

Entre resonancias y diferencias: educación artística, interculturalidades y escuela*

Between Resonances and Differences:
Arts Education, Interculturalities, and School

Entre ressonâncias e diferenças: educação
artística, interculturalidades e escola

Luis Carlos Naranjo-Ospina**  

Revisión asociada a investigación

Cómo citar este artículo

Naranjo-Ospina, L. C. (2026). Entre resonancias y diferencias: educación artística, interculturalidades y escuela, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 107–122. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-23019>

Resumen

Este artículo despliega un diálogo categorial entre educación artística, interculturalidad y escuela, a partir de un estado del arte que analiza sesenta documentos publicados entre 2010 y 2025. El corpus revisa tesis doctorales, artículos y libros derivados de investigaciones, visibilizando cinco tendencias temáticas: 1) la educación artística como medio para la interculturalidad; 2) las prácticas situadas —indígenas y afrodescendientes— como espacios de soberanía epistémica; 3) el rol docente en la educación intercultural como clave de acción transformadora; 4) los debates en torno al diálogo intercultural; 5) así como las competencias interculturales, exploradas como conceptos en disputa y sujetos a permanente resignificación.

* Este artículo presenta el estado del arte del proyecto de investigación doctoral “Perspectivas interculturales para mirar la educación artística escolar”, actualmente en desarrollo dentro de la Línea de Estudios Interculturales del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

** Magíster en Educación. Estudiante, Doctorado en Educación. Docente de cátedra y miembro del grupo de investigación Diverser, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (UdeA), Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia. Docente de Educación Artística y Cultural, Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia (CEFA), Medellín, Colombia. lcarlos.naranjo@udea.edu.co

La pluralidad de concepciones, usos y alcances de la interculturalidad recogida en estas investigaciones evidencia tanto convergencias como tensiones y contradicciones —entre perspectivas funcionales y críticas, así como entre la instrumentalización del arte y su potencial emancipador— que postulan modos de crear y enseñar arte en contextos escolares contemporáneos. Las conclusiones identifican horizontes de posibilidad, como el reconocimiento de las diferencias y la resignificación de prácticas educativas, así como limitaciones, asimetrías y vaciamientos de sentido persistentes en las prácticas educativas, abriendo preguntas sobre el sentido profundo de educar artísticamente en clave de justicia, pluralidad y diálogo afectivo. Este mapeo propone ampliar el campo de la educación artística hacia horizontes más sensibles y justos.

Palabras clave:

diversidad cultural; educación intercultural; educación artística; formación docente

Abstract

This article presents a categorical dialogue between arts education, interculturalities, and school, based on a state-of-the-art review of 60 documents published between 2010 and 2025. The corpus includes doctoral dissertations, journal articles, and research-based books, and reveals five thematic trends: 1) arts education as a means to foster interculturality; 2) situated Indigenous and Afro-descendant practices as spaces of epistemic sovereignty; 3) the role of teachers in intercultural education as a key dimension of transformative action; 4) ongoing debates surrounding intercultural dialogue; and 5) intercultural competencies, examined as contested and continuously re-signified concepts.

The plurality of conceptions, uses, and scopes of interculturality identified in these studies highlights convergences, tensions, and contradictions—between functional and critical perspectives, and between the instrumentalization of art and its emancipatory potential—that shape diverse ways of creating and teaching art in contemporary school contexts. The conclusions point to several horizons of possibility, including the recognition of difference and the re-signification of educational practices, as well as persistent limitations, asymmetries, and processes of emptying meaning within schooling. These findings open questions about the deeper sense of arts education oriented towards justice, plurality, and affective dialogue. This mapping invites an expansion of the field of arts education toward more sensitive and equitable horizons.

Keywords:

cultural diversity; intercultural education; arts education; teacher education

Resumo

Este artigo apresenta um diálogo categorial entre educação artística, interculturalidades e escola, com base em um estado da arte que analisa 60 documentos publicados entre 2010 e 2025. O corpus inclui teses de doutorado, artigos e livros derivados de pesquisas, e evidencia cinco tendências temáticas: 1) a educação artística como meio para promover a interculturalidade; 2) práticas situadas — indígenas e afrodescendentes — como espaços de soberania epistêmica; 3) o papel docente na educação intercultural como dimensão central da ação transformadora; 4) os debates em torno do diálogo intercultural; e 5) as competências interculturais, examinadas como conceitos em disputa e permanentemente ressignificados.

A pluralidade de concepções, usos e alcances da interculturalidade identificada nessas investigações revela convergências, tensões e contradições — entre perspectivas funcionais e críticas, e entre a instrumentalização da arte e seu potencial emancipatório — que configuram distintos modos de criar e ensinar arte nos contextos escolares contemporâneos. As conclusões apontam para horizontes de possibilidade, como o reconhecimento das diferenças e a ressignificação das práticas educativas, bem como limitações, assimetrias e esvaziamentos de sentido persistentes na escolarização. Esses achados suscitam questões sobre o sentido profundo da educação artística orientada à justiça, à pluralidade e ao diálogo afetivo. Este mapeamento propõe ampliar o campo da educação artística em direção a horizontes mais sensíveis e mais justos.

Palavras-chave:

diversidade cultural; educação intercultural; educação artística; formação de professores

Introducción

La educación artística puede comprenderse como un campo en el que convergen diversos saberes, prácticas e instituciones a partir de lógicas específicas y contextos situados. Para los propósitos de este artículo, la aproximación se da en su acepción como *saber escolar*,¹ es decir, en el conjunto singular de procesos y prácticas de enseñanza de las artes que emergen y se transforman en la institución escolar.

Partiendo de esta delimitación, se puede situar una pregunta histórica: ¿cómo se ha instituido la educación artística en la escuela colombiana? En el país, la institucionalización de las artes en la escuela ha respondido a diversas lógicas de legitimación, circulación y apropiación. Entre los siglos XVIII y XIX se identifican momentos clave: el discurso ilustrado orientado a transformar los gremios artesanales, la Expedición Botánica como punto de encuentro entre arte y ciencia, la instauración del sistema lancasteriano y la difusión del dibujo geométrico basado en métodos de Pestalozzi (Sosa-Gutiérrez y Chaparro-Cardozo, 2013). Con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115) de 1994, la educación artística se estableció como área obligatoria del currículo; posteriormente, en 1997, se adoptó la denominación *educación artística y cultural* para incluir debates sobre los alcances de la educación cultural en la escuela (Mejía-Echeverri, 2022). Este dinamismo histórico es profundamente significativo: evidencia que las artes, como sistema y clasificación, no son entidades fijas, sino que están en constante reconfiguración, comprometidas con los entramados sociales y culturales en los que emergen (Aguirre-Lora, 2009).

En consecuencia, resulta fundamental preguntarse cuál es la concepción de arte que subyace en las prácticas de enseñanza escolar. Este interrogante invita a cuestionar, particularmente, la influencia de la herencia eurocéntrica que ha moldeado la educación artística. En este sentido, como lo plantea Herrera (2019), es pertinente indagar: “¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación?”. Esta pregunta no es ingenua; visibiliza dicotomías

históricas profundas entre arte y artesanía, arte culto y popular, bellas artes y aquellas producciones catalogadas como bárbaras, primitivas o *naif*, ubicadas persistentemente al margen de los centros de producción de conocimiento. Reconocer estas jerarquías es el primer paso para cuestionar su naturalización en la escuela.

Así, desde este reconocimiento emerge la necesidad de pensar en la interculturalidad. A partir de la Constitución Política de 1991, Colombia se redefinió como país pluriétnico y multicultural, hecho que generó aperturas frente a la concepción monocultural de nación contenida en la Constitución anterior. Sin embargo, transcurridas décadas, puede afirmarse que no hemos logrado transitar de la multiculturalidad a la interculturalidad. Permanecemos, en cambio, anclados en un multiculturalismo compensatorio (Tubino, 2004, como se cita en Castillo y Guido, 2015) que perpetúa relaciones asimétricas, sustentadas en la exotización y segregación de la diferencia. La pregunta por la interculturalidad constituye, entonces, una alternativa ética, estética y política que busca superar este abordaje superficial. La interculturalidad interpela el cuestionamiento estructural de las relaciones de poder que se han naturalizado y que, entre otras cosas, han generado múltiples formas de violencia epistémica —situación que se refleja claramente en la educación en general y, concretamente, en la educación artística escolar—.

Si bien la educación intercultural tuvo sus inicios en contextos específicos de población étnicamente diferenciada, particularmente en comunidades indígenas, hoy se plantea la necesidad de interculturalizar² la educación en diversos contextos, incluidos aquellos de población mestiza. De este modo, lo proponen investigadores como Castillo y Guido (2015): “la llamada sociedad mayoritaria es la que más urgencia de interculturalidad tiene, en la medida en que es en su seno donde se producen y reproducen las formas de discriminación y exclusión hacia las llamadas ‘minorías’” (p. 40). Es en este marco donde adquieren sentido estas preguntas: ¿cómo dialogan educación artística, interculturalidades y escuela? ¿Puede la escuela ser intercultural? ¿Es posible plantear un proyecto de educación intercultural para, desde y en la escuela? Interrogantes profundamente políticos y pedagógicos, en la medida en que indagan por las posibilidades de justicia, pluralidad y diálogo afectivo en la educación.

1 Esta categoría ha permitido estudiar los modos singulares de saber que produce la cultura escolar. Así, la escuela no es una institución reproductora de saberes, sino un lugar en el que se producen de unos modos particulares: “Allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos” (Álvarez-Gallego, 2015, p. 25). Esta diferencia representa la naturaleza única de la escuela y lo que produce con los saberes que ingresan a ella, mientras construye un proceso de alquimia (Chervel, 1991, como se cita en Álvarez-Gallego, 2015) que transmuta los valores y las verdades, y las convierte en saberes cuya naturaleza es única.

2 “El sustantivo interculturalidad deberá poco a poco ceder terreno al verbo interculturalizar, el cual, al referirse además a una tarea individual y grupal, siempre habrá de tomar una forma personal, aquella que interpela al individuo: ¿Cómo interculturalizarte?” (Gómez-Rendón, 2021, p. 208).

Fundamentación metodológica: criterios de selección, caracterización del corpus y enfoque analítico

El artículo examina la interrelación entre educación artística, interculturalidad y escuela mediante la elaboración de un estado del arte sustentado en el análisis documental (Galeano, 2018). Se adoptó un paradigma cualitativo-interpretativo que combina procedimientos deductivos e inductivos para identificar regularidades y tensiones conceptuales contemporáneas.

Se realizó una búsqueda sistemática en diversas bases de datos y repositorios académicos,³ con selección de investigaciones que articularan de forma sistemática al menos dos de las tres categorías centrales del estudio. El corpus documental consta de 60 documentos (38 artículos de revista, 14 tesis doctorales y 8 libros de investigación), publicados entre 2010 y 2025, con énfasis en la literatura de 2020-2025 (40%). Se excluyeron documentos que abordaran únicamente una de las categorías, así como textos exclusivamente teóricos sin vínculo explícito con procesos investigativos. Algunos textos teóricos se consideran referentes de apoyo conceptual e histórico, mas no forman parte del corpus principal de análisis.

Definición de categorías iniciales

Las tres categorías analíticas iniciales se definieron operacionalmente como sigue:

Educación artística: procesos pedagógicos sistemáticos de formación mediante lenguajes, prácticas y saberes artísticos en contextos escolares formales (educación básica y media), incluidos tanto la enseñanza disciplinar de artes (plástica, música, danza, audiovisual, entre otros) como las prácticas que integran el arte en otras áreas curriculares.

Interculturalidades: categoría multidimensional y polisémicamente disputada que refiere tanto a políticas educativas institucionalizadas como a experiencias vividas de encuentro, diálogo y tensión entre cosmovisiones diversas. Dada su condición polisémica —que incluye desde versiones funcionales orientadas a la gestión de la diversidad hasta perspectivas críticas y decoloniales—, el análisis

documentará las interculturalidades (en plural) que emergen del corpus, sin pretender clausurar su definición en una sola versión hegemónica.

Escuela: espacio institucional formal de educación básica y media, conceptualizado simultáneamente como institución normalizadora y como terreno de posibilidad para transformaciones pedagógicas, políticas y epistémicas, incluido el entramado ético y político presente en los saberes escolares.

La articulación de al menos dos categorías buscó mostrar la complejidad de su entrelazamiento teórico-práctico y evitar la fragmentación disciplinar.

Contexto geográfico

El análisis de procedencia geográfica revela el predominio de investigaciones producidas en América Latina (Chile, Argentina, Colombia, especialmente Brasil y Ecuador), con una perspectiva crítica y decolonial centrada en pueblos originarios, afrodescendientes y sectores populares urbanos. Se integraron también documentos de países europeos (especialmente España) y anglosajones (Reino Unido, Canadá y EE. UU.), ampliando el diálogo hacia la inclusión, la ciudadanía y las competencias globales.

Esta distribución geográfica evidencia tensiones productivas entre enfoques latinoamericanos críticos y enfoques europeos y anglosajones centrados en la inclusión, lo que permite identificar convergencias, contraposiciones y diferencias en la manera en que se concibe e instituye la educación intercultural según contextos específicos.

Procedimiento analítico: fases de análisis

La lectura y comparación sistemática de los documentos siguió un procedimiento que combinó momentos deductivos e inductivos:

Fase 1 (codificación inicial deductiva): las tres categorías predefinidas —educación artística, interculturalidad y escuela— orientaron tanto la búsqueda de documentos como una codificación inicial que permitió clasificar sistemáticamente el corpus.

Fase 2 (codificación abierta inductiva): se realizó una lectura reiterada y la identificación de: (a) recurrencias conceptuales —problemáticas y enfoques que aparecían en múltiples documentos—; (b) tensiones internas —desacuerdos y disputas conceptuales—; (c) vacíos temáticos —ausencias significativas en la investigación—; y (d) aportes novedosos —perspectivas emergentes—.

³ La búsqueda fue realizada en bases de datos como Mendeley, Dialnet, Eric, Redalyc, Scopus, La referencia, Google Académico y algunos repositorios institucionales, entre ellos: Universidad Nacional, Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia.

Fase 3 (construcción de diálogos categoriales): el contraste entre tendencias permitió identificar cómo las categorías iniciales se entrelazan en la investigación contemporánea, lo que originó cinco tendencias temáticas que estructuran el estado del

arte. Cabe señalar que algunos documentos abordan problemáticas transversales y contribuyen a más de una tendencia, lo cual refleja la complejidad de las articulaciones entre categorías.

Tabla 1.
Diálogos categoriales y tendencias temáticas emergentes

Diálogo categorial	Tendencia temática emergente	Autores(as) representativos(as)	Descripción analítica
1. Educación artística e interculturalidad	1.1 Educación artística como medio para la interculturalidad	Revilla y Olivares (2019); Mantilla <i>et al.</i> (2021); Olcina-Sempere <i>et al.</i> (2020); Ronchera y Sales (2020); Deluigi <i>et al.</i> (2023); Fleming (2023); Arévalo-Vásquez <i>et al.</i> (2024); Zlotnyk <i>et al.</i> (2024).	Posiciona el arte y la educación artística como herramientas pedagógicas para el reconocimiento de alteridades, la convivencia en contextos multiculturales y el desarrollo de competencias interculturales. Enfatiza la inclusión, la ciudadanía intercultural y la cohesión social.
	1.2 Prácticas situadas: indígenas y afrodescendientes	Arte indígena: García (2013); Jacanamijoy (2014); Jacanamijoy (2016); Fonseca (2017); Mora (2021); Rojas-Sotelo (2023). Arte afro: Gouthier (2013); Cardoso (2017); Guimarães (2017); Santos (2017).	Reconoce el arte como práctica colectiva emergente en contextos comunitarios específicos, con énfasis en pueblos originarios y comunidades afrodescendientes. Aborda la co-creación, los saberes situados, la recuperación de memorias, la soberanía epistémica y la resistencia a la colonialidad y a la homogeneización cultural.
2. Educación artística y escuela	2.1 Rol de los docentes en la educación intercultural	Manosalva <i>et al.</i> (2018); Hernández-Domínguez (2020); Kamichi <i>et al.</i> (2021); Paz-Mardones <i>et al.</i> (2022); Pauta-Ortiz <i>et al.</i> (2023); Posada y Roza (2023).	Examina cómo los docentes desarrollan capacidades de agenciamiento para trabajar en contextos de diversidad cultural. Analiza la brecha entre discurso e implementación, la formación docente deficiente y la persistencia del monoculturalismo. Destaca el potencial transformador de la práctica pedagógica artística.

Diálogo categorial	Tenden- cia temática emergente	Autores(as) representativos(as)	Descripción analítica
3. Interculturalidades	3.1 Diálogo intercultural	Revilla <i>et al.</i> (2015); Gueijman (2018); Olcina-Sempere <i>et al.</i> (2020); Sahagún (2018).	Conceptualiza el diálogo intercultural como práctica pedagógica, estética y ética. Discute la escucha, la traducción cultural y la negociación de sentidos en escenarios educativos. Problematisa la interculturalidad funcional frente a la crítica, al tensionar concepciones que reducen la interculturalidad a la gestión de la diversidad.
	3.2 Competencias interculturales	Pérez-Aldeguer (2014); Baches y Sierra (2019); Olcina-Sempere <i>et al.</i> (2020); Yefimenko <i>et al.</i> (2021); Fleming (2023).	Aborda el desarrollo y la evaluación de competencias interculturales. Problematisa visiones tecnocráticas y propone enfoques integrados de arte, lenguaje y ciudadanía. Enfatiza actitudes y valores más allá de los conocimientos. Documenta tensiones entre modelos instrumentales y perspectivas críticas.

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta síntesis, el desarrollo se organiza en tres grandes diálogos categoriales y cinco tendencias temáticas emergentes. Cada apartado examina los principales debates, tensiones y aportes identificados en el campo contemporáneo.

Diálogo I: educación artística e interculturalidad

Desde distintos contextos, el cruce entre educación artística e interculturalidad aparece como un terreno fértil para la transformación y la creación de sentido. Este diálogo reúne experiencias de artes visuales, música, artes escénicas, poesía, cine, literatura y arte textil; abarca entornos escolares y comunitarios, y reconoce en las prácticas artísticas la apertura a lo diverso, la resignificación de pertenencias y el cuestionamiento del monoculturalismo curricular.

Trabajos como el de Tavares (2024) muestran cómo la educación artística puede activar repertorios sensibles y pluriversales, desplazando lógicas hegemónicas, especialmente entre jóvenes racializados y sectores populares. Así, las performances artísticas no solo permiten expresar lo individual, sino que

también habilitan acciones políticas y espacios de resignificación colectiva. Por su parte, Cameron *et al.* (2024) subrayan que la educación artística puede impulsar prácticas docentes culturalmente responsables cuando los planes de curso se transforman para reconocer la diversidad de experiencias estudiantiles. Su investigación muestra que el arte opera simultáneamente como *espejo*, al afirmar identidades, y como *ventana*, al abrir posibilidades de encuentro con otras miradas culturales. Esta doble función convierte al currículo artístico en un territorio fértil para cuestionar enfoques homogeneizantes y promover relaciones pedagógicas más equitativas.

En el contexto migratorio, Santana (2025) identifica el arte como mediador cultural y constructor de memorias, al facilitar un *idioma común* en el que afectos y símbolos anteceden a las etiquetas y abren posibilidades para la reconstrucción de pertenencias y el diálogo más allá del folclor escolarizado.

En la música y las prácticas colaborativas internacionales, Thomson (2024) señala que la diversidad y el sentido comunitario transforman tanto la formación artística como las estructuras educativas y los modos de entender la ciudadanía global. Ideas como

global artistic citizenship o *intercultural humility* proponen nuevas sensibilidades éticas y flexibilidad en los repertorios escolares. De manera complementaria, Li y Moore (2020), a través del análisis de un festival comunitario, destacan el arte como *pedagogía pública* para el aprendizaje cívico, al promover la acción crítica y la diversidad como punto de partida, mientras Singh y Dattatreya (2016) abren preguntas sobre la apropiación local de prácticas globales como el *hip hop*: más allá de la *importación* de modelos, observar cómo los jóvenes resignifican el *hip hop* en contextos como Delhi permite ver cómo un arte urbano se vuelve alianza de resistencias y pedagogías críticas, tensionando narrativas oficiales, corporalidades y filiaciones en culturas juveniles transnacionales.

Estos aportes revelan que, en este diálogo, emergen trayectorias creativas que desbordan dicotomías fijas: las artes son medio y fin, memoria y transformación, resistencia y folclor. La trama de historias recogidas permite identificar dos tendencias temáticas: la educación artística como medio para la interculturalidad (1.1) y las prácticas situadas (indígenas y afrodescendientes) como espacios de soberanía epistémica (1.2), que se abordarán a continuación.

Educación artística como medio para la interculturalidad

En esta tendencia, destaca la perspectiva de las artes como herramientas para el reconocimiento cultural, el desarrollo de competencias interculturales y la inclusión. Fleming (2023) propone romper con la didáctica monocultural y favorecer la empatía y el aprendizaje profundo a través de las artes. Zlotnyk *et al.* (2024) y Gonçalves-Matos y Melo-Pfeifer (2020) refuerzan la idea de que las artes visuales, la literatura y la música, cuando se abordan críticamente, fortalecen la conciencia multicultural, la comprensión social y la empatía en el aula.

La música, abordada por Castro y Fernández (2021), Olcina-Sempere *et al.* (2020) y Pérez-Aldegue (2014), aparece como lenguaje común que potencia el diálogo, la cohesión social y el compromiso comunitario. En este sentido, Górnica (2015) destaca el papel de la música en la comunicación intercultural, y subraya su capacidad de expresar realidades sociales y facilitar la convivencia.

En la misma línea, Minenok *et al.* (2024) subrayan el potencial de la educación musical para fortalecer la identidad y la conciencia cívica, así como para transformar prácticas docentes en el contexto contemporáneo, y Côte-Real (2011) muestra cómo la música escolar constituye un ensayo vivo de diálogo

intercultural. A través de la performance colectiva, los estudiantes experimentan formas de escucha, negociación y cooperación que desafían las jerarquías culturales instaladas en la escuela.

A su vez, el teatro —desde el clown (Sánchez y García, 2017) y el trabajo corporal (García von Hoegen, 2019)— también contribuye a la inclusión y al respeto por la diversidad. No obstante, Mantilla *et al.* (2021) advierten que la distancia entre el discurso y la práctica persiste, aunque el teatro se reconoce como puente entre la conceptualización y la vivencia de la interculturalidad.

En cuanto a la educación plástica intercultural, Revilla y Olivares (2019) proponen fomentar el diálogo y la reflexión sobre discriminación y pluralidad identitaria a partir del estudio de artistas africanos y sus obras, mientras Ivashinenko (2025) destaca la integración de métodos artísticos y objetos visuales en la enseñanza de estudios migratorios universitarios como vía para potenciar el diálogo intercultural y la creatividad, al facilitar el análisis crítico y la autoconfrontación de los estudiantes con respecto a la otredad. Asimismo, Deluigi *et al.* (2023) muestran que el arte visual, al promover aprendizajes comunitarios y procesos no lineales, contribuye significativamente al descubrimiento y fortalecimiento de vínculos interculturales.

Por otra parte, Ronchera y Sales (2020) resaltan el valor de prácticas creativas en la construcción de comunidades inclusivas y sostenibles. De forma complementaria, Rodríguez (2017) postula la educación artística como una estrategia para el conocimiento de la cultura india, y Arévalo Vásquez *et al.* (2024) resaltan la importancia del arte para favorecer la inclusión y el desarrollo de capacidades en estudiantes en contextos de diversidad y pospandemia.

Frente al riesgo siempre latente de la instrumentalización de la *educación artística*⁴ —cuando se la reduce a herramienta o pretexto para otros fines—, la revisión de los textos advierte la importancia de problematizar esta tendencia. Si el arte se valora solo como *medio*, se corre el peligro de diluir su sentido epistemológico, ético y político. Pero, cuando se asume en su potencia creativa, en su capacidad de producir encuentros y en su apuesta por la pluralidad, la educación artística se proyecta como territorio fértil para democratizar la escuela y la sociedad.

4 Concepto que en el 2009 fue acuñado por Mejía y Yarza como una de las principales tendencias temáticas del estado del arte que publicaron sobre discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en Colombia.

Prácticas situadas: indígenas y afrodescendientes

Dialogar con las prácticas artísticas de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes significa abrir la mirada a formas de creación que, lejos de ser marginales o accesorias, constituyen verdaderas soberanías epistémicas y modos de habitar el mundo. En esta tendencia, el arte indígena y el arte afro, nombrados así en los textos que hacen parte del corpus, se comprenden como experiencia colectiva, relacional y situada, ligada a memorias ancestrales, modos de relación con el territorio y batallas cotidianas por la dignidad y la visibilidad.

Investigaciones como la de García (2013) revelan que acciones tan aparentemente simples como el tejido mapuche condensan símbolos, saberes y memorias históricas que escapan a la lógica moderno-colonial. Así, el arte indígena es movimiento y resistencia, tradición en tránsito, canal de identidades y reivindicación. Y García (2021) explora cómo la poesía mapuche contemporánea navega entre la tradición y las dinámicas creativas abiertas de la contemporaneidad, produciendo cartografías literarias que desafían los condicionamientos políticos y culturales de la modernidad.

Desde la narrativa autobiográfica y vinculando la simbología presente en los chumbes tejidos por las mujeres inga, Jacanamijoy (2014) cuenta y pinta su propia historia, la cual se enmarca en la historia misma del pueblo ancestral al que pertenece. Mientras que Jacanamijoy (2016) reflexiona sobre lo que implica ser un pintor indio reconocido en Colombia. A pesar del valor artístico y comercial de su obra, ha sido difícil escapar de la exotización y ser nombrado simplemente como artista, en lugar de artista indígena. Señala cómo el oficio de pintor ha sido históricamente racializado, critica las dinámicas del arte académico y cuestiona si los artistas indígenas están limitados a escenarios estereotipados como las ferias de artesanías. Víctima de exclusión por representar la otredad subalterna, Jacanamijoy (2016) no aborda explícitamente el racismo, pero su pintura interroga la otrerización en el arte. Si bien emplea materiales clásicos como óleo sobre lienzo, su contenido está arraigado en la cosmovisión inga, y busca visibilizar culturas originarias y propiciar un diálogo intercultural.

Rojas-Sotelo (2023) profundiza en la *soberanía visual* de artistas contemporáneos latinoamericanos identificados como originarios, cuyas creaciones resisten al extractivismo y a la lógica occidental, y señala que muchas producciones indígenas fueron marginadas por criterios visuales modernos. Pese a

ello, muchas comunidades siguen basando sus prácticas de creación en diversas formas de escritura —no necesariamente ortográfica—, en la oralidad y en una visualidad múltiple y compleja que sobrepasan los regímenes escópicos occidentales (Rojas-Sotelo, 2023).

De modo afín, Fonseca (2017) manifiesta que, con la creación artística, las comunidades indígenas están tendiendo puentes hacia otras formas de habitar el mundo; se trata de narrativas que, con el movimiento del diálogo intercultural, conservan y revitalizan las tradiciones. Junto a ello, Bolaños *et al.* (2020) proponen acciones particulares para que la categoría arte indígena sea un pilar en la enseñanza de las artes en contextos educativos indígenas, a partir de las *didácticas artísticas decoloniales* como un enfoque posible para desarrollar con las infancias indígenas. Sin embargo, y a pesar de reconocer en este enfoque una importante oportunidad para la preservación de los valores indígenas en los procesos de transmisión, los autores se preguntan si es conveniente el uso de conceptos como didáctica y educación artística, pues, al ser conceptos coloniales, podrían perpetuar despliegues de la colonialidad del ser. Por ello, dejan abierto el interrogante en torno a las formas en que se nombra a los procesos educativos y artísticos y a la carga simbólica que los sustenta.

En otro plano, Mora (2021) señala que las prácticas artísticas indígenas en Abya Yala han generado un debate sobre sus alcances estéticos, sociales y políticos. A lo largo del continente, el *artivismo indiano* ha desafiado los límites del arte convencional, entrelazándose con luchas sociales y políticas. Desde esta perspectiva, el arte indígena no solo resiste la lógica colonial y mercantil, sino que también revitaliza el poder del mito. El autor enfatiza la necesidad de desnaturalizar la mirada racionalista heredada de Occidente, que impone formas restrictivas de percepción y comprensión. Así, las poéticas indígenas exigen nuevas formas de mirar, escuchar y experimentar, basadas en una estética orgánica que ilumina la vida cotidiana desde otros referentes y promueve equilibrios entre formas, materialidad y salud de la tierra.

Por su parte, Liu *et al.* (2024) comparan la educación dancística intercultural e indígena, y señalan que, mientras la primera favorece el intercambio y la adaptación global, la segunda prioriza la preservación, la identidad local y la resiliencia. Ambas destacan la herencia cultural, la diversidad metodológica y el papel del docente, aunque divergen respecto de si la meta es el diálogo global o la continuidad comunitaria.

Cuando se suman voces afrodescendientes desde Brasil —como Guimarães (2017), Cardoso (2017), Gouthier (2013) y Santos (2017)—, la tendencia resulta igualmente resistente y poderosa. La instalación Morrinho, en una favela carioca, revela el arte como cartografía simbólica, herramienta para resignificar territorios y denunciar la marginación racializada. Prácticas de enseñanza visual antirracistas, danzas afrobrasileñas e híbridas, y poéticas inspiradas en Glissant, Oiticica y Freire convergen en el impulso de recuperar pedagogías decoloniales y reconfigurar los horizontes de posibilidad en la educación artística escolar. Desde una perspectiva interseccional, estos trabajos visibilizan cómo las prácticas artísticas afro desarrolladas en contextos escolares y comunitarios han servido como medios para confrontar el racismo estructural, la invisibilización histórica y la homogeneización curricular.

Uno de los investigadores, Cardoso (2017), reunió prácticas educativas enmarcadas en lo que denomina “enseñanza intercultural de las Artes Visuales en la educación escolar”, para lo cual parte de la tensión entre el arte hegemónico y la creación simbólica de pueblos subordinados. Así, involucra prácticas cuyos referentes provienen del arte indígena, africano y afrobrasileño, y reconoce una forma de enseñanza de las artes que se ubica al margen de prácticas que han invisibilizado las creaciones por fuera de la matriz occidental. Las denomina “prácticas de enseñanza de las artes visuales antirracistas”.

Vincular referentes asociados al arte indígena y al arte afro, si bien la interculturalidad no se contempla solo en clave de la diversidad étnica, se convierte en una opción ética, estética y política que puede poner en jaque lo que Durán (2020) nombra *racismo en la mirada*. Asimismo, se da la posibilidad de apreciar lo que en el texto de Rojas-Sotelo se nombra *creaciones de frontera estética*, con el propósito de explorar modos de diálogo y, a partir de ahí, modos de ampliar los procesos de creación y los saberes asociados a la educación artística escolar.

Diálogo 2: escuela e interculturalidad

La convergencia entre interculturalidad y escuela constituye uno de los núcleos más fecundos y conflictivos de la investigación contemporánea, especialmente al asumir la educación artística como saber escolar. Este diálogo despliega preguntas de profundo calado político: ¿puede la escuela, aún marcada por lógicas normalizadoras e historias de exclusión, abrirse al reconocimiento de universos de sentido

ajenos al canon occidental? ¿Cómo puede la interculturalidad instalarse no como aditivo o requisito legal, sino como modo de habitar la escolaridad y de transformar vínculos, saberes y prácticas?

Voces como la de Sinigui (2024) —al preguntarse “¿Hacia dónde mira la escuela?”— muestran cómo la transmisión acrítica del saber hegemónico ha borrado identidades, memorias y lenguas de pueblos originarios. Sin embargo, la autora rescata la posibilidad de imaginar una escuela hospitalaria, capaz de acoger lo lingüístico, lo espiritual y lo político en sus diversas formas. Este no es un caso aislado: en Colombia, Brasil, México, España, Perú o Argentina, las investigaciones sobre interculturalidad escolar evidencian una doble realidad. Por un lado, persisten prácticas *folclorizantes* y visiones deficitarias hacia estudiantes indígenas, negros(as) o migrantes (Posada y Roza, 2023; Castillo y Guido, 2015); por otro, emerge el papel central del profesorado, capaz de interpelar y desnaturalizar los “procesos de colonialismo epistémico” (Posada y Roza, 2023), y de abrir paso a una crítica transformadora. Así se enlaza la siguiente tendencia.

Rol docente en la educación intercultural

En relación con los postulados de Fornet-Betancourt (2009), al plantear que la interculturalidad se logra —o no— en los procesos de subjetivación, el rol docente resulta clave para pensar tanto los obstáculos como las posibilidades de una escuela auténticamente intercultural. Numerosas investigaciones coinciden en que el sujeto maestro —en su capacidad de autointerpelación, creatividad y agencia— puede convertir la diferencia en motor pedagógico, desnaturalizar exclusiones históricas y expandir el currículo a contextos, repertorios y saberes que la institución suele omitir.

Algunas experiencias relevantes, como las de Manosalva *et al.* (2018), destacan el lugar de los viajes y las expediciones en la formación de maestros en relación con la apuesta intercultural, mientras que Collado-Ruano *et al.* (2020) apuntan a las competencias digitales en la formación docente para promover prácticas artísticas con enfoque intercultural en los estudiantes; de manera concreta, analizan los alcances de los lenguajes cinematográficos y los videojuegos para dar un nuevo valor a las cosmovisiones de los pueblos ancestrales. A su vez, Cameron *et al.* (2024) sostienen que los programas de formación docente tienen la tarea de preparar maestros comprometidos

con el respeto por las riquezas culturales, maestros que reconozcan cómo la cultura de los estudiantes y la propia impactan sus prácticas pedagógicas.

Se destaca también la integración del Sumak Kawsay/quichua como principio reflexivo en la formación de docentes de artes (Pauta-Ortiz *et al.*, 2023), la configuración de artistas-educadores desde la autobiografía y su amplia incidencia en la interculturalidad (Diehl, 2015), y la necesidad de reorientar los currículos universitarios hacia la incorporación de la interculturalidad desde los inicios de la formación docente (Bernabé, 2020). Esto se hace fundamental, según Hernández-Domínguez (2020), pues su estudio arroja como resultado la inseguridad que sienten los docentes en la gestión de la diversidad en el aula tras no haber recibido una formación consolidada en interculturalidad en sus programas de formación universitaria.

No obstante, los desafíos persisten: la brecha entre discurso y realidad sigue siendo amplia (Kamichi *et al.*, 2021), y el “carácter cosmético de la interculturalidad” en muchos currículos (Paz-Mardones *et al.*, 2022) abre la pregunta sobre cómo pasar del documento normativo a la construcción comunitaria de otro sentido escolar, en el que todos los sujetos sean acogidos y convocados, y no solo “tolerados”.

En conjunto, este bloque del corpus confirma la fuerza del agente docente como mediador, creador y crítico, y plantea la urgencia de consolidar espacios de formación y apoyo para una práctica pedagógica que, más allá de cumplir exigencias externas, sepa inventar formas de dialogar, cuidar y aprender con lo extraño y lo propio.

Diálogo 3: interculturalidades. Polisemia, diálogos y competencias en tensión

Resulta evidente que, aunque la noción de interculturalidad es ubicua en la literatura analizada, subyace una profunda pluralidad de sentidos, alcances y usos. Las investigaciones revisadas abren el campo a un mosaico de definiciones y tensiones: por ejemplo, Rodríguez *et al.* (2016) presentan dos planos de la interculturalidad. En el funcional, “interculturalidad” refiere al mero contacto entre culturas sin poner en cuestión el régimen de poder que ordena tales contactos; en el plano crítico, en cambio, encarna una apuesta que desafía la folclorización, la exotización y el racismo estructural, y asume la tarea de enfrentar las desigualdades históricas.

Por su parte, Proaño (2023) señala que la interculturalidad, uno de los grandes aportes de las epistemologías indígenas a las sociedades, busca encontrar puntos comunes para transitar de una sociedad basada en lógicas colonialistas y capitalistas a una inclusiva y respetuosa de las diversidades, oponiéndose al modelo monocultural que ha imperado en el continente americano, aunque con diferentes acentos históricos y geográficos.

A la vez, Schat *et al.* (2023) invitan a pensar cultura e interculturalidad como procesos dinámicos y abiertos, alejados del esencialismo identitario, idea que dialoga con Revilla y Olivares (2019), Calle y Pascual (2022) y Castro y Fernández (2021), quienes subrayan el respeto, la tolerancia, la interacción equitativa, la ciudadanía y la convivencia como fundamentos de la acción intercultural.

En contraste, Quezada (2022) señala que la interculturalidad no siempre implica relaciones pacíficas, sino que puede derivar en conflicto y resistencia. Grosso (2005) argumenta que la interculturalidad pone en tensión las relaciones de poder en la configuración de identidades y cuestiona concepciones de mestizaje que enmascaran las asimetrías.

En la misma línea, retomando la alerta que Paz-Mardones *et al.* (2022) presentan frente a lo que nombran *uso cosmético de la interculturalidad*, la literatura es consciente de los riesgos. Como ha señalado Gutiérrez (2018), no basta con reclamar la urgencia de la interculturalidad; hace falta no confundirse con *cosmopolitismos ingenuos* ni utilizar el término como envoltorio para proyectos funcionales al mercado y a la regulación estatal.

De modo semejante, Freire *et al.* (2017) advierten sobre el “enfoque funcional de la interculturalidad” como parte del proyecto neoliberal. Para los autores, en el enfoque funcional se restringe a la retórica de la tolerancia y la inclusión; de hecho, “la interculturalidad se presenta como una de las facetas del proyecto neoliberal que pretende incluir a los grupos históricamente excluidos en la lógica del sistema de mercado” (p. 265).

A propósito, se presentan a continuación dos formas que asume la interculturalidad para articular la promesa ética, la crítica al colonialismo y el reconocimiento de las identidades sin recaer en la trampa de *conocer al otro* sin transformar los cimientos de la desigualdad estructural.

Interculturalidad como diálogo: diálogos interculturales

Una parte importante de las aportaciones revisadas sitúa el diálogo como eje constitutivo de la interculturalidad, siguiendo la línea de Fornet-Betancourt (2009). Así, autores como Sahagún (2018) proponen avanzar hacia formas de comunicación intersubjetiva, en las que la diferencia sea lenguaje para la cocreación, yendo más allá de la mera tolerancia y de la celebración superficial del otro. Por su parte, Revilla *et al.* (2015) exploran la fuerza del diálogo intercultural en las artes, en particular cuando el arte africano se convierte en terreno de agencia y crítica creativa.

El diálogo se reivindica también como respuesta ética ante las jerarquías del eurocentrismo: fortalecer la escucha (Gueijman, 2018) y el respeto mutuo (Olcina-Sempere *et al.*, 2020) se reconoce como condición para cualquier cohabitación democrática. Así, el intercambio cultural se vuelve un terreno fértil para promover la coexistencia, la interacción positiva y la creación de significados críticos y compartidos.

Interculturalidad como competencia: competencias interculturales

Otra tendencia destacada en el corpus explora la propuesta de desarrollar competencias interculturales como horizonte educativo. Así, Baches y Sierra (2019) presentan el potencial de la asignatura Educación plástica, visual y audiovisual en el desarrollo de estas competencias, mientras Fleming (2023) resalta que deben incluir no solo conocimientos y habilidades, sino también actitudes y valores. Enfatiza que el arte en la educación fomenta una actitud empática hacia la diferencia cultural, posibilitando una verdadera educación intercultural.

De modo similar, Olcina-Sempere *et al.* (2020) proponen competencias que incluyen la capacidad de entender la propia cultura desde la acción y la reflexión crítica, promoviendo el desarrollo de habilidades comunicativas verbales y no verbales en espacios multiculturales. Por su parte, Pérez-Aldeguer (2014) plantea que la competencia intercultural abarca habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en ambientes diversos; esto supone adquirir actitudes positivas hacia la diversidad, potenciar la interacción efectiva y la comprensión de la propia cultura.

En otro plano, Yefimenko *et al.* (2021) abordan la transformación de la educación artística ante los cambios globales y el auge del paradigma *smart education*, colocando en el centro la innovación y la

competencia digital docente. Vinculan dimensiones sociales, cognitivas, tecnológicas y reflexivas como ejes de la formación artística contemporánea, y subrayan la interculturalidad como habilidad fundamental para colaborar y dialogar en entornos diversos.

Las competencias, entonces, van más allá de lo técnico, abrazando dimensiones éticas y reflexivas. Los autores consideran clave relativizar los propios valores, aprender a comunicarse en pluralidad y construir saberes *con* y no *sobre* el otro cultural. Sin embargo, advierten el riesgo de una visión superficial de las competencias si no se vinculan al desarrollo de ciudadanía crítica y a la superación de jerarquías establecidas (Paz-Mardones *et al.*, 2022; Fleming, 2023).

En suma, este bloque evidencia la riqueza, y también el riesgo, de la polisemia en *interculturalidades*: invita a pensar el análisis en los intersticios conflictivos del campo y a problematizar una categoría que sigue siendo objeto de disputa teórica, política y pedagógica.

Conclusiones

El recorrido por los tres diálogos categoriales evidencia la complejidad, la riqueza y los desafíos de la relación entre educación artística, escuela e interculturalidad. Frente a las prácticas folclorizantes y las múltiples formas de discriminación presentes en los ámbitos escolares, los enfoques interculturales surgen como una posibilidad para prácticas educativas basadas en el reconocimiento y el respeto por las diferencias. Sin embargo, en estos enfoques subyacen distintas concepciones culturales —algunas de corte esencialista— y diversos alcances en cuanto a su proyección y modos de despliegue en las realidades educativas. Es fundamental atender las alertas que señalan cómo la interculturalidad, en su versión funcional, puede enmascarar lógicas neoliberales y perder el carácter crítico y político heredado de las luchas sociales de los pueblos ancestrales.

La interculturalidad suele asociarse a valores como inclusión, tolerancia y respeto por la diferencia, lo que lleva a comprensiones estereotipadas y romantizadas basadas en lo deseable de los procesos educativos. No obstante, esta mirada se complejiza cuando se la entiende como una pregunta que interpela realidades —más allá de lo políticamente correcto— y como alternativa crítica frente a normalizaciones históricas y jerarquizaciones de saberes. Es en este sentido, como evidencian los textos revisados, que la apuesta se inclina hacia una interculturalidad crítica, según han teorizado, entre otros, Walsh (2014, 2023).

Varios estudios proponen el rol docente y el alcance de la práctica pedagógica como condición para abrir proyectos de educación intercultural de carácter crítico. Es en sus capacidades de agenciamiento y mirada reflexiva sobre sus prácticas y contenidos donde se puede tensionar la naturalización de violencias en la escuela, incluida la violencia epistémica que, en el caso de las artes, ha invisibilizado creaciones de contextos al margen de la matriz occidental.

A partir del despliegue de *pedagogías interculturales, prácticas de enseñanza del arte antirracistas y didácticas artísticas decoloniales*, es posible pensar en cerrar las brechas existentes entre la interculturalidad como discurso, teorización o legislación, y la interculturalidad como práctica. Se hace posible pensar en acciones de resistencia epistémica que se contrapongan a la concepción cosmética de la interculturalidad, y que constituyan alternativas a las prácticas que han naturalizado en la escuela múltiples modos de discriminación.

Vincular referentes asociados al arte indígena se convierte en una opción ética, estética y política que puede poner en jaque el *racismo en la mirada*. Se da la posibilidad de apreciar *creaciones de frontera estética*, no para mantenerlas como saberes al margen, sino con el propósito de explorar modos de diálogo y, a partir de ahí, modos de ampliar los procesos de creación y los saberes asociados a la educación artística escolar.

Es recurrente postular el arte y la educación artística como herramientas potentes para lograr propuestas de educación intercultural, esto es, la educación artística como medio para la educación intercultural. Pero ¿es también la educación intercultural un medio para la educación artística? ¿Se podría plantear un diálogo horizontal entre dos campos: educación artística e interculturalidad? ¿Es posible pensar en una serie de contribuciones en doble vía? De este modo, quedan abiertos diversos interrogantes en la búsqueda por develar modos de diálogo entre la interculturalidad como proyecto de resistencia epistémica, la educación artística como disciplina escolar y punto de encuentro de saberes, y la escuela como entramado relacional que ha sido históricamente conflictivo.

En suma, el campo configurado por estos diálogos sigue siendo un territorio en disputa, habitado por contradicciones y promesas. La interculturalidad, vivida desde y con la educación artística y la escuela, puede ser tanto un nuevo estereotipo como una alternativa crítica de transformación. El reto pendiente consiste

en construir, colectivamente, las condiciones para que ese diálogo no sea solo una consigna o una utopía, sino una posibilidad real en la experiencia escolar.

Corpus documental

- Arévalo-Vásquez, H. M., Yangali-Vicente, J. S. y Sánchez-Ortega, J. A. (2024). *Art Teaching: Inclusive Factor and Attention to Diversity*. *European Journal of Educational Research*, 13(2), 779-793. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.779>
- Baches-Gómez, J. y Sierra-Huedo, M. L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de educación plástica, visual y audiovisual: retos y oportunidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9149>
- Bernabé-Villodre, M. del M. (2020). Atender a la diversidad cultural desde la educación infantil: currículo musical e interculturalidad. *European Scientific Journal*, 16(41), 24-37. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p24>
- Bolaños-Motta, J. I., Tumiñá, J. F. y Ullune-Almendra, C. (2020). Hacia una didáctica artística decolonial: una propuesta de aula intercultural desde el pueblo Misak. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 135-159. <https://doi.org/10.19053/01227238.10903>
- Calle-García, P. y Pascual-Molina, J. F. (2022). Educar a través del arte ghanés en educación infantil. *Aula de Encuentro*, 24(1), 191-212. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.6276>
- Cameron, T., Ambrose-Brown, V., Katz-Buonincontro, J., Anderson, R. C., Edmunds, A., Land, J. y Livie, M. (2024). "Mirrors and Windows:" A Case Study of Educators' Culturally Responsive Teaching Aspirations and Syllabi Transformation in the Arts. *Teaching and Teacher Education*, 148, e104714. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104714>
- Cardoso-Junior, W. (2017). *A interculturalidade no ensino de artes visuais do Colégio Pedro II* [tesis de doctorado, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1311538_2017_pretextual.pdf
- Castro-Alonso, V. y Chao-Fernández, R. (2021). Valores cohesivos de la creación musical en el aula: estudio intercultural a través del gamelán indonesio. *ArtsEduca*, 29, 181-194. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.14>

- Collado-Ruano, J., Naula-Ojeda, M., Orozco-Malo, M. y Silva-Amino, D. (2020). Educação, artes e interculturalidade: o cinema documentário como linguagem comunicacional e tecnologia inovadora para a aprendizagem da metodologia P+D+I. *Texto Livre*, 13(3), 376-393. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25639>
- Côrte-Real, M. de S. J. (2011). Music and Intercultural Dialogue Rehearsing Life Performance at School. *Intercultural Education*, 22(4), 317-325. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617424>
- Deluigi, R., Cuccu, M. y Mondin, F. (2023). *Visual Art, a Pedagogical Tool of Plural Knowledge: Between Creative Productions and Community Ties: A Theoretical-Practical Research Between Italy and Kenya*. En E. M. Morales-Morgado (ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 341-349). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0321341349>
- Diehl, V. (2015). *Educadorartista: encontros da educação, artes visuais e intercultural* [tesis doctoral, Universidade Federal de Santa Maria]. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3499>
- Durán, L. (2020). Representaciones indigenistas, ventriloquías y sentido común visual: un ejercicio de desmontaje de cara a un proyecto intercultural. En J. Gómez-Rendón (ed.), *Interculturalidad y artes: derivas del arte para el proyecto intercultural* (pp. 97-125). UArtes Ediciones. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/6142>
- Fleming, M. (2023). Arts, Language and Intercultural Education. *Language Teaching Research*, 27(2), 261-275. <https://doi.org/10.1177/13621688211044244>
- Fonseca-Dutra, M. V. (2017). *Traduções interculturais indígenas: a cura da terra* [tesis de doctorado, Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32238>
- Freire, L., Ribeiro, P. y Faustino, R. (2017). Políticas de interculturalidade na educação escolar indígena: o Rcn e o ensino de artes visuais. *Políticas Culturais em Revista*, 10(2), 246-268. [https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1\(14\)](https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14))
- García-Gualda, S. M. (2013). El tejido como herramienta de negociación identitaria y transformación política de las mujeres Mapuce. *De Prácticas y Discursos*, 2, 1-13. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/736>
- García-Barrera, M. (2021). Transformaciones estéticas en la poesía mapuche contemporánea. *Revista Chilena de Literatura*, 104, 47-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952021000200047>
- García von Hoegen, M. A. (2019). Creación artística y corporeidad como herramientas de cohesión social e interculturalidad. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 16(1), e36456. <https://doi.org/10.15517/ca.v16i1.36456>
- Gonçalves-Matos, A. y Melo-Pfeifer, S. (2020). Art Matters in Languages and Intercultural Citizenship Education. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 289-299. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1786917>
- Górnicka, G. E. (2015). *Espectáculo musical; su recepción, traducción y promoción; diálogo intercultural a través de la música* [tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <https://hdl.handle.net/20.500.11797/TDX2599>
- Gouthier-Macedo, J. (2013). *Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade* [tesis de doctorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/JSSS-9EHDMM>
- Gueijman, P. L. (2018). Hacia una ontología del escuchar. Fundamento del diálogo intercultural. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 28(1), 207-233. <https://doi.org/10.7770/0719-2789.2018.cuhso.03.a02>
- Guimarães, A. M. (2017). *A revolução artística do Morrinho: cartografias, sincretismos e interculturalidades de uma poética singular do cotidiano-favela* [tesis de doctorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/7347>
- Gutiérrez, J. C. G. (2018). *Fronteras y trans-migraciones del diálogo intercultural: implicaciones del acto educativo como acción estética y emancipadora* [tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/134280>
- Hernández-Domínguez, M. (2020). Educación intercultural: un déficit en la formación del futuro profesorado (La educación artística como un medio para acabar con la cultura depredadora). *Comuniars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 3, 60-75. <https://doi.org/10.12795/Comuniars.2020.i03.04>
- Ivashinenko, N. (2025). Drawing Together: Art-Based Learning in the Migration Studies Classroom. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 13(2), 23-30.
- Jacanamijoy, B. (2014). El arte de contar y pintar la propia historia. *Mundo Amazónico*, 5, 211-219. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/45798>
- Jacanamijoy, C. (2016). *Alteridades abyectas. Estereotipos racializados e indianidad en Colombia (Escrito en primera persona)*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Kamichi, M., Ascoy, P. y Chinguel, K. (2021). Análisis y propuesta para la inclusión del arte en el plan educativo de colegio emblemático de Lima, Perú, para fomentar la interculturalidad. *Revista Enfoques Educativos*, 18(1), 63-85. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.63718>
- Li, J. y Moore, D. (2020). *(Inter)Cultural Production as Public Pedagogy: Weaving Art, Interculturality and Civic Learning in a Community Festival Context. Language and Intercultural Communication*, 20(4), 375-387. <https://doi.org/10.1080/14708477.2019.1674866>
- Liu, W., Xue, H. y Wang, Z. Y. (2024). A Systematic Comparison of Intercultural and Indigenous Cultural Dance Education From a Global Perspective (2010-2024). *Frontiers in Psychology*, 15, e1493457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1493457>.
- Manosalva-Corredor, M. S., Palacios, M. y Gutiérrez, O. (2018). Los viajes y las expediciones: experiencias de interculturalidad y educación artística en la formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 5(44), 105-122. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num44-7834>
- Mantilla, J., Mantilla, P. y Echeverría, A. (2021). El teatro como herramienta pedagógica para la difusión de la interculturalidad: estudio etnográfico con alumnos de educación secundaria en Otavalo, Ecuador. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación para Inclusión Social*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.5209/arte.68735>
- Minenok, A., Zinkiv, I., Konovalova, I., Polska, I. y Karapinka, M. (2024). Art Education as a Means of Forming Cultural Identity and Civic Consciousness. *Multidisciplinary Reviews*, 6, 2023spe008. <https://doi.org/10.31893/multirev.2023spe008>
- Mora-Calderón, P. M. (2021). Prácticas artísticas y visuales indígenas en clave insumisa. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 16(2), 8-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8009280>
- Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J. y Ferreira, M. (2020). La educación intercultural: la música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 282-301. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/392>
- Pauta-Ortiz, D., Mansutti-Rodríguez, A. y Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 34, 87-115. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- Paz-Mardones, F., Kotthoff-Cristensen, F., Fuentes-Jara, F., Collipal-Velásquez, C., Riquelme-Mella, E. y Halberstadt, A. (2022). Educación monocultural en la enseñanza de las artes visuales en contextos de diversidad cultural en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
- Pérez-Aldegúer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175-189. https://perfileseducativos.unam.mx/issue_pe/index.php/perfiles/article/view/45994
- Posada-Escobar, J. J. y Roza-Sandoval, A. C. (2023). Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 71-95. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.579>
- Proaño-Pérez, C. (2023). Educando en arte a no artistas: la experiencia intercultural de la Universidad Amawtay Wasi. *Índex, Revista de Arte Contemporáneo*, 15, 20-31. <https://www.revistaindex.net/index.php/cav/article/view/527>
- Quezada-Vera, C. A. (2022). Arte urbano en la interculturalidad: una experiencia artística y pedagógica en una comunidad kichwa de Ecuador. *Ñawi: Arte, Diseño, Comunicación*, 6(2), 289-309. <https://doi.org/10.37785/nw.v6n2.a16>
- Revilla-Carrasco, A., Llevot-Calvet, N., Molet-Chicot, C., Astudillo-Pombo, M. y Mauri-Mur, J. (2015). El diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano: una propuesta educativa interdisciplinar. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, 71-88. <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/942>
- Revilla-Carrasco, A. y Olivares-Gázquez, P. (2019). La interculturalidad desde la educación artística: las posibilidades curriculares a través del arte negroafricano. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 15, 173-184. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i15.8224>
- Rodríguez, P. (2017). La educación artística como estrategia para conocer la cultura india. *Publicaciones Didácticas*, 80, 408-423. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6173642>
- Rodríguez, A., Aristizábal, M., Albán, A., López, C., Lozada, L., Guzmán, A. y Gaviria, Y. (2016). *Experiencias interculturales para la convivencia escolar*. Universidad del Cauca.

- Rojas-Sotelo, M. (2023). *Territorio encarnado: ejercicios de soberanía visual. Visualidades, textualidades y estéticas situadas en la producción artística indígena en Abya Yala*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248332/1/Territorio-encarnado.pdf>.
- Ronchera, M. y Sales, A. (2020). Conectando miradas: una autoetnografía del encuentro intercultural artístico. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 70-89. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.7556>
- Sahagún, V. (2018). Artesanía de vida: comunicación intersubjetiva que fomenta la interculturalidad en la educación artística comunitaria. *EARI. Educación Artística. Revista de Investigación*, 9, 205-219. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11137>
- Sánchez-Lázaro, A. M. y García-Martínez, A. (2017). Intercultural Education. A Project of Attention to Diversity From the Performing Arts. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 237, 856-862. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.183>
- Santana, E. da S. (2025). *Arte-educação, interculturalidade e migração* [tesis de doctorado, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-18082025-142511/>
- Santos, I. F. dos. (2017). Criatividade e comunicação intercultural cênica. *Revista Aspas*, 7(1), 6-19. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v7i1p6-19>
- Schat, E., Knaap, E. van der. y Graaff, R. de. (2023). Key Principles for an Integrated Intercultural Literary Pedagogy: An Educational Design Research Project on Arts Integration for Intercultural Competence. *Language Teaching Research*, 27(2), 332-358. <https://doi.org/10.1177/13621688211045012>
- Singh, J. N. y Dattatreya, E. G. (2016). Cultural Interventions: Repositioning Hip Hop Education in India. *Linguistics and Education*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.05.003>
- Sinigui-Ramírez, S. Y. (2024). *Dearâdê. Reflexiones de la educación Embera Eyabida con la Madre Tierra* [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/0e7ff728-bce0-48f0-95f1-8021a60ba2c7>
- Tavares, M. C. de S. (2024). *Corpos-repertório e diversidades culturais: educação e juventudes a partir de uma perspectiva pluriversal* [tesis de doctorado, Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40640>
- Thomson, N. R. (2024). Global Artistic Citizenship: (Re-)imagining Interculturalism, Collaboration, and Community Engagement as Central Elements of Higher Music Education. *Nordic Research in Music Education*, 5, 133-160. <https://doi.org/10.23865/nrme.v5.6236>
- Yefimenko, I. V., Yakymchuk, O. M., Kravtsova, N. Y., Sotska, H. I. y Korol, A. M. (2021). Art Education Development in the Context of Global Changes. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 501-513. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1386>
- Zlotnyk, O., Humeniuk, T., Martsenkivska, O., Panova, N. y Demeshko, N. (2024). Efficiency of Arts Education in the Context of Formation of Intercultural Communication Skills: Case Study and Statistical Analysis of the Results. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(3), 1-14. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n3p1>

Referencias

- Aguirre-Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15-29. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8110>
- Álvarez-Gallego, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683>
- Castillo-Guzmán, E. y Guido-Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-43. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/3244>
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en los procesos de subjetivización*. Consorcio Editorial.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Universidad de Antioquia.
- Gómez-Rendón, J. A. (2021). El arte en la restitución de lo real simbiótico: una interculturalidad para el Buen Vivir. En J. Sánchez-Santillán (ed.), *Arte, educación, interculturalidad: Reflexiones desde la práctica artística y docente* (pp. 177-195). Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Grosso, J. L. (2005). Lo público, lo popular. Pliegues de lo político en nuestros contextos interculturales. *Revista Colombiana de Sociología*, 24, 215-233. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11301>

- Herrera-Beltrán, C. X. (2019). ¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación? *Actualidades Pedagógicas*, 73, 73-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10341995>
- Mejía-Echeverri, S. (2022). "La nación entera, un inmenso taller". *Historia de la educación artística escolar en Colombia, 1892-1917*. Sello Editorial Centro de Estudios en Ciencias y Humanidades.
- Mejía, S. y Yarza, A. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 171-188.
- Sosa-Gutiérrez, P. A. y Chaparro-Cardozo, E. (2014). Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 5(9), 211-233. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3002
- Walsh, K. (2014). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En K. Walsh, W. Mignolo y A. García (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 17-51). El Desprendimiento.
- Walsh, K. (2023). *Agrietar la uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Lengua de Gato Ediciones.