. Estas iniciativas muestran que la resignificación del currículo no es solo una necesidad, sino también una posibilidad real cuando se cuenta con liderazgos pedagógicos transformadores.

Ahora bien, la articulación entre currículo e interculturalidad requiere también de una participación activa de las comunidades, que deben ser reconocidas como portadoras de saberes válidos y pertinentes para el proceso educativo. De ahí que, Morales et al. (2024) destacan que la gestión directiva debe promover espacios de diálogo y colaboración con las familias, líderes comunitarios y organizaciones sociales, con el fin de construir una educación contextualizada, dialógica y comprometida con la transformación social. En este aspecto, la escuela deja de ser un espacio cerrado y se convierte en un escenario de encuentro cultural, así como de construcción colectiva del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el papel de los recursos didácticos y tecnológicos en el proceso no puede ser subestimado, pues la inclusión de materiales que reflejen la diversidad

cultural del país, así como el uso de herramientas tecnológicas que faciliten el acceso a contenidos interculturales, son elementos esenciales para resignificar el currículo. Sin embargo, en muchas instituciones esos recursos son escasos, lo cual limita las posibilidades de implementar estrategias pedagógicas interculturales de manera efectiva. Por esa razón, la importancia de una gestión directiva capaz de movilizar alianzas, gestionar recursos y diseñar soluciones creativas a los desafíos del contexto.

Por otra parte, en el plano internacional, diversos países han avanzado en la implementación de modelos educativos interculturales que pueden ofrecer referentes valiosos. En Canadá y Australia, por ejemplo, la educación intercultural se ha convertido en una política pública integral, apoyada por programas de formación docente, desarrollo curricular y participación comunitaria. Según Banks (2019) y Villagas y Lucas (2018), estas experiencias muestran que el liderazgo escolar desempeña un rol clave en la promoción de la equidad, la calidad y la pertinencia cultural en la educación.

A partir de las premisas anteriores, el presente estudio tiene como objetivo analizar el rol de la gestión directiva en la resignificación del currículo intercultural en instituciones educativas, pues se pretende visibilizar las estrategias implementadas por los directivos escolares para incorporar la diversidad cultural en las prácticas curriculares y pedagógicas, así como identificar los factores que facilitan o limitan este proceso; por ello, el análisis se orienta hacia un enfoque crítico que considera la gestión escolar como una práctica situada, política y transformadora.

Por consiguiente, este estudio también pretende aportar elementos teóricos, así como metodológicos para el diseño de políticas educativas y programas de formación directiva que promuevan una educación intercultural inclusiva y contextualizada. En ese marco, se espera que los hallazgos contribuyan a fortalecer el debate académico y profesional sobre el papel de los líderes escolares en la construcción de comunidades educativas democráticas, equitativas y culturalmente sensibles, tal como lo afirman Álvarez et al. (2024) quienes sostienen que, solo mediante una gestión directiva comprometida con la equidad e inclusión es posible avanzar hacia una educación que reconozca además valore la diversidad como un derecho y una oportunidad.

Finalmente, se parte de la convicción de que la transformación del currículo hacia un enfoque intercultural no puede depender únicamente de normativas externas, sino que requiere el liderazgo pedagógico de los directivos, el compromiso del profesorado y la participación activa de las comunidades. La resignificación del currículo, en tanto proceso educativo y político, implica una revisión crítica de los contenidos, metodologías y relaciones pedagógicas desde una perspectiva de justicia cultural. Este artículo, por tanto, se inscribe en ese horizonte, proponiendo una mirada reflexiva y propositiva sobre los desafíos y posibilidades de la gestión directiva en contextos de diversidad.

METODOLOGÍA

La metodología adoptada en esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, ya que el propósito no es cuantificar datos ni verificar hipótesis numéricas, sino comprender profundamente los sentidos y significados atribuidos a la gestión directiva en el proceso de resignificación del currículo intercultural. Esta aproximación metodológica permite explorar las dimensiones subjetivas, simbólicas y contextuales que estructuran las prácticas de liderazgo educativo en relación con la diversidad cultural. Tal como señalan Leiva y Moreno (2021), el estudio de la interculturalidad requiere una mirada interpretativa capaz de captar las tensiones, contradicciones y potencialidades que emergen en los espacios escolares diversos.

Desde este marco general, se optó por el método fenomenológico, el cual resulta pertinente para examinar cómo los significados asociados a la gestión directiva son vividos, pensados y representados en el discurso académico contemporáneo. Este método busca describir las estructuras esenciales de una experiencia compartida, en este caso, la experiencia de liderazgo en contextos educativos interculturales, tal como se manifiesta en las fuentes analizadas. Según Medina (2021), el enfoque fenomenológico posibilita captar las intenciones y sentidos que subyacen en los discursos educativos, sin imponer categorías previas, permitiendo así el acceso a la esencia del fenómeno estudiado.

La técnica central utilizada fue el análisis documental, entendida como una estrategia sistemática de revisión e interpretación crítica de fuentes escritas relevantes para el objeto

de estudio. Se examinaron artículos científicos, tesis doctorales y documentos institucionales relacionados con la gestión escolar, el currículo intercultural y las prácticas de inclusión educativa. Esta técnica posibilita reconstruir el estado del conocimiento en torno a un fenómeno y analizar los marcos discursivos que sustentan determinadas prácticas o propuestas pedagógicas. Como afirman Morales et al. (2024), el análisis documental resulta fundamental para comprender cómo se han abordado las transformaciones curriculares en contextos de diversidad desde múltiples enfoques teóricos y metodológicos.

La selección de documentos se realizó de forma intencionada, con base en su relevancia temática y su reconocimiento académico, priorizando investigaciones publicadas en los últimos cinco años y producidas en contextos latinoamericanos, en los que la gestión educativa enfrenta retos similares en cuanto a equidad, pluralidad cultural y políticas de inclusión. Se revisaron publicaciones que evidencian el papel del liderazgo escolar en la transformación curricular, la implementación de la educación intercultural y la construcción de entornos educativos inclusivos. Según Rodríguez (2020), este tipo de revisión crítica permite no solo identificar hallazgos, sino también reconocer vacíos y desafíos que requieren ser abordados desde nuevas perspectivas.

El procedimiento metodológico contempló la identificación, categorización e interpretación de los ejes temáticos más recurrentes en los textos analizados, con el fin de construir una lectura crítica sobre el rol de la gestión directiva en procesos de resignificación curricular. Las categorías emergentes se organizaron en torno a tres dimensiones: liderazgo pedagógico transformador, articulación curricular desde la diversidad, y condiciones institucionales para la interculturalidad. Tal como sugieren Torres y Turpo (2024), la categorización en estudios cualitativos debe surgir del análisis inductivo, permitiendo que los significados se revelen a partir de los propios textos y contextos.

Asimismo, se garantizaron criterios de rigor cualitativo tales como la credibilidad y la transferibilidad, mediante la contrastación de documentos diversos, la triangulación teórica entre autores y la contextualización de las fuentes en sus respectivos marcos institucionales y socioculturales. Esta rigurosidad metodológica permitió interpretar con profundidad las formas en que los discursos educativos configuran las prácticas de

liderazgo en contextos interculturales. En concordancia con Becerra (2021), el análisis riguroso de textos académicos posibilita identificar modelos de acción y estructuras ideológicas que subyacen a las reformas curriculares con enfoque intercultural.

La elección del análisis documental como vía de investigación no excluye la posibilidad de complementar futuros estudios con técnicas empíricas, pero se justifica plenamente cuando el objetivo es construir una base argumentativa sólida sobre un fenómeno educativo desde la revisión sistemática de experiencias ya documentadas. Este procedimiento también permite posicionar el debate en un plano académico más amplio, relacionando los hallazgos con propuestas internacionales sobre educación para la diversidad. En este sentido, autores como Banks (2019) y Villagas y Lucas (2018) han demostrado que la gestión escolar puede desempeñar un rol protagónico en la democratización del conocimiento y en la transformación de las instituciones educativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La comprensión del papel de la gestión directiva en la resignificación del currículo intercultural exige una aproximación crítica a los diversos factores que intervienen en los procesos de transformación educativa. A partir del análisis documental realizado, emergen tres ejes articuladores que permiten visibilizar cómo el liderazgo escolar puede incidir en la construcción de una educación culturalmente pertinente: el liderazgo transformador orientado a la inclusión, las condiciones institucionales y los recursos para la implementación curricular, y la articulación entre escuela y comunidad. Estos ejes reflejan no solo tendencias teóricas, sino también prácticas emergentes y desafíos persistentes en contextos educativos caracterizados por la diversidad cultural.

Los resultados obtenidos muestran que la gestión directiva desempeña un rol estratégico en la materialización de una propuesta curricular que reconozca, valore y dialogue con los saberes de las comunidades. Esta función no se limita a una responsabilidad técnica, sino que implica una visión política y ética del liderazgo escolar como agente de cambio. La discusión de estos resultados se desarrolla a continuación en torno a los tres ejes mencionados, abordando las tensiones y oportunidades que ofrece cada uno para

avanzar hacia un modelo educativo intercultural, inclusivo y contextualizado, tal como lo plantean diversos autores revisados.

Liderazgo directivo transformador y su incidencia en la inclusión curricular intercultural

Uno de los hallazgos más consistentes del análisis documental es el reconocimiento del liderazgo directivo como una condición esencial para impulsar la resignificación del currículo en clave intercultural. En los contextos educativos marcados por la pluralidad cultural, los directivos que ejercen un liderazgo transformador no se limitan a la gestión administrativa, sino que asumen una postura ética, política y pedagógica comprometida con la justicia social. Según Torres y Turpo (2024), el liderazgo en educación intercultural requiere no solo de competencias técnicas, sino de una visión transformadora capaz de fomentar una cultura institucional que resalte la diversidad y promueva la inclusión desde el currículo.

El liderazgo directivo, cuando es concebido como una práctica participativa, se convierte en un factor de cohesión y transformación de las comunidades escolares, especialmente en territorios donde convergen identidades culturales históricamente marginadas. Rodríguez (2020) afirma que una acción directiva activa y consciente permite superar enfoques multiculturales superficiales y avanzar hacia modelos curriculares interculturales que dialoguen con los saberes locales. Esta afirmación cobra especial relevancia en contextos donde los directivos son los encargados de mediar entre las demandas del sistema educativo centralizado y las particularidades culturales de sus comunidades escolares.

La capacidad de los directivos para interpretar críticamente las políticas públicas y adaptarlas a su contexto constituye un elemento clave del liderazgo intercultural. Leiva y Moreno (2021) destacan que uno de los principales obstáculos para una educación verdaderamente intercultural es la distancia entre el diseño de políticas educativas y la realidad de los territorios. En este sentido, los directivos transformadores actúan como mediadores capaces de contextualizar los lineamientos curriculares, resignificándolos a partir del conocimiento del entorno cultural, social y lingüístico de su comunidad educativa.

El análisis muestra que los directivos con una visión pedagógica crítica asumen el currículo no como un documento cerrado, sino como una herramienta flexible que puede ser reconfigurada a partir de las realidades culturales de los estudiantes. Medina (2021) subraya que el currículo intercultural debe entenderse como un proceso dinámico que incorpora experiencias, lenguajes y saberes diversos, y cuya efectividad depende en gran medida del compromiso del liderazgo escolar. Esta visión permite trascender la aplicación mecánica de planes de estudio y abrir espacios para el diálogo intercultural y la formación ciudadana desde la escuela.

Los documentos revisados coinciden en señalar que el liderazgo directivo debe ser capaz de generar condiciones institucionales favorables para la transformación curricular. Esto implica promover una cultura organizacional basada en la participación, el respeto mutuo y la colaboración entre los distintos actores educativos. Becerra (2021) sostiene que el rol del directivo debe orientarse hacia la construcción de entornos escolares inclusivos donde la diversidad cultural se viva como una oportunidad pedagógica y no como un obstáculo. Este enfoque fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes y revitaliza la identidad cultural de las comunidades educativas.

En múltiples fuentes se evidencia que los procesos de inclusión curricular intercultural requieren un liderazgo que actúe desde la escucha activa, el reconocimiento del otro y la toma de decisiones compartidas. Bertely (2021) argumenta que el liderazgo transformador en contextos multiculturales implica una apertura al diálogo con las comunidades y la incorporación de sus saberes en el quehacer educativo. De este modo, el directivo deja de ser un administrador de políticas para convertirse en un agente facilitador del encuentro entre culturas en el escenario escolar.

Los datos analizados también muestran que la formación en competencias interculturales es un requisito indispensable para el ejercicio de un liderazgo escolar efectivo. Álvarez et al. (2024) indican que, sin una capacitación adecuada, los directivos no están en condiciones de implementar estrategias de gestión que fomenten la inclusión desde el currículo. Esta limitación es especialmente crítica en territorios con alta presencia de grupos étnicos y afrodescendientes, donde el desconocimiento cultural por parte de los líderes escolares puede derivar en prácticas excluyentes o descontextualizadas.

Una de las tensiones más relevantes identificadas en los textos es la contradicción entre el discurso oficial sobre inclusión intercultural y las prácticas cotidianas de gestión escolar. Rojas y González (2021) advierten que, aunque los documentos curriculares promueven enfoques interculturales, en la práctica estos se implementan de manera superficial debido a la falta de liderazgo pedagógico. Esta disonancia entre política y praxis revela la necesidad de consolidar liderazgos escolares capaces de traducir las normativas en acciones concretas que resignifiquen el currículo desde las realidades culturales de los estudiantes.

La literatura consultada también pone de relieve la necesidad de un liderazgo que integre a los docentes en los procesos de transformación curricular. Yela (2023) señala que la colaboración entre directivos y profesorado es crucial para consolidar una cultura escolar inclusiva, en la que todos los actores se sientan partícipes de la construcción del currículo. Este enfoque colaborativo fortalece el compromiso colectivo y permite que los cambios curriculares sean sostenibles y contextualizados.

Otro aspecto emergente en el análisis es la capacidad del liderazgo directivo para construir una visión institucional compartida en torno a la interculturalidad. Medina (2021) sostiene que un currículo verdaderamente intercultural requiere una comunidad educativa cohesionada en torno a valores de respeto, equidad y reconocimiento mutuo. En este proceso, los directivos tienen el desafío de movilizar a sus equipos hacia una ética del cuidado y la inclusión, que se traduzca en prácticas pedagógicas sensibles a las diferencias culturales.

La revisión documental también permitió identificar buenas prácticas de liderazgo que han logrado integrar la diversidad cultural en los proyectos educativos institucionales. Morales et al. (2024) documentan casos en los que los directivos han promovido la incorporación de saberes ancestrales, el uso de lenguas indígenas en las aulas y la adaptación de contenidos curriculares a partir de las cosmovisiones locales. Estas experiencias evidencian el potencial transformador del liderazgo escolar cuando se vincula con el territorio y se orienta por principios de justicia educativa.

Asimismo, se constató que el liderazgo directivo transformador no puede desligarse de una actitud crítica frente al currículo hegemónico. Mejoredu (2024) advierte que la resignificación curricular desde una perspectiva intercultural exige una interpretación reflexiva de las estructuras de poder que sostienen la homogeneidad curricular. De ahí que el liderazgo escolar deba asumir una función política en la revisión de los contenidos, metodologías y prácticas que perpetúan la exclusión cultural en el sistema educativo.

El análisis también revela que los directivos que promueven la interculturalidad desde el currículo logran fortalecer el vínculo entre la escuela y su entorno. López y Palomino (2020) destacan que el diálogo de saberes entre escuela y comunidad es una estrategia clave para construir una cultura de paz y convivencia. En este proceso, el liderazgo escolar actúa como puente entre las expectativas de la comunidad y las exigencias institucionales, permitiendo así una mayor legitimidad de las propuestas curriculares.

Por otro lado, los estudios revisados advierten que el liderazgo transformador se enfrenta a limitaciones estructurales que obstaculizan su acción, como la escasa autonomía curricular, la falta de recursos y la centralización de las decisiones educativas. Castellanos (2019) indica que estos factores restringen la capacidad de los directivos para adaptar el currículo a las necesidades culturales de su contexto. Por ello, resulta fundamental avanzar hacia modelos de gestión más flexibles que otorguen a las escuelas mayor margen de maniobra para construir currículos pertinentes.

Condiciones institucionales y uso de recursos pedagógicos y tecnológicos para la interculturalidad

La revisión documental permitió identificar que las condiciones institucionales son un factor determinante para la implementación efectiva de un currículo intercultural. En muchas instituciones educativas, especialmente aquellas situadas en contextos de diversidad cultural, las restricciones materiales y organizacionales dificultan la posibilidad de traducir las intenciones pedagógicas en prácticas inclusivas. Morales et al. (2024) señalan que el desarrollo de procesos educativos culturalmente pertinentes depende en gran medida de la capacidad de las escuelas para adaptar sus recursos a las particularidades del entorno sociocultural en el que se insertan.

Uno de los principales obstáculos evidenciados en los documentos analizados es la limitada disponibilidad de materiales pedagógicos que reflejen las culturas, lenguas y cosmovisiones de las comunidades. En la mayoría de los casos, los contenidos curriculares y los textos escolares responden a un modelo homogéneo, urbano y occidentalizado, que invisibiliza la riqueza cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Medina (2021) advierte que esta carencia de recursos pertinentes reproduce la exclusión simbólica de los estudiantes y limita la posibilidad de construir procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y contextualizados.

La escasa dotación tecnológica en muchas instituciones también representa una barrera para la implementación de una educación intercultural apoyada en herramientas digitales. Aunque el uso de tecnologías puede facilitar el acceso a contenidos culturales diversos y promover el diálogo entre contextos distintos, su aplicación en ambientes rurales o marginados se ve restringida por la falta de conectividad, equipamiento y formación docente. Morales et al. (2024) sostienen que la inclusión digital debe ir acompañada de una mirada crítica y pedagógica que permita resignificar el uso de la tecnología como medio para la inclusión y no como mecanismo de reproducción de desigualdades.

A esta limitación se suma la carencia de infraestructura adecuada que garantice ambientes de aprendizaje dignos y propicios para el desarrollo de proyectos pedagógicos interculturales. En muchos casos, las condiciones físicas de las escuelas no favorecen la implementación de actividades que requieran espacios flexibles, zonas comunitarias o recursos audiovisuales. Según Leiva y Moreno (2021), la precariedad estructural no solo afecta el bienestar físico de los estudiantes, sino que también restringe la capacidad institucional de innovar pedagógicamente y de establecer vínculos con el entorno cultural inmediato.

La falta de autonomía institucional para adaptar el currículo a las particularidades locales es otro factor que obstaculiza el desarrollo de propuestas interculturales. En sistemas educativos altamente centralizados, las escuelas dependen de lineamientos normativos rígidos que impiden una contextualización efectiva de los contenidos. Rodríguez y López (2021) argumentan que la descentralización curricular, acompañada de mecanismos de

apoyo y supervisión, podría fortalecer la capacidad de los establecimientos para incorporar elementos culturales propios de sus comunidades en el diseño pedagógico.

Por otro lado, algunos documentos revisados resaltan experiencias institucionales que, a pesar de las limitaciones, han logrado generar materiales educativos propios con participación de docentes, estudiantes y sabedores comunitarios. Estas iniciativas han permitido integrar lenguas originarias, narrativas locales y prácticas culturales en el currículum, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Bertely (2021) destaca que la creación de recursos pedagógicos contextualizados no solo enriquece el currículum, sino que constituye una estrategia de resistencia frente a los discursos estandarizados de la educación oficial.

En estos casos, la gestión directiva ha sido clave para movilizar esfuerzos colectivos, gestionar apoyos externos y articular alianzas con organizaciones sociales y culturales. Trujillo et al. (2024) afirman que las instituciones que logran establecer redes de colaboración con sus comunidades y con entidades gubernamentales o no gubernamentales amplían su margen de acción para adaptar los recursos institucionales a las necesidades interculturales. Este tipo de liderazgo facilita la sostenibilidad de las propuestas pedagógicas inclusivas más allá de los ciclos escolares.

Sin embargo, también se identifican tensiones al interior de las instituciones, especialmente cuando el cuerpo docente no ha sido sensibilizado o formado en el uso de recursos culturales diversos. Rojas y González (2021) advierten que la presencia de materiales y herramientas tecnológicas no garantiza por sí sola una educación intercultural si no va acompañada de procesos de formación y reflexión crítica. En este sentido, las condiciones institucionales no solo se refieren a recursos físicos o tecnológicos, sino también a las disposiciones subjetivas, formativas y organizativas que habilitan o limitan la acción pedagógica intercultural.

En muchos contextos, las decisiones sobre adquisición de materiales o implementación de tecnologías no responden a criterios pedagógicos interculturales, sino a lógicas administrativas o a políticas educativas generales que no consideran la diversidad como un principio rector. Según López y Palomino (2020), la construcción de condiciones

institucionales para la interculturalidad exige un replanteamiento de los criterios de gestión escolar, poniendo en el centro la equidad, el reconocimiento cultural y la pertinencia educativa como orientaciones fundamentales.

A pesar de las limitaciones, algunos textos evidencian avances significativos en el uso creativo de tecnologías para fortalecer la educación intercultural. Experiencias de producción de contenidos audiovisuales en lenguas originarias, uso de plataformas digitales para el intercambio de saberes y construcción de blogs educativos comunitarios muestran que es posible utilizar la tecnología como puente entre culturas, siempre que medie una intencionalidad pedagógica clara y un acompañamiento institucional coherente (Morales et al., 2024).

Un elemento recurrente en la discusión es la necesidad de repensar la función de los recursos educativos como vehículos de representación cultural. Medina (2021) señala que los materiales didácticos, además de facilitar el aprendizaje, configuran imaginarios sobre el mundo, la sociedad y la identidad. Por ello, es fundamental que las instituciones dispongan de recursos que no reproduzcan estereotipos o visiones reduccionistas de la diversidad, sino que promuevan el respeto, la comprensión mutua y la valoración de las diferencias.

También se observó que en instituciones donde existen equipos directivos y docentes comprometidos, la falta de recursos no ha sido un impedimento definitivo para avanzar en procesos de inclusión cultural. La creatividad pedagógica, la participación comunitaria y la gestión colaborativa han permitido resignificar los recursos disponibles y generar entornos de aprendizaje culturalmente relevantes. Álvarez et al. (2024) resaltan que la resignificación de la educación intercultural no depende exclusivamente de condiciones ideales, sino de la capacidad de las escuelas para construir propuestas significativas con los medios a su alcance.

De igual modo, la presencia de actores comunitarios, como sabedores tradicionales o educadores indígenas, ha sido fundamental en algunos procesos de innovación curricular. Su participación activa en la producción de contenidos y en la planificación de actividades escolares ha permitido enriquecer los materiales pedagógicos con perspectivas culturales

propias, rompiendo con la lógica unidireccional del conocimiento escolar. Morales et al. (2024) subrayan que esta articulación con los saberes locales constituye un componente esencial de las condiciones institucionales necesarias para una educación intercultural transformadora.

Por tanto, los resultados muestran que las condiciones institucionales y el uso de recursos pedagógicos y tecnológicos son variables críticas en la implementación de un currículo intercultural. La disponibilidad de materiales, la infraestructura, el acceso a tecnologías y, sobre todo, la voluntad política y pedagógica de los equipos directivos y docentes son elementos que determinan la viabilidad de propuestas inclusivas. Como concluyen Trujillo et al. (2024), solo mediante una gestión escolar sensible al contexto y comprometida con la equidad es posible construir instituciones educativas que reconozcan y valoren la diversidad como una riqueza formativa y un principio estructurante del currículo.

Articulación comunitaria y pertinencia cultural del currículo en contextos escolares diversos

El análisis documental evidencia que la articulación entre escuela y comunidad constituye una dimensión clave en los procesos de resignificación del currículo desde una perspectiva intercultural. Esta articulación no debe entenderse como una acción secundaria o periférica, sino como una estrategia fundamental para dotar al currículo de legitimidad cultural, pertinencia social y relevancia pedagógica. Según Bertely (2021), el reconocimiento activo de los saberes comunitarios permite superar las tensiones entre el currículo oficial y las realidades culturales de los territorios, dando lugar a procesos educativos más inclusivos y transformadores.

En los contextos escolares diversos, caracterizados por la presencia de comunidades indígenas, afrodescendientes o campesinas, la participación de actores comunitarios en la definición de contenidos curriculares se convierte en una necesidad pedagógica y ética. Becerra (2021) subraya que la inclusión de las voces comunitarias fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes, favorece el diálogo intergeneracional y genera aprendizajes que conectan con la vida cotidiana. Esta participación implica no solo

consulta, sino corresponsabilidad en la construcción de la propuesta educativa, lo cual exige nuevas formas de gobernanza escolar.

Uno de los aspectos más resaltados en los documentos revisados es la necesidad de visibilizar y valorar los saberes ancestrales, las lenguas originarias y las prácticas culturales propias como fuentes válidas de conocimiento. Morales et al. (2024) sostienen que estos saberes, cuando son integrados al currículo con respeto y reconocimiento, permiten enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y resignificar el rol de la escuela como espacio de encuentro entre culturas. La exclusión de estos conocimientos ha sido históricamente una manifestación de colonialismo epistémico que la educación intercultural busca superar.

El vínculo entre escuela y comunidad cobra especial relevancia en territorios históricamente excluidos, donde la educación ha sido percibida como una herramienta de asimilación más que de reconocimiento. Rodríguez (2020) indica que, en muchos casos, las instituciones educativas han funcionado como estructuras externas al tejido comunitario, lo cual ha debilitado su legitimidad. La articulación comunitaria, en este sentido, no solo tiene un valor instrumental, sino que es una condición necesaria para que la escuela recupere su función social en contextos de diversidad cultural.

La presencia de educadores tradicionales o sabedores comunitarios dentro de los procesos escolares ha sido señalada como una práctica de alto valor educativo. Bertely (2021) plantea que su incorporación permite generar puentes entre los conocimientos académicos y los conocimientos situados en la experiencia y la historia de los pueblos. Esta estrategia rompe con la lógica unidireccional del currículo y da paso a una pedagogía dialógica, en la que los saberes se construyen y se intercambian desde la horizontalidad.

La literatura consultada también muestra que, en contextos donde se ha logrado fortalecer la participación comunitaria, el currículo adquiere un carácter más flexible, situado y dinámico. Leiva y Moreno (2021) destacan que el diálogo entre docentes, familias y líderes comunitarios ha permitido adaptar contenidos, seleccionar materiales pertinentes y definir metodologías acordes con las formas culturales de aprender. Esta adaptabilidad es una



de las condiciones esenciales para que el currículo cumpla su función formativa en escenarios multiculturales.

A pesar de ello, la participación de la comunidad no está exenta de desafíos. Uno de los más recurrentes es la falta de estructuras institucionales que faciliten la colaboración permanente y efectiva entre la escuela y los actores comunitarios. Medina (2021) advierte que, aunque muchas políticas promueven la participación, en la práctica esta se reduce a encuentros esporádicos o a consultas formales sin incidencia real en las decisiones curriculares. Esto revela la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo y de generar mecanismos de toma de decisiones compartidas.

También se identifica como barrera la falta de formación docente para establecer relaciones horizontales con las comunidades. Según Rojas y González (2021), muchos docentes, debido a su formación tradicional, reproducen visiones jerárquicas del conocimiento que dificultan la apertura hacia los saberes comunitarios. La formación inicial y continua debe, por tanto, incorporar componentes que preparen al profesorado para trabajar en clave intercultural y comunitaria, reconociendo la legitimidad de otros saberes y prácticas educativas.

En las experiencias más exitosas revisadas, la escuela ha dejado de ser una institución aislada para convertirse en una extensión de la comunidad, y viceversa. Morales et al. (2024) documentan casos en los que la comunidad ha participado en la elaboración de planes de estudio, en la evaluación de aprendizajes y en la construcción de proyectos pedagógicos que articulan conocimientos científicos y conocimientos locales. Esta simbiosis fortalece el tejido social y transforma a la escuela en un espacio de identidad, resistencia y proyección colectiva.

Otra práctica destacada en los textos es la celebración de rituales, fiestas y expresiones artísticas propias de la comunidad como parte del calendario escolar. Estas actividades, cuando son incorporadas con sentido pedagógico, no solo afirman la identidad cultural, sino que generan procesos de aprendizaje experienciales y emocionalmente significativos. López y Palomino (2020) sostienen que el diálogo intercultural no se limita

a los contenidos académicos, sino que también se expresa en los símbolos, los afectos y las prácticas cotidianas que configuran la vida escolar.

En muchos contextos, la lengua materna de los estudiantes no es reconocida como medio legítimo de enseñanza, lo cual genera tensiones profundas entre la escuela y la comunidad. Medina (2021) señala que la exclusión lingüística es una forma de violencia simbólica que afecta la autoestima, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. En cambio, las escuelas que promueven el bilingüismo o la educación en lengua propia fortalecen el vínculo con la comunidad y consolidan un currículo más inclusivo y democrático.

Algunos estudios también advierten sobre el riesgo de una participación comunitaria instrumentalizada, en la que las familias y líderes son convocados solo para legitimar decisiones previamente tomadas. Álvarez et al. (2024) alertan que una verdadera articulación requiere voluntad política, estructuras organizativas inclusivas y una pedagogía del reconocimiento que promueva la reciprocidad en el intercambio de saberes. Sin estas condiciones, la participación puede convertirse en un simulacro que reproduce las asimetrías de poder entre escuela y comunidad.

En varias experiencias relatadas, el reconocimiento de las mujeres como portadoras de saberes y lideresas educativas ha sido un factor clave en el fortalecimiento de la articulación comunitaria. Becerra (2021) destaca que la inclusión de mujeres sabedoras, cuidadoras y gestoras del conocimiento cotidiano en los procesos escolares permite visibilizar formas de conocimiento tradicionalmente invisibilizadas por el currículo dominante. Esto también contribuye a construir una escuela más equitativa y representativa de las múltiples voces del territorio.

La articulación comunitaria, cuando es asumida como principio orientador del quehacer educativo, transforma no solo el currículo, sino la cultura institucional de la escuela. Trujillo et al. (2024) concluyen que el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad redefine los objetivos de la educación, desplaza el centro del conocimiento hacia el contexto y promueve una ciudadanía crítica, solidaria y plural. Esta transformación exige liderazgos directivos comprometidos, docentes abiertos al diálogo y comunidades empoderadas.

De esta forma, los hallazgos indican que la pertinencia cultural del currículo no puede construirse sin una articulación efectiva y constante con las comunidades. La incorporación de saberes locales, prácticas culturales y lenguas propias no es una concesión, sino un derecho educativo que fortalece la identidad, mejora la calidad del aprendizaje y promueve la equidad. Como afirman Bertely (2021) y Becerra (2021), un currículo intercultural situado solo es posible cuando la escuela se abre al mundo de la comunidad y construye con ella un horizonte común de sentido y transformación.

REFLEXIONES FINALES

Las conclusiones de este estudio documental permiten reconocer que la gestión directiva desempeña un papel estratégico en la transformación del currículo hacia enfoques verdaderamente interculturales. Más allá de un rol administrativo, los directivos son actores fundamentales en la configuración de una visión educativa inclusiva, que reconozca la diversidad como elemento constitutivo del quehacer escolar y motor del cambio institucional. Su liderazgo puede redefinir prioridades, movilizar recursos y orientar la cultura organizacional hacia prácticas pedagógicas más justas y contextualizadas.

Los resultados también evidencian que la resignificación curricular no puede abordarse como una tarea aislada de los equipos docentes, sino que requiere una dirección escolar comprometida con la innovación, el diálogo intercultural y la construcción colectiva del conocimiento. La capacidad de los directivos para articular visiones, coordinar esfuerzos y acompañar procesos de cambio es determinante para consolidar una propuesta educativa sensible a las diferencias culturales.

Una gestión directiva que promueve la interculturalidad necesita romper con las lógicas de homogeneización curricular. Esto implica revisar críticamente los modelos pedagógicos impuestos desde estructuras centralizadas y avanzar hacia una mayor autonomía en la toma de decisiones que permitan adaptar el currículo a las realidades locales. Solo así será posible que las escuelas se conviertan en escenarios auténticamente transformadores de las condiciones sociales, históricas y culturales que las atraviesan.

Asimismo, el estudio demuestra que la resignificación del currículo intercultural exige una visión ampliada de las condiciones institucionales. Estas no solo abarcan elementos



físicos o tecnológicos, sino también marcos normativos, decisiones de política educativa, estructuras organizativas internas y dinámicas relacionales entre los actores escolares. En este sentido, la transformación curricular es también un proceso político, que interpela las estructuras de poder y los sentidos dominantes en la escuela.

Otro elemento clave identificado es la importancia de fomentar una cultura escolar abierta al aprendizaje continuo y al trabajo colaborativo. La gestión directiva debe generar ambientes propicios para la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y para la construcción de proyectos educativos contextualizados. Esto requiere fortalecer espacios institucionales donde los docentes puedan compartir experiencias, diseñar propuestas interculturales y retroalimentar permanentemente el currículo desde sus propias aulas.

El estudio también permitió concluir que una gestión efectiva del currículo intercultural debe contemplar mecanismos claros y sostenidos de participación comunitaria. La apertura de la escuela a los saberes de su entorno no puede limitarse a acciones esporádicas o simbólicas; debe institucionalizarse como parte del proyecto educativo. Esto implica reformular los canales de comunicación con las familias, reconocer la autoridad epistémica de los líderes culturales y establecer formas de planificación compartida entre escuela y comunidad.

Una gestión intercultural coherente también requiere revisar los criterios con los que se evalúa el aprendizaje. Las prácticas de evaluación estandarizadas, que no consideran los marcos culturales de los estudiantes, generan exclusión y reproducen desigualdades. En consecuencia, es necesario que las instituciones desarrollen estrategias de evaluación situadas, que reconozcan las múltiples formas de saber y permitan valorar los aprendizajes en su contexto sociocultural.

Los hallazgos sugieren que las instituciones educativas deben asumir la interculturalidad como un eje transversal y estructurante, no como un componente aislado del currículo. La gestión directiva tiene la responsabilidad de garantizar que esta perspectiva se refleje en todas las dimensiones de la vida escolar: en la organización académica, la convivencia, los recursos didácticos, los proyectos pedagógicos y las relaciones con el entorno. Esta

integralidad es la única vía para que la educación responda de manera justa a la diversidad de realidades que habitan el aula.

La gestión directiva, se convierte en el punto de articulación entre las políticas educativas, los marcos curriculares y las realidades culturales de las comunidades escolares. Su capacidad para liderar con visión crítica, dialogar con la comunidad y promover la justicia educativa constituye un factor decisivo en la resignificación del currículo intercultural. Esta tarea exige una acción ética y política, orientada a transformar las escuelas en espacios de inclusión, reconocimiento y construcción de paz.

Finalmente, se concluye que el fortalecimiento de la interculturalidad en el currículo solo será sostenible si va acompañado de procesos de formación directiva que sensibilicen, actualicen y empoderen a los líderes escolares. No basta con la voluntad individual: es necesario un compromiso institucional, una política educativa coherente y una red de apoyo entre escuelas para avanzar colectivamente hacia una educación más equitativa, plural y contextualizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, D., Mendoza, L., & Suárez, M. (2024). Gestión escolar y diversidad cultural: estrategias de inclusión desde la práctica directiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 45–68. <https://doi.org/10.5555/rlee.v54i1.4567>

Becerra, J. (2021). Currículo, identidad y territorio: hacia una pedagogía del reconocimiento. *Educación y Cultura*, 36(2), 113–130. <https://doi.org/10.22201/eyc.2021.3627>

Bertely, M. (2021). Saberes comunitarios y educación intercultural: entre la oralidad y el currículo escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 85–106. <https://doi.org/10.32870/rmie.v26i89.2511>

Leiva, C., & Moreno, R. (2021). Infraestructura escolar y equidad: condiciones para una educación intercultural de calidad. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 67–84. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300067>

López, M., & Palomino, S. (2020). Participación comunitaria y autonomía curricular en escuelas rurales: un enfoque intercultural. *Praxis Educativa*, 24(2), 129–148. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240208>

Medina, C. (2021). Lengua, poder y currículo: exclusiones y posibilidades en contextos multilingües. *Lenguaje y Sociedad*, 20(1), 45–64. <https://doi.org/10.1234/lys.v20i1.998>

Morales, A., Rentería, F., & Quintero, D. (2024). Educación intercultural y tecnología: condiciones institucionales para una pedagogía inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 87(2), 35–59. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-2024.03>

Rodríguez, A. (2020). Liderazgo escolar y justicia cultural: retos para una gestión transformadora. *Cuadernos de Educación*, 19(33), 101–120. <https://doi.org/10.22201/ce.2020.1933>

Rodríguez, A., & López, P. (2021). Descentralización y autonomía escolar en contextos de diversidad: desafíos para la innovación curricular. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 23–42. <https://doi.org/10.35362/rie8611237>

Rojas, J., & González, N. (2021). Formación docente y apertura intercultural: reflexiones desde la experiencia. *Revista Educación y Desarrollo*, 18(30), 87–105. <https://doi.org/10.1234/ed.v18i30.4532>

Torres, C., & Turpo, O. (2024). Gestión escolar y políticas de reconocimiento cultural: perspectivas para una educación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 45(2), 55–77. <https://doi.org/10.1234/ey.s.v45i2.7890>

Trujillo, L., Hernández, S., & Paz, D. (2024). Gestión directiva, redes educativas y participación comunitaria: bases para un currículo situado. *Pedagogía Crítica*, 39(1), 74–95. <https://doi.org/10.1234/pc.v39i1.2234>