

MULTICULTURALIDAD EN EL ENTORNO ESCOLAR: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

MULTICULTURALISM IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Tipo de Publicación: Artículo Científico

Recibido: 26/09/2025

Aceptado: 27/10/2025

Publicado: 14/11/2025

Código Único AV: e590

Páginas: 1(2034-2056)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17609058>

Autor:

Hernan Huanca Bravo

Licenciado en Educación Secundaria Ciencias

Histórico Sociales y Filosofía

Maestro en Investigación y Docencia Universitaria

 <https://orcid.org/0009-0008-4297-1944>

E-mail: hhuancab@ucvvirtual.edu.pe

Afiliación: Universidad César Vallejo

País: República del Perú

Resumen

El estudio tuvo como objetivo sintetizar la evidencia reciente sobre los desafíos y oportunidades de la multiculturalidad en el entorno escolar. Se trató de una revisión sistemática cualitativa guiada por PRISMA 2020; la búsqueda se realizó en Scopus (2020–2025), se identificaron 138 registros, se cribaron 124 y se incluyeron 14 estudios para el análisis. El procesamiento siguió lectura crítica y codificación temática manual (políticas inclusivas, competencias interculturales docentes, diversidad lingüística, educación decolonial). Los resultados mostraron que los sistemas escolares enfrentaron barreras lingüísticas, prejuicios institucionales, currículos monoculturales y una formación docente limitada; además, se observó resistencia política a contenidos sobre identidad y racismo y el efecto de la segregación y la pobreza en el clima escolar. En contraste, la diversidad cultural se asoció con mayor empatía, cohesión social y ciudadanía democrática cuando se implementaron estrategias como integración lingüística, recursos multilingües, estudios étnicos, trabajo colaborativo y participación estudiantil en el currículo. Se concluyó que avanzar de la coexistencia a la convivencia requirió traducir el discurso inclusivo en acciones curriculares contextualizadas, evaluables y sostenibles: fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe, profesionalizar al docente en clave intercultural crítica, asegurar recursos multilingües, brindar apoyo psicosocial y articular escuela, familias y comunidad, estas decisiones se alinearon con el objetivo del estudio y ofrecieron un horizonte viable para sistemas educativos más equitativos y culturalmente pertinentes.

Palabras Clave

Multiculturalidad, inclusión educativa, competencias interculturales, currículo democrático

Abstract

The study aimed to synthesize recent evidence on the challenges and opportunities of multiculturalism in the school environment. This was a qualitative systematic review guided by PRISMA 2020. The search was conducted in Scopus (2020–2025), identifying 138 records, screening 124, and including 14 studies for analysis. Processing followed critical reading and manual thematic coding (inclusive policies, intercultural teacher competencies, linguistic diversity, decolonial education). The results showed that school systems faced language barriers, institutional biases, monocultural curricula, and limited teacher training. Furthermore, political resistance to content on identity and racism was observed, as well as the impact of segregation and poverty on the school climate. In contrast, cultural diversity was associated with greater empathy, social cohesion, and democratic citizenship when strategies such as language integration, multilingual resources, ethnic studies, collaborative work, and student participation in the curriculum were implemented. It was concluded that moving from coexistence to living together required translating inclusive discourse into contextualized, evaluable, and sustainable curricular actions: strengthening Intercultural Bilingual Education, professionalizing teachers with a critical intercultural perspective, ensuring multilingual resources, providing psychosocial support, and coordinating the school, families, and community. These decisions were aligned with the study's objective and offered a viable horizon for more equitable and culturally relevant educational systems.

Keywords

Multiculturalism; educational inclusion; intercultural competences; democratic curriculum

Introducción

El mundo contemporáneo experimenta un proceso de interacción cultural sin precedentes, resultado de la globalización, los movimientos migratorios y las dinámicas socioeconómicas que reconfiguran la convivencia humana. Las migraciones internacionales, impulsadas en muchos casos por la inestabilidad política o económica, han favorecido la formación de sociedades plurales donde conviven distintas lenguas, valores y tradiciones (Candau & Ivenicki, 2024). En América Latina, la movilidad interna del campo a la ciudad, producto de conflictos sociales y violencia política, también ha transformado los entornos educativos en espacios de diversidad y complejidad cultural (González et al., 2020). Este proceso ha dado lugar a lo que hoy se denomina pluriculturalidad, entendida como la coexistencia y posible interacción de múltiples culturas dentro de un mismo territorio (Bernabé, 2012).

En la actualidad, tanto en el Perú como en otras regiones del mundo, la diversidad cultural es un rasgo constitutivo de las sociedades. El multiculturalismo, en este sentido, no solo implica la coexistencia de diferentes grupos culturales, sino la búsqueda de una convivencia basada en el respeto mutuo, la equidad y la comunicación intercultural (Del Olmo et al., 2023). De este modo, la educación se convierte en un escenario privilegiado para promover la inclusión y la valoración de la

diversidad, fomentando el diálogo entre culturas y fortaleciendo la cohesión social.

El concepto de cultura, desde una perspectiva educativa, no se limita a las expresiones artísticas o lingüísticas, sino que abarca las creencias, costumbres, hábitos y modos de conocer que configuran la identidad de los individuos. Sarzuri & Gómez (2020) señalan que la cultura es el conjunto de conocimientos, creencias y hábitos adquiridos por el ser humano, interiorizados y transformados a lo largo del tiempo. En el ámbito escolar, esta concepción permite reconocer que cada estudiante porta un bagaje cultural propio que debe ser valorado dentro del proceso educativo.

Bajo esta perspectiva, es indispensable distinguir entre pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. La pluriculturalidad se refiere a la coexistencia de culturas en un mismo espacio; la multiculturalidad describe la presencia simultánea de diversas culturas que pueden no interactuar entre sí; y la interculturalidad alude al diálogo, interacción y aprendizaje recíproco entre ellas (Bernabé, 2012; Salles & Ivenicki, 2021). Esta última implica un paso cualitativo hacia la comprensión mutua, el respeto y la colaboración entre los distintos grupos culturales, convirtiéndose en una meta fundamental para los sistemas educativos contemporáneos.

En los últimos años, diversos estudios han resaltado la importancia de promover la sensibilidad cultural como competencia profesional clave en la

educación. Güngör & Karadeniz (2024) evidencian que los orientadores y docentes enfrentan desafíos relacionados con las diferencias culturales, de género, religión o idioma, lo que exige una formación sistemática en competencias interculturales. La sensibilidad cultural, entendida como la capacidad de reconocer, respetar y responder adecuadamente a las diferencias culturales, se ha consolidado como un elemento esencial en la formación del profesorado y en la construcción de ambientes educativos inclusivos. Los autores destacan que la autoconciencia, la empatía y el respeto son pilares fundamentales para prevenir la discriminación y fortalecer la convivencia democrática en contextos escolares diversos.

En el ámbito curricular, la multiculturalidad plantea el desafío de repensar los enfoques educativos heredados de modelos eurocéntricos o monoculturales. Como señalan Salles & Ivenicki (2021), la decolonialidad del currículo implica recuperar los saberes locales y reconocer la legitimidad de las culturas originarias, permitiendo que la enseñanza responda a las realidades históricas y lingüísticas de los pueblos. En este sentido, la construcción de un currículo social e inclusivo debe concebirse como una práctica dinámica, humana y socialmente situada (González et al., 2020). La educación multicultural, por tanto, rompe con la idea de que la igualdad se logra mediante la

homogeneización cultural y reivindica la igualdad en la diversidad (Sarzuri & Gómez, 2020).

En el contexto latinoamericano, persisten tensiones entre los discursos de inclusión y las prácticas educativas. El caso de México ilustra cómo el español continúa siendo la lengua dominante en el sistema escolar, relegando las lenguas autóctonas a un plano secundario (Hamel et al., 2018). Esta situación se repite en otros países de la región, donde la castellanización ha marginado los saberes y expresiones culturales indígenas. En consecuencia, surge la necesidad de políticas educativas que promuevan el bilingüismo intercultural y la enseñanza de las lenguas originarias como una forma de justicia cultural.

El estudio de Del Olmo et al., (2023) aporta evidencia reciente sobre la percepción de los futuros docentes respecto a sus competencias multiculturales y multilingües. Los resultados demuestran que la educación sostenible requiere integrar la multiculturalidad y el multilingüismo como dimensiones complementarias del desarrollo humano. Los sistemas educativos deben formar a los docentes para responder a la diversidad del alumnado, garantizando la equidad en el acceso y la participación. En este marco, la competencia comunicativa y la competencia intercultural se convierten en factores indispensables para la inclusión educativa y la cohesión social. Este hallazgo es particularmente relevante para América

Latina, donde la heterogeneidad lingüística y cultural exige estrategias pedagógicas adaptadas a las realidades locales.

En el plano global, los modelos educativos democráticos ofrecen una alternativa viable para abordar los desafíos de la multiculturalidad. El estudio de Dowden et al., (2024) sobre la integración curricular centrada en el estudiante demuestra cómo la educación democrática fomenta la equidad, la justicia social y la participación activa del alumnado. De acuerdo con Dewey (1916) y Beane (1997), como se citó en Dowden et al., (2024), este modelo se inspira en la pedagogía democrática que promueve la colaboración entre docentes y estudiantes en el diseño del currículo, de modo que los contenidos se construyen a partir de las preocupaciones personales y sociales de los propios alumnos. Este enfoque no solo favorece el aprendizaje significativo, sino que también dignifica la diversidad cultural al reconocer la voz y la experiencia de cada estudiante como fuente legítima de conocimiento.

Las experiencias en escuelas de Aotearoa Nueva Zelanda muestran que la aplicación de este modelo permite atender a comunidades con alta diversidad cultural incluyendo hasta 34 nacionalidades distintas mediante estrategias que celebran la diferencia, como el uso de señalética multilingüe y actividades interculturales que fortalecen la convivencia (Dowden et al., 2024).

Estas prácticas ofrecen un referente valioso para los países latinoamericanos, donde la inclusión de estudiantes indígenas, migrantes y urbanos representa un desafío constante para la equidad educativa. De igual manera, evidencian que la formación en ciudadanía democrática y la práctica pedagógica inclusiva son componentes inseparables de una educación verdaderamente multicultural.

En el contexto peruano, la diversidad étnica, cultural y lingüística representa una de las mayores riquezas del país y, al mismo tiempo, uno de los desafíos más complejos para el sistema educativo. El Perú alberga 55 pueblos originarios que hablan 47 lenguas distintas, lo que evidencia una pluralidad de cosmovisiones que deben ser reconocidas y valoradas en la escuela, sin embargo, la educación intercultural bilingüe aún enfrenta limitaciones relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de materiales en lenguas originarias y la implementación de políticas educativas sostenibles, lo que dificulta su consolidación como un modelo verdaderamente inclusivo. En ese sentido, fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en competencias interculturales y garantizar el respeto a la diversidad desde las políticas públicas son pasos esenciales para avanzar hacia una educación equitativa y pertinente (Palacios, 2024).

Por ello, la multiculturalidad en el entorno escolar no debe concebirse como una simple

coexistencia de diferencias, sino como un proceso activo de diálogo, reconocimiento y cooperación. Los docentes y gestores educativos desempeñan un papel crucial en la construcción de espacios donde las culturas se encuentren en igualdad de condiciones. Desde una perspectiva decolonial y democrática, el respeto por las identidades locales, las lenguas originarias y los saberes tradicionales contribuye no solo al enriquecimiento cultural, sino también al fortalecimiento del tejido social y al desarrollo sostenible (Santos, 2020).

En síntesis, la multiculturalidad educativa plantea tanto desafíos como oportunidades en el entorno escolar, por tal motivo la presente revisión sistemática busco identificar los principales desafíos que enfrentan dichos sistemas educativos frente a la multiculturalidad escolar a nivel global. Además, se describieron las oportunidades que ofrece la multiculturalidad para fortalecer una educación inclusiva e intercultural y también se examinaron las estrategias y políticas educativas documentadas que promueven la inclusión y el respeto a la diversidad cultural en entornos escolares internacionales.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de revisión sistemática de la literatura, guiada por los lineamientos de la Declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), reconocida internacionalmente por su rigurosidad

metodológica en la síntesis de evidencia científica (Page et al., 2021). Esta metodología permitió garantizar transparencia, coherencia y reproducibilidad en todas las etapas del proceso de búsqueda, selección y análisis de los estudios incluidos.

El estudio se orientó a sintetizar la evidencia científica reciente sobre los desafíos y oportunidades que plantea la multiculturalidad en el entorno escolar, mediante la identificación, selección y análisis crítico de investigaciones publicadas en revistas indexadas. El enfoque cualitativo permitió realizar una interpretación profunda y contextual de los hallazgos, considerando las realidades educativas de distintos países y sus políticas de inclusión cultural. Siguiendo las recomendaciones metodológicas de Snyder (2019), la revisión sistemática fue concebida como un proceso estructurado que combina la exhaustividad en la búsqueda con la interpretación analítica de los contenidos seleccionados.

La búsqueda de información se realizó en la base de datos Scopus, elegida por su cobertura internacional y su reconocimiento en el campo de las ciencias sociales y educativas. Esta fuente permite acceder a investigaciones revisadas por pares y garantiza la validez académica de los documentos seleccionados. Se consideraron publicaciones comprendidas entre los años 2020 y 2025, con el propósito de asegurar la actualidad y

pertinencia de los resultados frente a los contextos educativos contemporáneos.

Se emplearon combinaciones de palabras clave en inglés y español, tales como “multicultural education”, “school environment”, “interculturality”, “educational diversity”, y sus equivalentes “educación multicultural”, “entorno escolar”, “interculturalidad” y “diversidad educativa”. Estas expresiones se combinaron mediante operadores booleanos (“AND”, “OR”) para optimizar la precisión y amplitud de la búsqueda.

La estrategia se ajustó siguiendo las directrices de Page et al., (2021), incorporando filtros de idioma, periodo de publicación y tipo de documento, a fin de obtener estudios directamente vinculados con los objetivos del presente trabajo.

Se incluyeron artículos científicos publicados entre 2020 y 2025, escritos en inglés, español o portugués, con acceso abierto, revisión por pares y disponibles en formato PDF. Se consideraron estudios con enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto, vinculados específicamente con contextos educativos escolares que abordaran la multiculturalidad, la diversidad o la inclusión educativa. Además, solo se aceptaron documentos con registro en bases indexadas, garantizando su validez y rigor académico.

Se excluyeron las publicaciones anteriores a 2020, los estudios ajenos al ámbito escolar, los

artículos en otros idiomas, los trabajos duplicados y aquellos sin respaldo académico o no indexados. Esta delimitación permitió asegurar la pertinencia, actualidad y coherencia temática del corpus analizado, fortaleciendo la calidad y confiabilidad del proceso de revisión sistemática.

La revisión se ejecutó entre junio y septiembre de 2025, siguiendo rigurosamente las etapas PRISMA: identificación, selección, elegibilidad e inclusión. En la fase de identificación, se obtuvieron 138 artículos en Scopus; tras aplicar los filtros de búsqueda y límites de inclusión, se seleccionaron 50 estudios para revisión inicial. Posteriormente, se excluyeron 21 por irrelevancia temática y se recuperaron 29 para lectura completa, de los cuales 14 cumplieron los criterios finales de elegibilidad. El proceso se ilustró en el diagrama PRISMA incluido en la figura original del artículo, que visualiza el flujo de selección y exclusión de los estudios.

El análisis de los artículos incluidos se basó en una lectura crítica e interpretativa, en la cual se identificaron los principales desafíos, oportunidades y estrategias educativas asociadas a la multiculturalidad en contextos escolares. Se aplicó una codificación temática manual, agrupando los hallazgos en categorías emergentes como: políticas educativas inclusivas, competencias interculturales docentes, diversidad lingüística, y educación decolonial. Esta estrategia permitió integrar la

información de manera coherente con los objetivos del estudio y con la perspectiva intercultural de la educación (Del Olmo et al., 2023; Salles & Ivenicki, 2021).

Si bien la revisión sistemática no implicó la recolección directa de datos personales, se garantizó el cumplimiento ético mediante la selección exclusiva de investigaciones publicadas en fuentes académicas legítimas y revisadas por pares. Se respetaron los principios de integridad científica, reconocimiento de autoría y transparencia en la citación de fuentes, siguiendo las recomendaciones de la American Educational Research Association (AERA, 2022) sobre ética en investigación educativa.

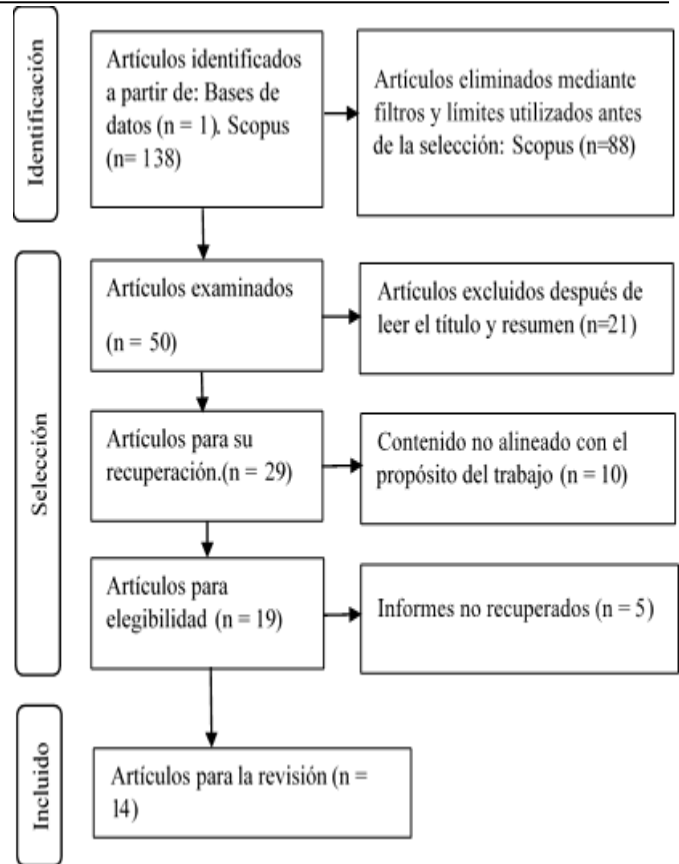


Figura 1. Diagrama método Prisma

Desarrollo

Los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación, fueron organizados de acuerdo con los objetivos planteados, estos resultados mostraron de manera descriptiva los hallazgos más relevantes derivados del análisis de la información recopilada.

Identificar los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos frente a la multiculturalidad escolar a nivel global	
Autor / año	Desafíos educativos globales
Constantinou, 2025	El estudio evidenció barreras lingüísticas, prejuicios sociales, falta de formación intercultural docente y escasez de recursos pedagógicos adecuados, lo que dificultó la

	integración educativa y social de los alumnos migrantes en el sistema escolar chipriota.		La investigación identificó discriminación sistémica en la orientación escolar, que reproduce desigualdades estructurales y canaliza a estudiantes inmigrantes hacia trayectorias técnicas o vocacionales.
Sirojuddin, Maskuri & Ghoni, 2025	El estudio evidenció como desafío la limitada comprensión de los docentes sobre educación multicultural, la escasa sistematización curricular entre instituciones y las dificultades para integrar valores religiosos con saberes generales en contextos culturales diversos.	Santagati & Bertozzi, 2023	
Gillespie et al., 2025	Las escuelas enfrentaron resistencia política a la enseñanza sobre identidad y racismo, con tensiones derivadas del temor a la división racial en contextos educativos diversos.	Aung, Barnes, Yip & Saito, 2023	Los estudiantes de minorías étnicas, lingüísticas y religiosas enfrentaron discriminación, exclusión cultural y barreras idiomáticas en un sistema educativo monolingüe y monocultural que privilegiaba la ideología dominante bamar y budista.
Padmadewi et al., 2025	La diversidad religiosa y étnica en Bali representó un reto para lograr equidad e inclusión, requiriendo adaptar la enseñanza a distintos orígenes y necesidades especiales.	Torres-Zaragoza, 2025	Las madres percibieron indiferencia docente ante la diversidad cultural y religiosa; el sistema educativo español privilegió la cultura católica y marginó las identidades musulmanas bajo discursos seculares y monoculturales.
Inoue & Banstola, 2025	Los estudiantes migrantes enfrentaron barreras lingüísticas, discriminación, aislamiento social y falta de apoyo emocional, afectando su adaptación cultural y bienestar psicológico en contextos educativos diversos.	Mlinar & Peček, 2024	La multiculturalidad creciente en Europa, incluida Eslovenia, generó discriminación estructural hacia grupos minoritarios, evidenciada en prácticas escolares asimilacionistas que invisibilizaron la diversidad étnica y reprodujeron desigualdades institucionales persistentes.
Piazuelo-Rodríguez & Ñíguez-Berrozpe, 2025	La segregación escolar y la pobreza dificultaron la convivencia en contextos diversos, generando desigualdad educativa y percepciones de exclusión en barrios socioeconómicamente desfavorecidos.	Dowden, Brough & Fogarty-Perry, 2024	Los sistemas educativos tradicionales mostraron resistencia al cambio y dificultades para incorporar enfoques democráticos e inclusivos; prevalecieron modelos centrados en disciplinas que marginaron la voz estudiantil y la diversidad cultural.
Modood, Parekh, Uberoi, Connelly & Tyler, 2024	Las tensiones entre identidad, cultura y nacionalismo mostraron dificultades para articular pertenencia común sin homogeneizar diferencias, reflejando desafíos en la convivencia de mayorías y minorías culturales.		
Llancavil, 2025	La educación chilena mantiene un currículo monocultural, limitada formación docente intercultural y escasa inclusión de lenguas indígenas, dificultando la atención a la diversidad en escuelas rurales multiculturales.		
Benediktsson, 2025	Los futuros docentes daneses reconocieron la dificultad de aplicar en la práctica la noción de togetherness en aulas culturalmente diversas por falta de formación y conocimientos pedagógicos específicos.		

Tabla 1. Desafíos educativos globales

El análisis de los estudios revisados evidenció que los sistemas educativos a nivel global enfrentaron múltiples desafíos para responder adecuadamente a la creciente multiculturalidad en los entornos escolares. En primer lugar, se observaron barreras lingüísticas y prejuicios sociales que obstaculizaron la integración educativa y social de los estudiantes migrantes, como se evidenció en el contexto chipriota, donde la falta de formación intercultural docente y de recursos pedagógicos adecuados limitó los procesos de

inclusión (Constantinou, 2025). Del mismo modo, la insuficiente comprensión del enfoque multicultural por parte del profesorado y la escasa articulación curricular entre instituciones dificultaron la enseñanza inclusiva en contextos culturalmente diversos (Sirojuddin, Maskuri & Ghoni, 2025).

Otro hallazgo relevante fue la resistencia política y social ante la enseñanza sobre identidad, racismo y diversidad cultural, evidenciada en países donde los debates en torno a la equidad racial generaron tensiones y divisiones (Gillespie et al., 2025). En regiones como Bali, la diversidad étnica y religiosa representó un desafío constante para alcanzar la equidad educativa, demandando estrategias pedagógicas sensibles a las diferencias culturales y necesidades especiales (Padmadewi et al., 2025). De forma similar, los estudiantes migrantes en Asia y Europa enfrentaron discriminación, aislamiento social y falta de apoyo emocional, factores que afectaron su bienestar y adaptación cultural (Inoue & Banstola, 2025).

Asimismo, la segregación escolar y las condiciones de pobreza se manifestaron como obstáculos estructurales que profundizaron la desigualdad y generaron percepciones de exclusión en sectores vulnerables (Piazuelo-Rodríguez & Íñiguez-Berrozpe, 2025). En el ámbito europeo, se destacó la persistencia de modelos educativos monoculturales que invisibilizaron las minorías y

reforzaron prácticas asimilacionistas, como en los casos de España y Eslovenia (Torres-Zaragoza, 2025; Mlinar & Peček, 2024). Además, la falta de formación docente específica limitó la capacidad de los futuros educadores para implementar estrategias de convivencia intercultural (Benediktsson, 2025; Llancavil, 2025). De manera general, los estudios coincidieron en que los principales desafíos globales frente a la multiculturalidad radicaron en las barreras lingüísticas, los prejuicios institucionales, la resistencia ideológica y la ausencia de una educación intercultural crítica que promueva el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural dentro de los sistemas escolares.

Describir las oportunidades que ofrece la multiculturalidad para fortalecer una educación inclusiva e intercultural	
Autor / año	Oportunidades de la multiculturalidad educativa
Constantinou, 2025	La investigación mostró que la multiculturalidad promovió apertura cultural, empatía y cooperación entre estudiantes, favoreciendo la inclusión social mediante actividades interculturales que fortalecieron la comprensión mutua y redujeron prejuicios en el contexto escolar.
Sirojuddin, Maskuri & Ghoni, 2025	La investigación mostró que la integración entre universidades islámicas y pesantren permitió promover tolerancia, respeto y convivencia pacífica entre estudiantes de diferentes regiones y países, fortaleciendo la cohesión social y la comprensión intercultural.
Gillespie et al., 2025	La implementación de cursos de estudios étnicos favoreció la identidad racial positiva, el aprecio por la diversidad y la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes.

Padmadewi et al., 2025	La aplicación de los valores locales Menyama Braya fomentó la cooperación, empatía y tolerancia, fortaleciendo la convivencia entre estudiantes de diversas culturas y religiones.	Mlinar & Peček, 2024	Se reconoció que valorar la diversidad y la igualdad en conjunto fortalecía la inclusión, mejorando el sentido de pertenencia, la identidad cultural y el respeto mutuo entre alumnos de grupos étnicos distintos.
Inoue & Banstola, 2025	La multiculturalidad promovió empatía, comprensión intercultural y desarrollo de competencias sociales al favorecer la interacción entre alumnos de distintas procedencias.	Dowden, Brough & Fogarty-Perry, 2024	La implementación del modelo democrático de Beane ofreció oportunidades para fortalecer ciudadanía, justicia social e inclusión, permitiendo que la multiculturalidad y las diferencias individuales fueran valoradas dentro del aprendizaje escolar.
Piazuelo-Rodríguez & Íñiguez-Berrozpe, 2025	La diversidad cultural favoreció el respeto, la tolerancia y el sentido de pertenencia, fortaleciendo la convivencia y el bienestar en entornos multiculturales con vínculos positivos escuela-comunidad.		
Modood, Parekh, Uberoi, Connelly & Tyler, 2024	Se consideró que el diálogo intercultural y el reconocimiento de identidades diversas fortalecieron la cohesión social, la unidad nacional y el sentido compartido de ciudadanía en sociedades plurales.		
Llancavil, 2025	La educación geográfica permite valorar la diversidad territorial y cultural, fortalecer el sentido de pertenencia y promover el respeto entre diferentes culturas en contextos escolares rurales.		
Benediktsson, 2025	La multiculturalidad se consideró una oportunidad para fortalecer la cohesión social y el sentido de pertenencia mediante la valoración de la diversidad cultural y lingüística.		
Santagati & Bertozzi, 2023	La multiculturalidad fue vista como oportunidad para replantear el interculturalismo crítico, promoviendo el reconocimiento de la diversidad y la justicia social en contextos escolares.		
Aung, Barnes, Yip & Saito, 2023	Se observó que algunos docentes promovieron espacios de diálogo y comprensión religiosa, permitiendo la práctica de diversas creencias y fomentando la aceptación del pluralismo cultural y lingüístico en el aula.		
Torres-Zaragoza, 2025	Se observó apertura de algunas escuelas a celebraciones culturales superficiales que fomentaron visibilidad temporal de la diversidad y orgullo identitario familiar, fortaleciendo vínculos afectivos y comunitarios entre estudiantes migrantes.		

Tabla 2. Oportunidades de la multiculturalidad educativa

El análisis de los estudios evidencia que la multiculturalidad representó un factor clave para fomentar la inclusión, la cohesión social y el respeto a la diversidad dentro del entorno escolar. En primer lugar, se observó que la apertura cultural y la empatía entre los estudiantes se consolidaron mediante experiencias compartidas que promovieron la cooperación y la reducción de prejuicios. Constantinou (2025) destacó que estas prácticas fortalecieron la comprensión mutua y el sentido de pertenencia, consolidando la inclusión social desde la convivencia cotidiana.

En contextos religiosos, Sirojuddin, Maskuri & Ghoni (2025) demostraron que la interacción entre universidades islámicas y pesantren impulsó la tolerancia y la convivencia pacífica, favoreciendo la cohesión entre estudiantes de distintos orígenes nacionales y culturales. Este hallazgo coincidió con el de Gillespie et al., (2025), quienes evidenciaron que los cursos sobre estudios étnicos promovieron la identidad racial positiva y el aprecio por la

diversidad. De manera complementaria, Padmadewi et al., (2025) resaltaron la influencia de los valores locales, como Menyama Braya, que estimularon la empatía, la cooperación y la tolerancia, fortaleciendo la convivencia escolar.

Asimismo, Inoue & Banstola (2025) encontraron que los entornos multiculturales facilitaron el desarrollo de competencias sociales, promoviendo la comprensión intercultural a través de la interacción constante entre alumnos de diferentes procedencias. En la misma línea, Piazuelo-Rodríguez & Íñiguez-Berrozpe (2025) señalaron que la diversidad cultural fortaleció el bienestar y los vínculos entre escuela y comunidad. A nivel teórico, Modood, Parekh, Uberoi, Connelly & Tyler (2024) destacaron que el diálogo intercultural y el reconocimiento de identidades diversas consolidaron la cohesión social y un sentido compartido de ciudadanía.

Por otra parte, se identificaron enfoques que vincularon la multiculturalidad con la educación geográfica y la valoración de la diversidad territorial, lo que permitió reforzar el respeto y la pertenencia cultural en contextos rurales (Llancavil, 2025). En este sentido, Benediktsson (2025) y Santagati & Bertozzi (2023) coincidieron en que la multiculturalidad ofreció la oportunidad de repensar el interculturalismo crítico y fortalecer la justicia social. Finalmente, investigaciones como las de Aung, Barnes, Yip & Saito (2023), Torres-Zaragoza

(2025), Mlinar & Peček (2024) y Dowden, Brough & Fogarty-Perry (2024) evidenciaron que la valoración de la diversidad y la participación democrática en el aula contribuyeron a la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y cohesionada.

Examinar las estrategias y políticas educativas documentadas que promueven la inclusión y el respeto a la diversidad cultural en entornos escolares internacionales		
Autor / año	Estrategias educativas	Políticas educativas
Constantinou, 2025	Se identificaron estrategias basadas en clases de integración lingüística, actividades colaborativas y uso de recursos multilingües, orientadas a mejorar la comunicación y la convivencia entre alumnos migrantes y locales dentro del aula.	Se destacó la adopción de políticas interculturales impulsadas por el Consejo de Europa, pero con implementación limitada; se propusieron reformas para fortalecer formación docente, recursos multilingües y coordinación entre instituciones educativas y autoridades locales.
Sirojuddin, Maskuri & Ghoni, 2025	Se aplicaron estrategias basadas en aprendizaje colaborativo, diseño de módulos integrados entre asignaturas religiosas y generales, y actividades prácticas que fomentaron interacción cultural y adaptación a la diversidad en contextos educativos islámicos.	Se implementaron políticas institucionales de colaboración entre universidades y pesantren para formalizar la integración curricular y fortalecer valores moderados del islam, destacando la necesidad de ampliar formación docente y apoyo gubernamental.

Gillespie et al., 2025	Se aplicaron estrategias curriculares basadas en la exploración identitaria, el análisis estructural del racismo y el uso de narrativas históricas de comunidades diversas para fomentar la comprensión intercultural.	Las políticas educativas que incluyeron estudios étnicos como requisito de graduación promovieron actitudes multiculturales y compromiso cívico, reforzando la educación inclusiva y equitativa en escuelas diversas.		diálogo, la educación cívica y la construcción de narrativas nacionales inclusivas que integraron minorías culturales y religiosas.	inclusivo que incorporaron la diversidad cultural en la definición del Estado y fomentaron la igualdad y la no discriminación.
Padmadewi et al., 2025	Se implementaron proyectos multiculturales, programas de pares y actividades colaborativas que integraron los principios de igualdad, cooperación y respeto mutuo dentro del aula.	La escuela incorporó Menyama Braya en su política educativa como base cultural para una educación inclusiva alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el currículo indonesio.	Llancavil, 2025	Se implementaron estrategias como trabajo de campo, uso de lengua indígena y rescate de saberes familiares para integrar conocimientos locales y fomentar la convivencia intercultural.	Se identificaron avances parciales en la Política de Educación Intercultural Bilingüe y asignatura de Lengua Indígena, aunque persiste una débil transversalización de la interculturalidad en las normativas nacionales.
Inoue & Banstola, 2025	Se implementaron programas de orientación multicultural, tutorías entre pares y apoyo psicosocial para facilitar la adaptación cultural y emocional de los estudiantes internacionales.	Las instituciones desarrollaron políticas de apoyo inclusivo y bienestar estudiantil que integraron el acompañamiento psicológico, la mediación cultural y la diversidad lingüística en sus marcos educativos.	Benediktsson, 2025	Se destacaron estrategias basadas en la reducción de prejuicios, el trabajo cooperativo, la reflexión crítica y el fomento de la confianza mutua entre estudiantes.	Se señaló que las políticas danesas priorizan la integración económica sobre la inclusión cultural, generando tensiones entre discurso político y prácticas educativas inclusivas.
Piazuelo-Rodríguez & Iñiguez-Berrozpe, 2025	Se implementaron prácticas basadas en el respeto, el diálogo y la cercanía docente-estudiante, fomentando la school connectedness y mejorando el clima escolar en contextos interculturales.	Se destacaron políticas institucionales orientadas a la formación docente en competencias interculturales y a la creación de ambientes escolares inclusivos y seguros en zonas vulnerables.	Santagati & Bertozzi, 2023	Se propusieron estrategias de orientación docente reflexiva, acompañamiento individual y fortalecimiento del diálogo escuela-familia para contrarrestar sesgos discriminatorios.	Se destacó la necesidad de políticas interculturales integrales y participativas, superando el modelo funcional y promoviendo un enfoque crítico y equitativo de inclusión.
Modood, Parekh, Uberoi, Connelly & Tyler, 2024	Se promovió la formación de identidades multiculturales mediante el	Se destacaron políticas de ciudadanía multicultural y nacionalismo	Aung, Barnes, Yip & Saito, 2023	Los maestros emplearon estrategias inclusivas como el uso de lenguas maternas, adaptación cultural de contenidos y formación de grupos colaborativos para mejorar la cohesión	Las políticas educativas centralizadas mantuvieron el enfoque burmanizador, aunque se propuso implementar currículos locales, educación basada en la lengua materna y programas de desarrollo docente

	entre estudiantes de diferentes orígenes.	sobre diversidad cultural.		responsabilidad comunitaria.	
Torres-Zaragoza, 2025	Las estrategias inclusivas fueron escasas; algunos docentes promovieron tolerancia cultural mediante talleres gastronómicos, uso flexible del calendario islámico y diálogo intercultural limitado, sin integrar religiosidad en las prácticas pedagógicas.	Las políticas educativas mostraron ambigüedad frente a la diversidad religiosa; priorizaron festividades cristianas y omitieron la enseñanza activa de pluralismo cultural, requiriendo reformas curriculares que garanticen equidad y reconocimiento.			
Mlinar & Peček, 2024	Las escuelas implementaron prácticas para promover reconocimiento de diferencias, enseñanza bilingüe, currículos multiculturales y materiales inclusivos que reflejaron diversidad étnica, fomentando comprensión intercultural y reducción de prejuicios.	Las políticas priorizaron igualdad distributiva sobre reconocimiento cultural, mostrando enfoque “ciego a las diferencias”; se propuso reformar legislación e incluir enseñanza de lenguas maternas y diversidad cultural en el currículo nacional.			
Dowden, Brough & Fogarty-Perry, 2024	Los docentes aplicaron currículos co-construidos con los estudiantes, integrando saberes locales y experiencias personales; promovieron proyectos sociales y ambientales que reforzaron el respeto, la cooperación y la	El currículo neozelandés incentivó prácticas participativas, inclusión y democracia escolar; se promovió la educación para la ciudadanía activa mediante lineamientos que integraron equidad, diversidad y justicia social como principios educativos centrales.			

Tabla 3. Estrategias y políticas

El análisis permitió evidenciar que las estrategias y políticas educativas implementadas en distintos contextos internacionales se orientaron a fortalecer la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad cultural dentro del ámbito escolar. Las estrategias identificadas destacaron la relevancia del aprendizaje colaborativo, la integración lingüística y la participación activa de los estudiantes como medios para promover la convivencia intercultural. Constantinou (2025) subrayó la efectividad de las clases de integración lingüística y los recursos multilingües para mejorar la comunicación entre estudiantes migrantes y locales, mientras que las políticas interculturales europeas mostraron limitaciones en su implementación, especialmente en la formación docente y la coordinación institucional.

Del mismo modo, Sirojuddin, Maskuri & Ghoni (2025) evidenciaron que las estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo y los módulos integrados entre asignaturas religiosas y generales fortalecieron la adaptación cultural en contextos islámicos, acompañadas por políticas institucionales de integración curricular orientadas a promover valores de moderación y respeto. En el

ámbito curricular, Gillespie et al., (2025) resaltaron la relevancia de la exploración identitaria y el análisis del racismo estructural, apoyados por políticas que institucionalizaron los estudios étnicos como requisito académico para fomentar una educación inclusiva y equitativa.

Asimismo, Padmadewi et al., (2025) identificaron la integración de los valores Menyama Braya como eje cultural y pedagógico para fortalecer la igualdad y la cooperación, mientras que Inoue & Banstola (2025) destacaron los programas de orientación multicultural y tutorías entre pares como mecanismos eficaces para la adaptación emocional y cultural del alumnado internacional. Por su parte, Piazuero-Rodríguez & Íñiguez-Berrozpe (2025) mostraron que el respeto, el diálogo y la cercanía docente mejoraron la conexión escuela-estudiante, respaldados por políticas institucionales que promovieron ambientes inclusivos y seguros.

A nivel macro, Modood et al., (2024) identificaron que la educación cívica y el diálogo intercultural impulsaron políticas de ciudadanía multicultural y nacionalismo inclusivo, mientras que Benediktsson (2025) y Mlinar & Peček (2024) señalaron tensiones entre políticas de igualdad formal y el reconocimiento efectivo de la diversidad cultural. Finalmente, Dowden, Brough & Fogarty-Perry (2024) evidenciaron que los currículos co-construidos con estudiantes fortalecieron la

educación democrática y el respeto a la diversidad, consolidando una ciudadanía activa basada en justicia social, equidad y cooperación global.

Discusión de resultados

Los resultados de la presente revisión sistemática mostraron que los principales desafíos de los sistemas educativos en contextos multiculturales radicarón en las barreras lingüísticas, los prejuicios institucionales y la limitada formación docente en competencias interculturales. Este hallazgo coincidió con lo reportado por Constantinou (2025), quien observó que las escuelas chipriotas enfrentaron serias dificultades para integrar a estudiantes migrantes debido a la falta de recursos pedagógicos multilingües y a la escasa preparación del profesorado para manejar la diversidad cultural. De modo similar, Sirojuddin, Maskuri & Ghoni (2025) identificaron que la insuficiente comprensión docente sobre educación multicultural y la débil articulación curricular limitaron la implementación de prácticas inclusivas en contextos islámicos, reforzando la necesidad de una formación sistemática en valores de tolerancia y respeto.

Asimismo, la revisión evidenció que las tensiones políticas y sociales relacionadas con el tratamiento educativo de la identidad y el racismo constituyeron un obstáculo transversal. Gillespie et al., (2025) demostraron que la resistencia de ciertos grupos a incluir contenidos sobre justicia racial

reflejó un temor a la polarización cultural, dificultando la integración de programas sobre diversidad. Este patrón coincidió con los hallazgos de Mlinar & Peček (2024), quienes documentaron que, en Europa del Este, las prácticas escolares asimilacionistas invisibilizaron a las minorías étnicas y perpetuaron desigualdades institucionales. Ambas investigaciones coincidieron en que la neutralidad aparente de los currículos nacionales encubría un sesgo monocultural, lo que afectó la equidad educativa.

En contextos asiáticos, Inoue & Banstola (2025) mostraron que los estudiantes migrantes experimentaron aislamiento social y discriminación, factores que impactaron negativamente en su bienestar emocional y adaptación cultural. De manera similar, Padmadewi et al., (2025) observaron en Bali que la diversidad religiosa y étnica requirió estrategias diferenciadas para garantizar la equidad educativa, evidenciando que la homogeneización curricular no respondía a las realidades locales. Por otro lado, Piazuolo-Rodríguez & Íñiguez-Berrozpe (2025) señalaron que la segregación escolar y la pobreza urbana continuaban reproduciendo exclusión y desigualdad en Europa, en tanto que Torres-Zaragoza (2025) subrayó la persistencia del sesgo cultural cristiano en las escuelas españolas, lo cual marginó las identidades musulmanas bajo discursos seculares.

Estos hallazgos revelaron un patrón global de tensiones entre los discursos inclusivos y las prácticas educativas, resultado de modelos curriculares aún influenciados por perspectivas eurocéntricas. Tal como plantearon Salles & Ivenicki (2021), la decolonialidad curricular constituye un paso necesario para superar la hegemonía cultural y permitir que los saberes locales y las lenguas originarias tengan presencia legítima en los programas escolares. En el caso latinoamericano, Llancavil (2025) demostró que la educación chilena mantuvo un enfoque monocultural que excluyó las lenguas indígenas, evidenciando una brecha persistente entre las políticas de inclusión y la práctica pedagógica.

En síntesis, la revisión coincidió con lo señalado por Candau & Ivenicki (2024) al afirmar que la multiculturalidad educativa continúa siendo un desafío estructural que exige no solo reformas normativas, sino también una transformación profunda de la práctica docente y de las estructuras curriculares. La persistencia de barreras lingüísticas, desigualdades estructurales y resistencias ideológicas mostró que la educación multicultural requiere pasar del discurso inclusivo a la acción pedagógica coherente y contextualizada.

Pese a los desafíos identificados, los resultados evidenciaron que la multiculturalidad ofreció amplias oportunidades para fortalecer la cohesión social, la equidad y la convivencia

intercultural en los entornos escolares. Constantinou (2025) mostró que la implementación de actividades interculturales promovió la empatía y redujo los prejuicios entre estudiantes migrantes y locales, lo cual coincide con la afirmación de Sarzuri & Gómez (2020) respecto a que la sensibilidad cultural favorece la comprensión mutua y previene la discriminación. De igual forma, Sirojuddin, Maskuri & Ghoni (2025) reportaron que la cooperación entre universidades islámicas y pesantren fomentó la convivencia pacífica entre jóvenes de distintas regiones, demostrando que el diálogo interreligioso puede fortalecer la cohesión social.

Estos resultados convergieron con los hallazgos de Gillespie et al., (2025), quienes mostraron que los cursos de estudios étnicos aumentaron la identidad positiva y el compromiso cívico de los estudiantes, generando actitudes más favorables hacia la diversidad. De manera complementaria, Padmadewi et al., (2025) destacaron la incorporación de valores locales como Menyama Braya, los cuales fomentaron la cooperación, la empatía y la tolerancia en contextos multirreligiosos. Ambos casos evidenciaron que la educación basada en valores culturales propios permite fortalecer los lazos comunitarios y el respeto mutuo.

Por otra parte, Inoue & Banstola (2025) señalaron que los entornos multiculturales

promovieron el desarrollo de habilidades sociales e interculturales, mientras que Piazuolo-Rodríguez & Íñiguez-Berrozpe (2025) demostraron que la diversidad cultural mejoró el clima escolar y la relación escuela-comunidad. Estos resultados coincidieron con las perspectivas teóricas de Del Olmo et al. (2023), quienes afirmaron que la multiculturalidad y el multilingüismo constituyen dimensiones complementarias de la sostenibilidad educativa. En la misma línea, Modood et al., (2024) propusieron que el reconocimiento de identidades diversas refuerza la cohesión nacional mediante un sentido compartido de ciudadanía.

Asimismo, los hallazgos de Llancavil (2025) evidenciaron que la educación geográfica intercultural permitió revalorizar la diversidad territorial y lingüística, mientras que Benediktsson (2025) y Santagati & Bertozzi (2023) coincidieron en que la multiculturalidad constituye una oportunidad para repensar el interculturalismo crítico y fortalecer la justicia social. Finalmente, Dowden, Brough & Fogarty-Perry (2024) demostraron que la implementación de currículos democráticos basados en la participación estudiantil y la co-construcción del aprendizaje favoreció el respeto, la equidad y la ciudadanía activa.

En conjunto, estos estudios mostraron que la multiculturalidad, cuando es abordada desde una perspectiva inclusiva y participativa, se convierte en un catalizador del aprendizaje significativo y del

fortalecimiento del tejido social. Esto coincide con lo planteado por Santos (2020), quien destacó que la diversidad cultural no debe percibirse como una amenaza, sino como una oportunidad para construir sociedades más democráticas y colaborativas. Por tanto, la multiculturalidad educativa representa una vía para transitar desde la coexistencia hacia la convivencia, donde la diferencia se valora como fuente de enriquecimiento colectivo.

Los resultados revelaron que las estrategias y políticas educativas analizadas compartieron un enfoque orientado a la equidad, la participación y la justicia social. En primer lugar, Constantinou (2025) evidenció la efectividad de las clases de integración lingüística y del uso de recursos multilingües, aunque también destacó la necesidad de reforzar la formación docente y la coordinación institucional. Este hallazgo coincide con la postura de Palacios (2024), quien señaló que en el contexto peruano la educación intercultural bilingüe enfrenta limitaciones similares debido a la falta de materiales en lenguas originarias y a la insuficiente capacitación de los maestros.

De manera complementaria, Sirojuddin, Maskuri & Ghoni (2025) demostraron que los módulos integrados entre asignaturas religiosas y generales promovieron la adaptación cultural, apoyados por políticas de colaboración interinstitucional. En el mismo sentido, Gillespie et al., (2025) mostraron que las políticas que

institucionalizaron los estudios étnicos como requisito de graduación fortalecieron la equidad educativa y el compromiso cívico. Por su parte, Padmadewi et al., (2025) evidenciaron que las políticas escolares basadas en los valores locales Menyama Braya promovieron la igualdad y la cooperación, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En el ámbito psicosocial, Inoue & Banstola (2025) destacaron la efectividad de los programas de orientación multicultural y tutorías entre pares para mejorar la adaptación emocional de los estudiantes internacionales, lo cual guarda correspondencia con el enfoque propuesto por Güngör & Karadeniz (2024) respecto a la necesidad de fortalecer la sensibilidad cultural y la empatía en el proceso educativo. Asimismo, Piauelo-Rodríguez & Ñíguez-Berrozpe (2025) demostraron que las prácticas docentes basadas en el respeto y el diálogo fortalecieron el sentido de pertenencia escolar, sustentadas en políticas institucionales de convivencia inclusiva.

A nivel macro, Modood et al., (2024) propusieron políticas de ciudadanía multicultural y nacionalismo inclusivo que promovieron la igualdad y el reconocimiento de la diversidad cultural, mientras que Mlinar & Peček (2024) alertaron sobre el riesgo de políticas “ciegas a las diferencias” que priorizan la igualdad formal sobre la equidad sustantiva. En contraste, Dowden,

Brough & Fogarty-Perry (2024) ofrecieron una alternativa transformadora a través de un currículo co-construido que integra saberes locales y promueve la democracia escolar, mostrando que la participación estudiantil es clave para construir entornos equitativos.

Los hallazgos discutidos confirmaron que las estrategias y políticas más exitosas fueron aquellas que combinaron la formación docente intercultural, el reconocimiento de las lenguas y saberes locales, y la participación activa de la comunidad educativa. Esto concuerda con lo propuesto por Candau & Ivenicki (2024), quienes resaltaron la necesidad de una investigación-acción intercultural que vincule teoría y práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, las políticas educativas deben superar los enfoques funcionalistas y adoptar una perspectiva crítica, participativa y contextualizada.

Conclusiones

La revisión sistemática permitió afirmar que la multiculturalidad en el entorno escolar constituyó, al mismo tiempo, un desafío estructural y una oportunidad pedagógica. Los hallazgos mostraron que persistieron barreras lingüísticas, prejuicios institucionales, currículos monoculturales y una formación docente insuficiente en competencias interculturales, lo cual dificultó la inclusión efectiva del estudiantado migrante, indígena y de minorías culturales. Estas limitaciones se articularon con tensiones políticas

en torno a la enseñanza de la identidad y el racismo, así como con condiciones socioeconómicas como la segregación y la pobreza que impactaron el clima escolar y el sentido de pertenencia.

La evidencia señaló que la diversidad cultural ofreció oportunidades concretas para fortalecer la cohesión social, la empatía y la ciudadanía democrática. Las experiencias de aprendizaje que valoraron identidades y lenguas, el trabajo colaborativo, el uso de valores culturales locales y los cursos de estudios étnicos se mostraron favorables para promover actitudes inclusivas, reconocimiento mutuo y vínculos positivos escuela-comunidad. Estas oportunidades se potenciaron cuando la voz del estudiantado orientó el currículo y cuando la escuela promovió espacios deliberativos, de cuidado y de participación.

Las estrategias y políticas más prometedoras fueron aquellas que integraron: a) programas de integración lingüística y recursos multilingües; b) formación docente sistemática en sensibilidad y competencia intercultural; c) co-construcción curricular con enfoque democrático y decolonial; d) acompañamiento psicosocial y tutorías entre pares para la adaptación cultural; y e) marcos institucionales que articularon escuela, familias y comunidad. No obstante, se advirtió que su impacto dependió de la coherencia entre normativas y práctica pedagógica, así como de la disponibilidad

de materiales y de una coordinación interinstitucional sostenida.

En síntesis, la revisión respaldó que avanzar de la coexistencia a la convivencia requirió traducir el discurso inclusivo en acciones curriculares contextualizadas, evaluables y sostenibles. Un itinerario realista incluyó fortalecer la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) y el enfoque intercultural, profesionalizar al docente en clave crítica, asegurar recursos multilingües y promover una ciudadanía escolar que reconoció la diferencia como fuente de aprendizaje y justicia social. Estas decisiones se alinearon con los objetivos del estudio y ofrecieron un horizonte viable para sistemas educativos equitativos y culturalmente pertinentes.

Referencias

- American Educational Research Association (AERA). (2022). Code of Ethics. Washington, DC: Author. Documento en línea. Disponible https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics%281%29.PDF
- Aung, Z. J. H., Barnes, M. M., Yip, S. Y., & Saito, E. (2023). Creating equity for ethnically, linguistically, and religiously diverse students in school settings in the Myanmar public schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(2), 523–540. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2246139>
- Benediktsson, A. I. (2025). Sustaining the ethos of togetherness in multicultural schools in Denmark: Student teachers' reflections and experiences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(5), 930–944. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2360921>
- Bernabé Villodre, M. del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 67-76. Documento en línea. Disponible <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>
- Candau, V. M. F., & Ivenicki, A. (2024). Multi/intercultural research in Education: Possibilities of its interlinkage with educational processes. *Ensaio*, 32(122). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204311>
- Constantinou, G. (2025). Chypre face aux défis de l'intégration scolaire des élèves migrants: entre intentions interculturelles et réalités structurelles. *Traduction et Langues*, 24(1), 104–128. Documento en línea. Disponible <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155>
- Del Olmo-Ibáñez, M.-T., Medina-Beltrán, M.-F., & Rovira-Collado, J. (2023). Perception of Future Spanish Primary Education Teachers on Their Multicultural and Multilingual Competencies and the Sustainability of the Educational System. *Sustainability*, 15(17), 13123. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3390/su151713123>
- Dowden, T., Brough, C., & Fogarty-Perry, B. (2024). Student-centred curriculum integration in primary schools: Nurturing democratic citizenship in Aotearoa New Zealand. *Curriculum Perspectives*, 44(4), 513–523. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00234-1>
- Gillespie, S., Morency, M. M., Fajemirokun, E., & Ferguson, G. M. (2025). Promoting identity development, multicultural attitudes, and civic engagement through ethnic studies: Evidence from a natural experiment. *Child Development*, 96(3), 966–979. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1111/cdev.14219>

- González Monroy, L. A., Ortiz Segrera, J. T., Gamarra Rosado, L. D., González Monroy, L. A., Ortiz Segrera, J. T., & Gamarra Rosado, L. D. (2020). Dinámicas escolares asociadas a la construcción de un currículo intercultural para la paz y la justicia territorial en el Caribe colombiano, 2018-2019. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 113-133. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.19053/01227238.10898>
- Güngör Karaman, Ş., & Karadeniz Özbek, S. (2024). Problems Encountered in the Counseling Process in the Context of Cultural Sensitivity and Coping Methods: Opinions of School Counselors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 14(74), 347-375. Documento en línea. Disponible https://doi.org/10.17066/tpdrd.1384733_5
- Hamel, R. E., Hecht, A. C., Erape Baltazar, A. E., Márquez Escamilla, H. B., Hamel, R. E., Hecht, A. C., Erape Baltazar, A. E., & Márquez Escamilla, H. B. (2018). Uandakurhintskua—Biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 27, 90-115. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2559>
- Inoue, M., & Banstola, A. (2025). Adjustment and adaptation issues affecting the social, emotional, and psychological well-being of international students in Japanese higher education. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(1), 89-104. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2419581>
- Llancavil Llancavil, D. (2025). Educación geográfica para una interculturalidad en escuelas rurales del sur de Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1351>
- Mlinar, K., & Peček, M. (2024). The approach of schools to ethnic diversity: The perspective of majority and minority pupils. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(4), 13-32. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.26529/cepsj.1887>
- Modood, T., Parekh, B., Tyler, C., Uberoi, V., & Connelly, J. (2025). Conversaciones multiculturales: La naturaleza y el futuro de la cultura, la identidad y el nacionalismo. *Ethnicities*, 25(1), 125-148. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/14687968241264814>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Padmadewi, N. N., Sukadana, I. M. S. A., Artini, L. P., & Adi Ana, K. T. (2025). Inclusive education practices with Balinese local values of “Menyama Braya” in a primary bilingual school in North Bali. *Jurnal Kajian Bali (Journal of Bali Studies)*, 15(1), 258-284. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.24843/JKB.2025.v15.i01.p10>
- Palacios Viera, G. (2024). La educación intercultural bilingüe: garantía de una formación inclusiva en el Perú. *Observatorio de la Educación Peruana*. Documento en línea. Disponible <https://obepe.org/educacion-rural/la-educacion-intercultural-bilingue-garantia-de-una-formacion-inclusiva-en-el-peru/>
- Piazuelo-Rodríguez, I., & Íñiguez-Berrozpe, T. (2025). School connectedness as a differentiating factor for school climate in an intercultural environment: A case study. *International Journal of Sociology of Education*, 14(1), 21-39. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.17583/rise.15528>

Salles, F. L., & Ivenicki, A. (2021). currículo multicultural decolonial: Tensões e desafios em uma tessitura docente. *Curriculo sem Fronteiras*, 21(2), 835-855. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.19>

Santagati, M., & Bertozzi, R. (2023). Rethinking interculturalism: Deconstructing discrimination in Italian schools. *International Migration*, 63(1), e13175. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1111/imig.13175>

Santos, B. F. (2020). Multiculturalism in Education. *Margens*, 14(22), 88-100. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.18542/rmi.v14i22.9647>

Sarzuri-Lima, M., & Gómez, A. G. (2020). Intercultural sensitivities and citizenships. Challenges for education. *Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(4), 75-86. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V50I4.17782>

Sirojuddin, A., Maskuri, & Ghoni, J. (2025). Integration of higher education curriculum with Islamic boarding schools in the perspective of multicultural Islamic education. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(2), 265–281. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.31538/nzh.v8i2.163>

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Torres-Zaragoza, L. (2025). Moroccan Muslim students' cultural and religious diversity recognition in Spanish schools: A critical multiculturalism analysis from their mothers' perspectives. *Frontiers in Education*, 10, 1649446. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1649446>