

Educación Artística Intercultural: discursos, prácticas y desafíos educativos. Una revisión sistematizada.¹

María Cristina Hernández
E-mail: mhernandez11@us.es
Universidad de Sevilla
<https://orcid.org/0000-0002-2277-7641>

DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/aris.108009>

Recibido: 25 de febrero de 2025 / Aceptado: 29 de abril de 2026/ Publicación en línea: 22 mayo de 2026

Resumen: Este artículo presenta una revisión sistematizada de la literatura científica sobre la relación entre educación artística y educación intercultural. El objeto del trabajo es conceptualizar el término educación artística intercultural, así como detectar los retos pedagógicos a los que se enfrenta este enfoque. Esta investigación forma parte del proyecto *Educación Artística Inclusiva Online: desarrollo y evaluación de un modelo integral MOOC de formación docente (EDARCLUSIÓN)* (PID2021-127124OB-I00). Con la elección de la revisión sistematizada como metodología de trabajo se buscó crear un estado de la cuestión sobre la materia. Bajo el *enfoque SALSA (Search, Appraisal, Synthesis, Analysis)* se analizaron un total de 190 artículos de las bases de datos Scopus y Web of Science, que exploran esta intersección entre los dos campos estudiados. Los resultados señalan cuatro aspectos fundamentales: acabar con las narrativas clásicas en torno a la diversidad, adoptar una perspectiva crítica en educación artística, propiciar nuevos currículums y metodologías y fomentar la formación del profesorado. Superar estos retos será fundamental para promover una educación inclusiva.

Palabras clave: Educación Artística, Interculturalidad, Revisión Sistematizada, Enfoque SALSA, Inclusión

(Eng.) Intercultural Arts Education: discourses, practices and educational challenges. A systematic review

Abstract: This article presents a systematized review of the scientific literature on the relationship between art education and intercultural education. The aim of this paper is to conceptualize the term intercultural art education, as well as to identify the pedagogical challenges faced by this approach. This research is part of the project *Inclusive Online Arts Education: development and evaluation of a comprehensive MOOC model for teacher training (EDARCLUSIÓN)* (PID2021-127124OB-I00). The choice of systematic review as a working methodology sought to create a state of the art on the subject. Using the SALSA (Search, Appraisal, Synthesis, Analysis) approach, a total of 190 articles from the Scopus and Web of Science databases were analyzed, exploring this intersection between the two fields studied. The results point to four fundamental aspects: ending classic narratives around diversity, adopting a critical perspective in arts education, promoting new curricula and methodologies, and encouraging teacher training. Overcoming these challenges will be essential to promoting inclusive education.

¹ Esta publicación es parte del Proyecto EDARCLUSIÓN I+D+i (PID2021-127124OB-I00), “Educación Artística inclusiva Online: desarrollo y evaluación de un modelo integral MOOC de formación docente”, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Keywords: Arts Education, Interculturality, Systematic Review, SALSA Approach, Inclusion

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Revisión sistematizada bajo *Framework SALSA*. 2.2. Desarrollo metodológico del *Framework SALSA* en la investigación. 2.2.1. Estrategias de búsqueda (*Search*). 2.2.1.1. Resultados de la fase de búsqueda. 2.2.2. Evaluación de la elegibilidad de documentos (*Appraisal*). 2.2.3. Análisis sistemático de los documentos que constituyen la base de la evidencia (*Synthesis, Analysis*). 2.3. Método de codificación de los resultados. 2.3.1. *Prompt* utilizado. 3. Resultados 3.1. Resumen informativo. 4. Discusión 5. Conclusiones. Referencias

Cómo citar: Hernández, M. C. (2026). El cine de Berlanga y la memoria histórica en España. *Arte, Individuo y Sociedad*, publicación en línea, 1-13. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.108009>

1. Introducción

El presente trabajo de revisión sistematizada de literatura científica se encuadra dentro del proyecto “Educación Artística Inclusiva Online” (EDARCLUSIÓN)². El objeto principal de esta investigación es identificar, analizar y sintetizar la literatura académica existente sobre la educación artística desde una perspectiva intercultural, con el fin de delimitar sus principales conceptualizaciones y detectar los retos educativos que condicionan su desarrollo real e inclusivo en el aula.

Los fundamentos epistemológicos de esta revisión sistematizada se organizan en tres ejes principales: a) la educación artística que marca el área de conocimiento de la investigación, b) el enfoque intercultural en educación y c) la pedagogía crítica y las metodologías participativas como marco metodológico concreto en las aulas. La conjunción de estos aspectos constituye un campo bastante amplio y por trabajar. El marco de unión entre la pedagogía crítica y la educación artística que nace con el pensamiento del pedagogo Paulo Freire (2012) continúa siendo definido por autores como Ana Mae Barbosa (2007, 2020), Carlos Escaño (2018a, 2018b) o Peter McLaren (1997). Estos investigadores exponen la necesidad de repensar los procesos educativos artísticos desde una óptica de concienciación y crítica social que no olvide la necesidad de realizar un trabajo transformador de la sociedad. Conectando con el pensamiento de Bell Hooks (2026) la escuela puede constituirse como uno de esos espacios desde los que pensar y crear desde una perspectiva más crítica, capaz de impulsar procesos de transformación profundos y de promover una práctica artística accesible para todas las personas. Cada vez más estudios señalan que el arte posee una notable capacidad para favorecer la concienciación y el cambio social, lo que permite cuestionar la división histórica entre creación artística y pedagogía social (Martínez-Verez et al., 2025). En este sentido, los lenguajes artísticos se incorporan progresivamente al ámbito escolar como herramienta para promover el pensamiento crítico.

Partiendo de este posicionamiento inicial dentro del espacio educativo se hace necesario avanzar para realizar este proceso transformador mediante enfoques pedagógicos que promuevan la inclusión educativa (Eisner, 2004), de manera que el profesorado sea capaz de dar respuesta a las necesidades propias del alumnado a nivel curricular y fomentar su participación (Moriña-Díez & Parrilla-Latas, 2006). Un ejemplo de ello sería el tema que vertebra este trabajo, la conceptualización del campo de la educación artística desde una perspectiva intercultural. Los trabajos de Chalmers (2003), Freedman (2003; 2017) o Dipti Desai (2019) profundizan en la necesidad de trabajar la diversidad cultural dentro de las aulas de educación artística. De este modo, se busca que el desarrollo de este enfoque educativo produzca una transformación de la

² Educación Artística Inclusiva Online: desarrollo y evaluación de un modelo integral MOOC de formación docente (EDARCLUSIÓN) es un proyecto de investigación orientada del Plan Estatal 2021-2023 del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Con referencia PID2021-127124OB-I00. Web: <https://grupo.us.es/edarclusion>

aceptación social de la diversidad cultural de colectivos e individuos. El arte puede ser una herramienta ideal para la unión entre las distintas culturas y la transformación de los pueblos (Martínez-Verez et al., 2025) ya que permite a los individuos expresar su identidad y entrar en diálogo con las identidades de los otros. El interiorizar esta visión del arte permite que el trabajo con el alumnado conlleve una “resemantización” (Aladro-Vico et al., 2018) de los significados, que pueda llevar a crear nuevos relatos sobre la diversidad. La educación artística posibilita la construcción de una nueva mirada sobre el mundo que conocemos, pues la mirada y lo visual construyen la realidad cultural (Escaño, 2019, 2022)

En este trabajo, se parte de la idea de enfoque intercultural que presentó la investigadora Teresa Aguado (2006), ella demuestra que las numerosas diferencias individuales que forman parte de la diversidad están presentes en el proceso educativo. Por ello, estas deben tenerse en consideración, de modo que se procure la igualdad de oportunidades de todo el alumnado en los centros educativos. Esta idea supone un cambio de paradigma en las prácticas pedagógicas que implica a todas las áreas del currículum, incluida la educación artística. Los investigadores Mesías-Lema, López-Ganet y Álvarez-Barrio (2022) señalan la necesidad de adoptar esta perspectiva intercultural en esta área curricular a través de la introducción de prácticas decoloniales, en vista de una formación más integradora del alumnado. Por tanto, para favorecer la inclusión educativa a través de las artes, tema clave del proyecto en el que se encuadra este trabajo de investigación, es imprescindible la adopción y previa definición del concepto de educación artística intercultural, como campo para fomentar el conocimiento del otro dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El tercer aspecto que vertebra el proyecto es la búsqueda de pedagogías que sean inclusivas, pero también participativas. Para lograr tal propósito es aconsejable identificar los retos que afronta una educación artística intercultural para su desarrollo en los centros educativos frente a ciertas pedagogías clásicas que siguen imperando hoy en los currículums. Nos referimos a una pedagogía que busca alejarse de aquella que Paulo Freire señaló como bancaria (2012) la cual no tiene la inclusión como elemento clave en su desempeño. Las metodologías participativas desde la educación artística abren un campo de posibilidad desde la que mostrar cómo necesitamos de lo comunitario para hacer frente a los desafíos sociales (Martínez-Vérez, 2023). Estos aspectos se comentarán más ampliamente más adelante, junto a los resultados de esta investigación.

La elección de la metodología de revisión sistematizada frente a otras formas de revisión de literatura científica se basa en su capacidad para crear estados de la cuestión de manera estandarizada (bajo unas normas prefijadas) y lo más objetiva posible. Como indica Codina (2018, pág. 6) “en toda investigación necesitamos que tanto la obtención de datos como los métodos empleados sean rigurosos y fiables”. El uso de un proceso exhaustivo de *checklist*, reduce el sesgo de subjetividad que pueden tener otros métodos de lectura en cuanto a la elección de la documentación y el trato que se le tributa (Urrútia & Bonfill, 2010). Aunque en las conclusiones de este artículo se comentarán también algunas limitaciones de este tipo de procesos cuando nos acercamos al campo de la educación intercultural.

Con respecto a la terminología de este proceso de análisis de la literatura científica existente sobre la temática, no debe confundirse entre revisión sistemática y sistematizada. Para Codina (2018), las revisiones sistemáticas corresponden a los campos de la biomedicina y la salud, dando lugar a trabajos de revisión sobre casos en lo que hay una serie de pacientes implicados. En cambio, las revisiones sistematizadas dan lugar a estados de la cuestión, utilizando criterios sistematizadores y de calidad (Hart, 2008) para áreas de conocimiento distintas a las señaladas anteriormente. Por otra parte, el modelo de revisión sistematizada comparte con el de revisión sistemática el propósito de organizar la literatura científica de manera explícita y exhaustiva. Con todo, el modelo elegido permite una mayor flexibilidad a la hora de trabajar sus resultados y puesta en práctica (Sutton et al., 2019). Para la realización de este proceso de revisión

sistematizada se ha seguido la estructura propuesta por Codina (2018) que recibe la denominación de *Framework SALSA*, cuyas fases de trabajo que constituyen este acrónimo (*Search, Appraisal, Synthesis, Analysis*) serán detalladas en el siguiente apartado.

2. Metodología

2.1. Revisión sistematizada bajo *Framework SALSA*

En este desempeño científico de la revisión sistematizada existen distintos tipos, dependiendo de los elementos clave que busca el análisis de la documentación científica objeto de estudio. Algunos modelos son: *Scoping Review* (Arksey & O'Malley, 2005), *Umbrella Review* (Ioannidis, 2009) o el modelo tomado para este trabajo, el *Framework SALSA* (Codina, 2018; Gough et al., 2017; Grant & Booth, 2009). La elección de este modelo frente a otros se basa, como señala Codina (2018), en que ante una diversidad de cuestiones, al acercarnos a un campo de estudio amplio, la *Framework SALSA* permite realizar un análisis claro y estructurado de la documentación obtenida. Así también, hace que la indagación pueda ser más amplia, permitiendo llegar a definiciones conceptuales que en principio son más objetivas que con otros tipos de revisión de literatura que se han utilizado tradicionalmente. Estas características propias de este modelo de trabajo o *Framework* se irán mostrando durante los apartados siguientes.

2.2. Desarrollo metodológico del *Framework SALSA* en la investigación

2.2.1. Estrategias de búsqueda (*Search*)

La primera fase de la revisión sistematizada marca el inicio del procedimiento y tiene como objetivo realizar una búsqueda precisa del conjunto inicial de documentos que será analizado en las fases posteriores. Para ello, el primer paso fue decidir, a través de la lectura de bibliografía previa y experiencias de investigación anteriores, el campo semántico de partida. Tras la lectura de los referentes antes citados en el apartado de introducción y de otros textos base de la educación artística y la interculturalidad, este análisis preliminar tuvo como resultado la selección de los términos: educación artística, interculturalidad y multiculturalidad. Esta elección está basada en que no se ha encontrado en nuestro análisis previo una definición clara que aúne estos dos campos temáticos, por lo que la investigación se ha centrado precisamente en las conexiones entre ambos aspectos. Los términos multiculturalidad e interculturalidad comparten un matiz relevante. La multiculturalidad hace referencia a un simple reconocimiento de la diferencia y su derecho a la igualdad, mientras que la interculturalidad implica un proceso profundo en la sociedad que promueve ulteriormente el principio de interacción positiva (Dietz, 2016), es decir, en el primer modelo no se espera interacción entre los grupos diversos; mientras que la dinámica intercultural implica relaciones positivas entre ellos. Sin embargo, muchos autores siguen utilizando ambos términos como sinónimos, por eso en esta investigación se han empleado ambos términos en la fase de búsqueda, pero sin perder de vista en el análisis una educación artística en perspectiva intercultural.

Tras considerar las recomendaciones de trabajos previos de revisión sistematizada en el campo educativo (Esaño et al., 2025), se eligen bases de datos para la búsqueda Scopus y WOS, ya que ambos repositorios cumplen los criterios de calidad acostumbrados. Una vez seleccionados estos repositorios, se elaboró una ecuación de búsqueda a partir de los términos señalados. Así también, se perseguía que estas palabras clave sirvieran para obtener documentos en inglés, español y portugués, consiguiendo así un banco de documentos que integrase distintas miradas. Para la realización de la ecuación final, se siguió la *Framework FDC* (acrónimo de *facetar, derivar y combinar*) que presenta Codina (2018). A continuación, se detalla las decisiones tomadas en cada una de sus fases:

- **Facetar:** este primer paso consiste en elegir las *keywords* que guiarían la investigación. En este caso fueron elegidas *educación artística e interculturalidad/multiculturalidad* por los motivos ya señalados.
 - **Derivar:** Esta segunda fase trata de combinar cada una de las palabras clave para que el banco de documentos sea el que mejor se adapte a la investigación. Se obtuvieron las siguientes derivaciones, partiendo de la idea de conseguir artículos en inglés, español y portugués, idiomas implicados en el proyecto EDARCLUSIÓN, debido a su carácter internacional e inclusivo:
 - o **Educación artística:** La deriva decidida fue: “art* education” “educa* artística” “arte?edu”. Con ello, se busca obtener resultados en los tres idiomas y con el asterisco en las derivaciones, no perder posibles terminaciones de la palabra.
 - o **Intercultural/multicultural:** Se decide que la deriva sea “intercultural*” “multicultural*” obteniendo artículos en los tres idiomas y al igual que en el caso anterior evitar perder terminaciones (Ejemplo: multicultural, multiculturalism...).
- La selección de los términos “educación intercultural” y “educación artística” se fundamentó en su relevancia teórica y metodológica dentro de la investigación en la que se inserta esta revisión. Ambos conceptos designan campos consolidados de investigación y producción científica y permiten delimitar el objeto de estudio en la intersección entre el enfoque intercultural en educación y las prácticas pedagógico-artística.
- **Combinar:** Una vez decididos los descriptores se utilizaron los operadores booleanos OR y AND para combinar ambos términos y se decidieron los criterios de inclusión y exclusión para definir la búsqueda (Tabla 1). Estos estuvieron basados en que los documentos obtenidos fueran de interés para la investigación y cumplieran los criterios establecidos.

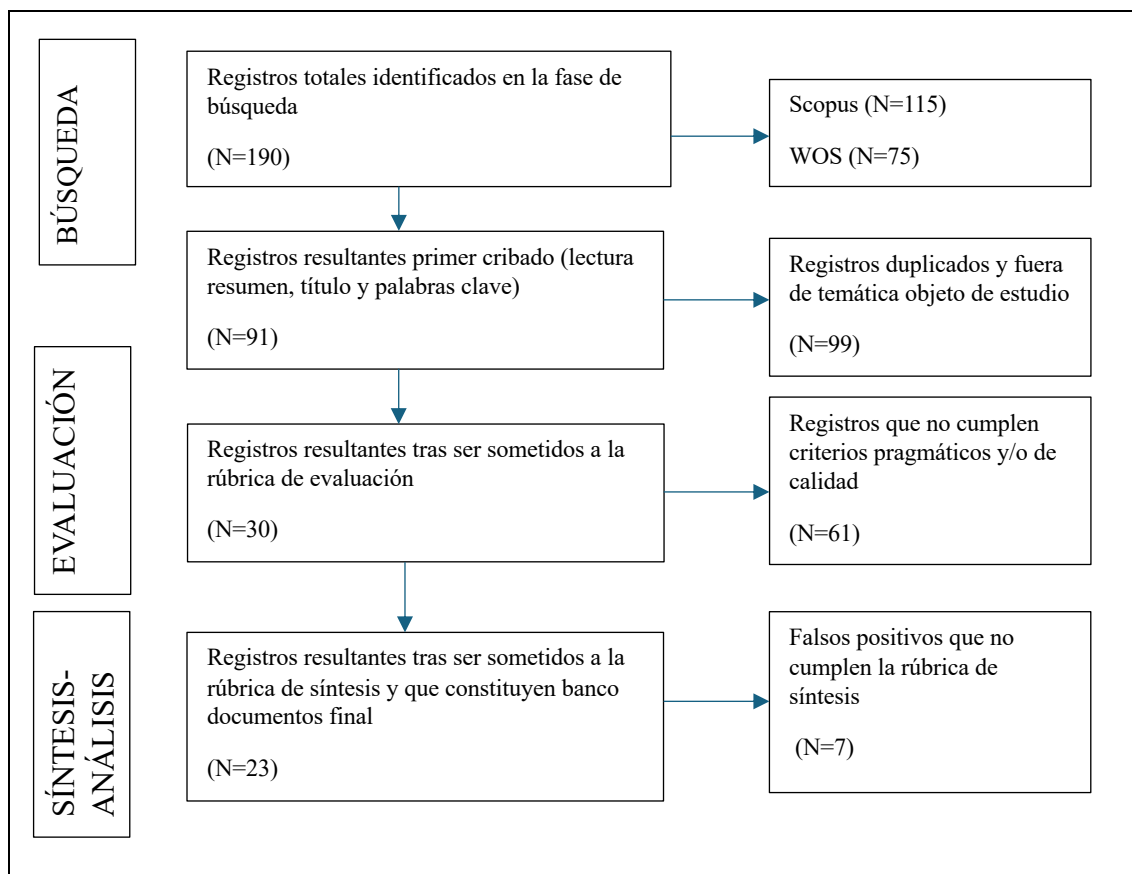
Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión de documentos en la base de documentos

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Artículos de revista	Actas de congresos/Proceedings
Libros	Artículos con acceso anticipado
Capítulos de libro	Materiales editoriales
Publicaciones en los años 2013-2025	Documentos duplicados
Base de datos Scopus	Estudios teóricos o revisiones sistemáticas o revisiones sistematizadas
Dominios de investigación en Scopus: Social Science, Arts Humanities	
Dominios de investigación en WoS: Social Science, Arts Humanities	
Estado de publicación: final. No en impresión	

Fuente: Elaboración propia

Esta selección de descriptores y criterios permitió comenzar el proceso de revisión sistematizada. A continuación, se presenta el diagrama de flujo correspondiente al proceso completo, cuyos resultados se detallarán en la fase correspondiente:

Tabla 2. Diagrama de flujo



Fuente: Elaboración propia

2.2.1.1. Resultados de la fase de búsqueda

Tras la combinación de las palabras clave y siguiendo los criterios de inclusión y exclusión se obtuvo las siguientes ecuaciones. En ambas bases de datos fue introducida la misma ecuación, con los mismos descriptores y operadores booleanos:

Tabla 3. Ecuación de búsqueda

“art* education” OR “educa* artística” OR “arte?educa”) AND (“intercultural*” OR “multicultural”)

Fuente. Elaboración propia

De la primera búsqueda se obtuvieron un total de 115 documentos en la base de datos Scopus y 75 en WOS a fecha de 15/09/2025 como banco inicial. A partir de estos, para obtener la muestra final, que pasaría a la fase de evaluación, se realizó un primer cribado a través de la lectura del título, resumen y palabras clave. De esta forma, se eliminaron aquellos trabajos no relacionados con la temática de la investigación y duplicados entre ambos repositorios. En el caso de los duplicados estos se excluyeron mediante la comparativa entre los títulos de los artículos obtenidos. Partiendo de los 190 documentos iniciales, se descartaron un total de 99 entre falsos positivos, duplicados y aquellos que no cumplían los criterios marcados inicialmente, pasando el cribado 91 que formaron la muestra de la fase de evaluación.

2.2.2. Evaluación de la elegibilidad de documentos (*Appraisal*)

En esta segunda fase, se lleva a cabo una evaluación más específica de los artículos obtenidos durante la etapa de búsqueda, atendiendo a criterios previamente definidos y a la relevancia de los documentos. Todo el procedimiento se desarrolla mediante un instrumento de evaluación preciso, que permite sistematizar el proceso. Si bien la primera fase daba acceso a un primer banco de documentos que giran en torno a la temática de investigación (n=91), se hace necesario una segunda fase de evaluación para reducir la subjetividad en la elección final de estos registros. En esta etapa, después de una primera lectura completa de los textos, se sometió a cada uno a una evaluación a través de una rúbrica siguiendo lo expuesto en el *Framework SALSA* (Codina, 2018). En la rúbrica desarrollada se pueden observar dos tipos de criterios: por un lado, los criterios pragmáticos, que indican que los artículos se encuentran dentro de la temática objeto de estudio, en este caso la educación artística y el enfoque intercultural. Estos criterios pragmáticos también detectan falsos positivos imperceptibles para el primer filtrado. Y, por otro lado, los criterios de calidad de la investigación, que aseguran que los artículos tienen un mínimo de calidad e interés académico para la temática estudiada. Los criterios pragmáticos se elaboraron en relación con la temática de investigación, mientras que los de calidad siguen el esquema propuesto por Dixon-Woods (2006) y Codina (2018). En la tabla 3 se muestra la rúbrica resultante:

Tabla 4. Rúbrica de evaluación de documentos para revisión sistematizada

CRITERIOS PRAGMÁTICOS		Destacar si existe relación			Comentarios
		Edu*. Art.*	Multicultural	Intercultural	
Título	Relacionado con las palabras claves y campo semántico: Educación Artística, Multiculturalidad o Interculturalidad				
Objetivos o pregunta de investigación	Relacionado con las palabras claves y campo semántico: Educación Artística, Multiculturalidad o Interculturalidad				
Temática central	El tema abordado se corresponde con las palabras claves y campo semántico: Educación Artística, Multiculturalidad o Interculturalidad				
Contexto Educativo	Marcar con una X: Educación Formal (nivel educativo) - Educación No Formal (denominación)	Formal (Nivel)	No Formal (Denominación)		
Fecha	Incluir fecha de publicación del artículo				

Idioma	Incluir idioma: marcar si español, portugués o inglés	Español	Portugués	Inglés	
Tipología de documento		Libro	Capítulo	Artículo	
CRITERIOS DE CALIDAD		Sí	No		
¿Los propósitos y objetivos de la investigación y/o reflexión científica están claramente establecidos?					
¿El diseño de la investigación y/o análisis está claramente especificado y es apropiado para los fines y objetivos de la investigación?					- Indicar si el artículo está en formato IMRD
¿Los investigadores y autores del documento proporcionan una explicación clara del proceso por el cual obtuvieron sus hallazgos?					
¿Los investigadores justifican el tamaño del número de datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones?					
¿El método de análisis está justificado y explicado?					
RÚBRICA POSITIVA* O NEGATIVA		NEGATIVA			POSITIVA

*Si existe una mayoría de respuestas afirmativas: rúbrica positiva.

Fuente: Propia. Elaborada siguiendo los criterios de Dixon-Woods (2006) y Codina (2018)

Tras realizar la evaluación de todos los documentos, un total de 30 han sido filtrados y se incorporan a la siguiente fase de estudio, mientras que 61 no se ajustaban a los criterios pragmáticos o de calidad necesarios para formar parte del banco final de la investigación. En el apartado de síntesis y análisis de los resultados se expondrán los motivos por lo que muchos de los documentos no son capaces de pasar esta fase.

2.2.3. Análisis sistemático de los documentos que constituyen la base de la evidencia (*Synthesis, Analysis*)

Esta tercera fase constituye la última depuración de los documentos trabajados para obtener el banco de artículos definitivo. Tras las fases de búsqueda y evaluación se obtuvo, como se ha indicado, un banco compuesto por 30 documentos —publicados entre 2013 y 2025— que conectan directamente con los objetivos preestablecidos para este trabajo de revisión sistematizada. Para llevar a cabo el análisis exhaustivo de cada uno de estos registros se realiza una nueva matriz para obtener datos como instrumento. Esta etapa conecta directamente con la fase siguiente, ya que los datos obtenidos alimentan el proceso de síntesis (Codina, 2018).

El instrumento o ficha de cada documento aplica el *Framework ReSiste-CHS* (Codina, 2018) adaptada a la investigación de esta revisión sistematizada. El uso de esta rúbrica garantiza que la lectura de cada uno de los artículos ha sido realizada de manera sistémica.

Tabla 5. Rúbrica de análisis de documentos para revisión sistematizada

Título del documento:

1.	Referencia APA completa del documento	
2.	DOI	
3.	Resumen informativo	
4.	Palabras clave	
5.	Objetivo principal	
6.	Tipo de investigación/Método de obtención de datos	
7.	Principales aportaciones	
8.	Aspectos más relevantes	
9.	Comentarios y síntesis valorativa	
10.	Resumen de la relación con la educación artística intercultural/multicultural	
11,	Resumen retos educativos/líneas pedagógicas planteados	

Fuente: Elaboración propia basada en la *Framework ReSiste-CHS* propuesta por Codina (2018)

Tras realizar el análisis exhaustivo de los documentos se encontraron 7 falsos positivos que habían pasado las fases anteriores, formando un total de 23 el banco definitivo de esta revisión sistematizada.

La fase de síntesis por su parte tiene como objetivo la elaboración final de un estado de la cuestión fruto de todas las fases previas de trabajo con el banco de documentos. Desde el paradigma crítico en la investigación, en este trabajo se sigue lo que Chris Hart (2018) denomina “evaluación crítica”, la cual no se limita simplemente a realizar una descripción de los resultados, sino que da un paso más buscando causas y posibles transformaciones.

2.3. Método de codificación de los resultados

Tras recabar todos los datos de las fases de análisis y síntesis para cada uno de los artículos, es necesario realizar una codificación de dicha información, con el fin de obtener nexos comunes y conceptos emergentes que ayuden a definir el campo de estudio. En esta investigación se ha partido del enfoque de codificación abierta y axial propuesto por Strauss y Corbin (2012). La codificación de los datos fue realizada con la herramienta ChatGPT 5 bajo modelo *thinking*, siguiendo las directrices propuestas por Lopezosa, Codina y Ferran-Ferrer (2023) para aquellas revisiones sistematizadas bajo *Framework SALSA* que quieren implementar esta tecnología dentro de estas investigaciones.

El trabajo de codificación se realizó con una primera fase de lectura y estudio de los resultados obtenidos para posteriormente realizar una identificación de términos clave en dicho análisis. A continuación, se llevaron a cabo los procedimientos de codificación abierta y axial y el análisis temático con la ayuda de la herramienta IA antes citada. El ejercicio fue supervisado y revisado en todo momento por la investigadora para comprobar la veracidad de los resultados obtenidos. A continuación, se presentarán el *prompt* utilizado y los resultados más relevantes.

2.3.1. *Prompt* utilizado

El *prompt* elaborado para el proceso de codificación abierta y axial con la herramienta ChatGPT 5 fue el siguiente:

Tabla 6. *Prompt* utilizado

<p>Tarea: Realiza un análisis cualitativo de tipo codificación abierta y axial, siguiendo el modelo de Strauss & Corbin (1990, 1998) y los lineamientos metodológicos de Codina (2020) para revisiones sistematizadas. Para ello, añadiré un archivo específico con el ítem y las respuestas para cada artículo trabajado.</p> <p>Contexto del estudio: La revisión sistematizada aborda los conceptos de educación artística e interculturalidad/multiculturalidad. Los datos proceden de los resultados de los documentos revisados, presentados en forma de tablas de análisis.</p> <p>Objetivo del análisis: Identificar y desarrollar categorías conceptuales que emergen de los resultados de los documentos analizados, y establecer relaciones entre dichas categorías según el paradigma condicional propuesto por Strauss & Corbin (condiciones causales, contexto, estrategias, consecuencias).</p> <p>Unidad de análisis: Fragmentos textuales (párrafos) contenidos en las tablas de resultados.</p> <p>Enfoque metodológico: Codificación mixta (inductiva y deductiva). Basada en Strauss & Corbin (codificación abierta y axial) y Codina (estructura para revisiones sistematizadas).</p> <p>Procedimiento esperado:</p> <p>Codificación abierta: Analiza los fragmentos de texto para identificar conceptos significativos. Asigna códigos iniciales (palabras o frases representativas). Agrupa los códigos en categorías y subcategorías emergentes, señalando propiedades y dimensiones. Cita las fuentes textuales (fragmentos y referencia del documento).</p> <p>Codificación axial: Explora las relaciones entre categorías (condiciones, contexto, acciones/interacciones, consecuencias). Establece vínculos conceptuales que expliquen cómo se articulan los conceptos de educación artística e interculturalidad/multiculturalidad en los estudios revisados. Elabora un esquema visual o narrativo que represente la estructura axial.</p> <p>Resultados esperados: Tabla con códigos, categorías, subcategorías y ejemplos textuales. Descripción detallada de cada categoría con interpretación conceptual. Esquema relacional (mapa o narrativa axial).</p>

Referencias bibliográficas de respaldo teórico (Strauss & Corbin; Codina; y otras fuentes pertinentes como Flick, Gibbs, Charmaz, Saldaña, etc.).

Estilo:

Tono académico y técnico.

Citas en formato APA (7ª ed.).

Mantener trazabilidad entre fragmentos originales y categorías interpretadas.

Referencias metodológicas que se deben citar

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Codina, L. (2020). *Revisiones sistematizadas en ciencias sociales y humanidades: guía metodológica y modelo de aplicación*. UPF / Laboratorio de Comunicación Interactiva.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Gibbs, G. (2012). *Analyzing Qualitative Data*.
- Sage. Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.

Fuente: Elaboración propia

El proceso se realizó en cuatro ocasiones para obtener la codificación sobre: 1) relaciones temáticas entre los objetivos principales de los artículos; 2) relaciones temáticas en torno al concepto de educación artística e intercultural; 3) relaciones temáticas de las principales aportaciones; 4) principales retos educativos detectados. En cada ocasión se acompañó al *prompt* de un archivo en forma de tabla con el autor y año de cada artículo para identificarlo y la respuesta obtenida en el ítem durante la fase de análisis. Una vez recopiladas las respuestas de codificación abierta y axial por parte de la herramienta ChatGPT estas fueron revisadas por la investigadora, evaluando su pertinencia, ajuste al material trabajado y la coherencia conceptual de estas. Una vez revisadas las categorías resultantes, se elaboraron las gráficas que se presentan y explican en el apartado siguiente.

3. Resultados

3.1. Resumen informativo

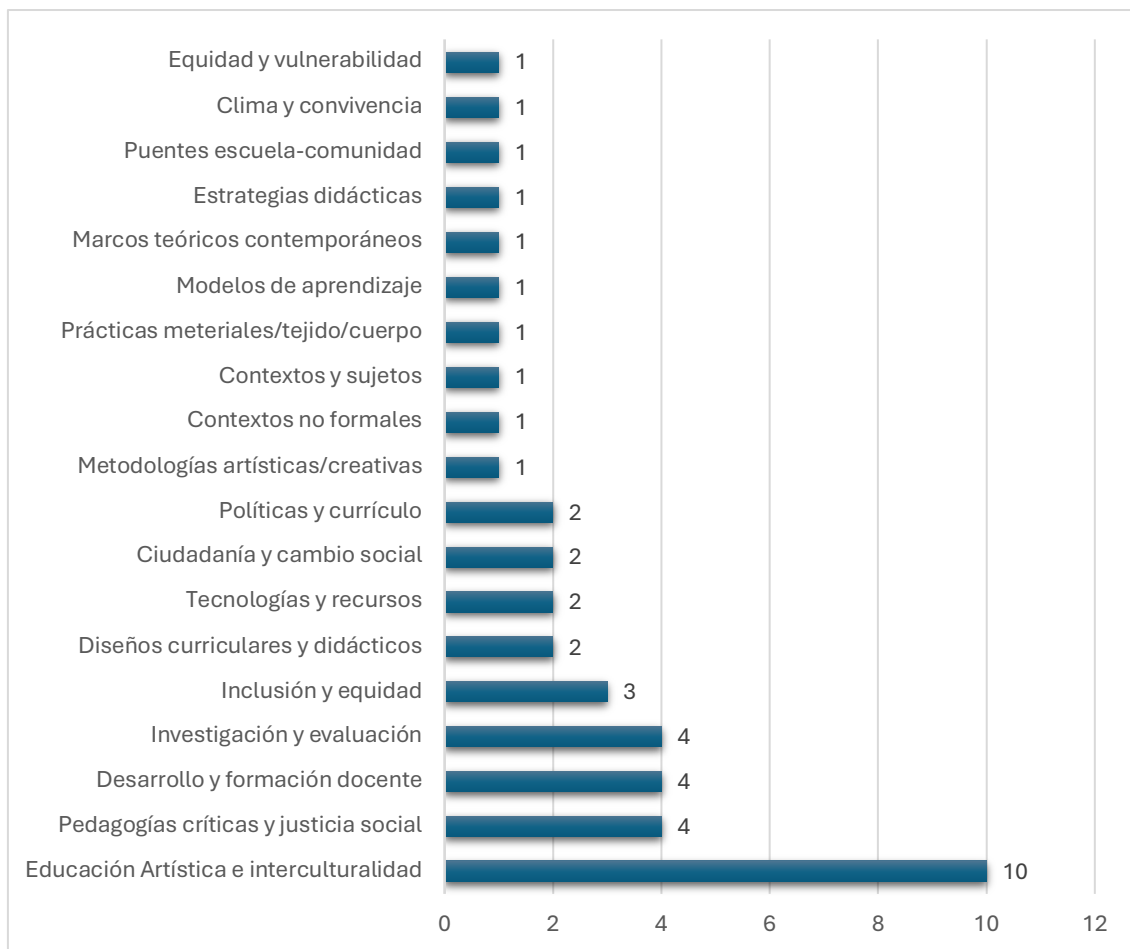


Figura 1. Relaciones temáticas en el objetivo principal. (Fuente. Elaboración propia)

Al mirar los objetivos principales de las distintas fuentes a las que se ha recurrido, resultan dos bloques de división de la literatura científica: aquellos artículos específicos sobre enfoque intercultural y educación artística y aquellos que tienen como tema principal la educación artística pero el enfoque intercultural no es el tema de preocupación principal, sino que se entrelaza con otras problemáticas de estudio que al trabajarlas derivan en un beneficio para este enfoque. Por tanto, si ya nos enfrentábamos a un banco reducido de documentos que trabajaran sobre la conjunción de la educación artística y la interculturalidad/multiculturalidad, de la prueba realizada se deduce que son todavía más escasos los registros específicos sobre la temática que dedican toda la fuerza de la investigación a resolver los interrogantes y definir este enfoque, dejando un campo de estudio todavía por explorar.

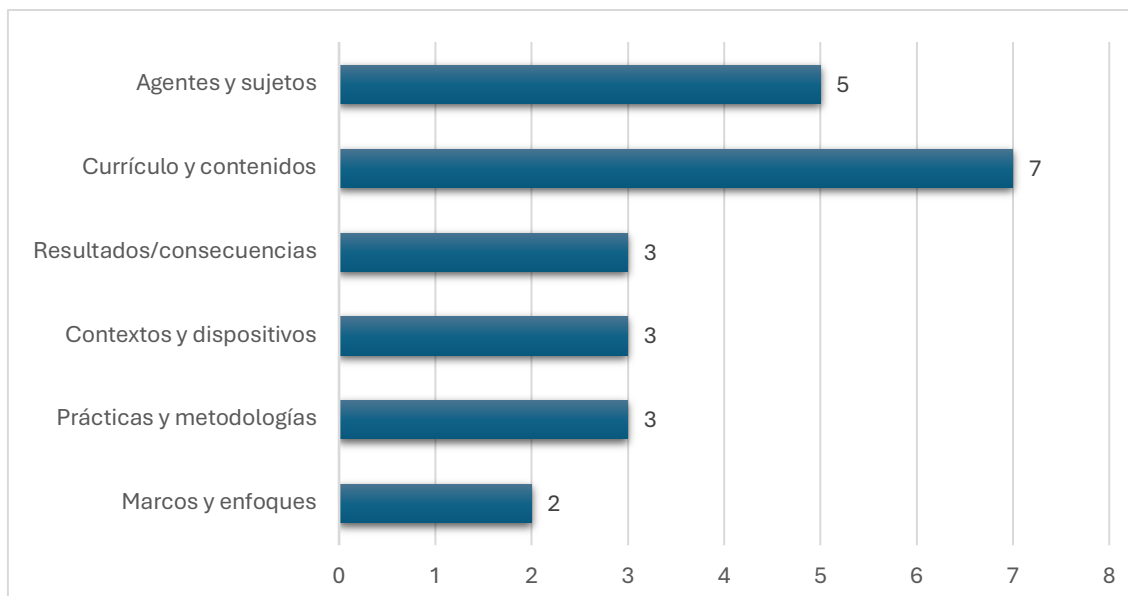


Figura 2. Relaciones temáticas en cuanto a la educación intercultural. (Fuente. Elaboración propia)

En cuanto al análisis de las categorías que se presentan sobre la educación intercultural en los artículos trabajados se deduce que existen varios bloques temáticos: por una parte, la mayoría de los artículos se preocupan por la necesidad de repensar el currículo, los contenidos y la práctica en la escuela para llevar a cabo este enfoque. En cuanto a los contenidos es importante señalar que para los autores es necesario dar pasos a una nueva perspectiva que asuma que en un entorno educativo existen diferentes epistemologías de comprensión y expresión de la propia identidad (Lalueza et al., 2019). Por otra parte, hay una preocupación en los investigadores por los agentes y sujetos que son parte de este proceso de transformación: los docentes y el alumnado, siendo de relevancia la preocupación por la formación inicial y permanente de los primeros. Por último, se señala la importancia de los contextos y dispositivos usados, que permiten el desarrollo de prácticas situadas capaces de realizar ese cambio en los lugares en los que se implementan, coincidiendo con el pensamiento de los autores que se han reseñado en la introducción. Para estos dos últimos aspectos señalados, los autores señalan la necesidad de promover metodologías de participación-acción. Esta práctica pedagógica aparece en gran parte de los trabajos analizados: Acuff, 2018; Guler, 2021; Härkönen et al., 2018; Harris, 2013; Hoekstra & Groenendijk, 2015; Hsieh et al., 2023; Lalueza et al., 2019; López Ruiz & Escarvajal López, 2023.

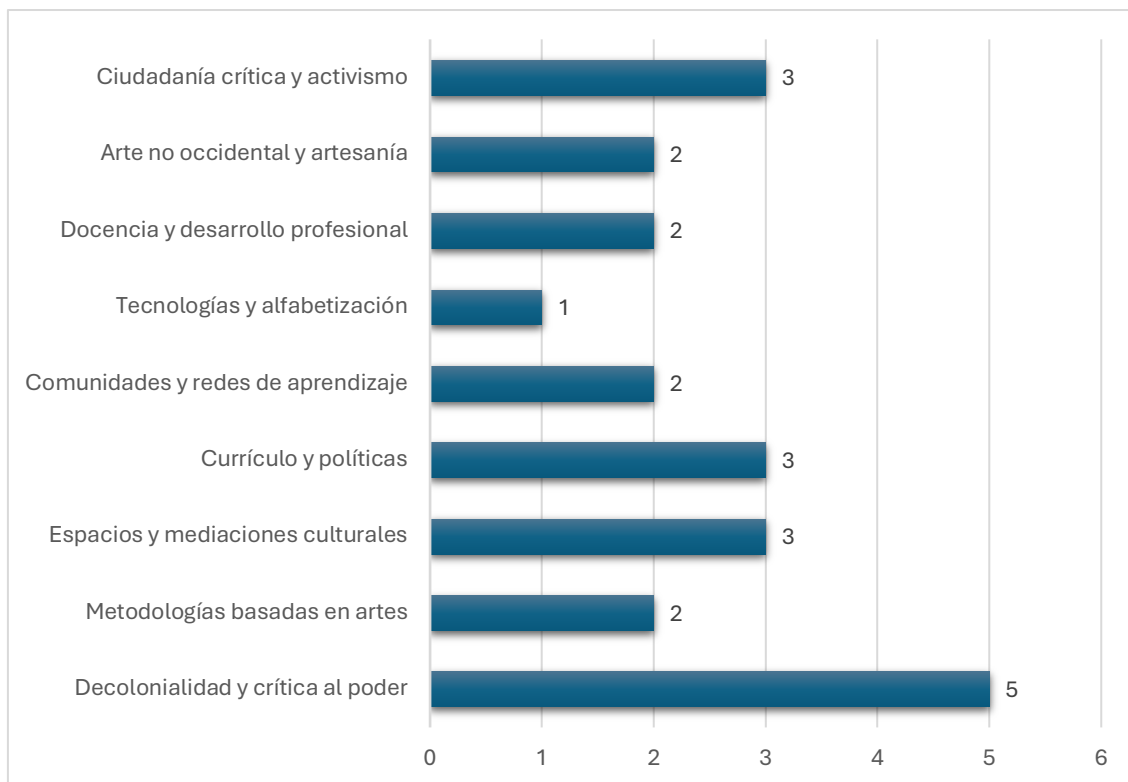


Figura 3. Relaciones temáticas de las principales aportaciones. (Fuente: Elaboración propia)

En cuanto a la temática que presentan las principales aportaciones en torno a la educación artística y la interculturalidad hay varios ítems que son definitorios. Por una parte, los autores y autoras coinciden en la necesidad de trabajar el plano político de esta perspectiva, desde la adopción de enfoques decoloniales y de crítica al poder, la preocupación por la política y el cambio curricular y cómo estas prácticas llevan al desarrollo de una ciudadanía crítica y activista. Esto coincide con los trabajos académicos previos que se señalaban en la introducción. Por otra parte, las investigaciones señalan la necesidad de poner el foco en el trabajo docente, las metodologías utilizadas y la importancia de la creación de comunidad. Si se atiende a estas aportaciones, se configura una perspectiva nítida sobre la necesidad de replantear la concepción de las artes en el ámbito de la educación artística, incorporando nuevos enfoques y marcos discursivos en torno a la diversidad que contribuyan a cuestionar y superar las desigualdades, tanto explícitas como implícitas. Así se desprende de los estudios analizados de Acuff, 2014, 2018; Cardoso Junior & Candau, 2018; Chin, 2016; Furniss, 2015; Härkönen et al., 2018; Lalueza et al., 2019; Zárate-Moedano & Baronnet, 2021. De esta manera, el análisis puede partir de dos elementos fundamentales señalados por los trabajos analizados: por una parte, la capacidad del arte para fomentar nuevos tipos de relaciones sociales, así lo encontramos en los trabajos de Balakrishnan, 2017; Heaton & Crumpler, 2017; Hoekstra & Groenendijk, 2015; Oliver-Barceló & Ferrer-Ribot, 2022; y el arte como un lenguaje propio desde el que partir y construir y que también nos interpela (Guler, 2021; Heaton & Crumpler, 2017; López Ruiz & Escarvajal López, 2023).

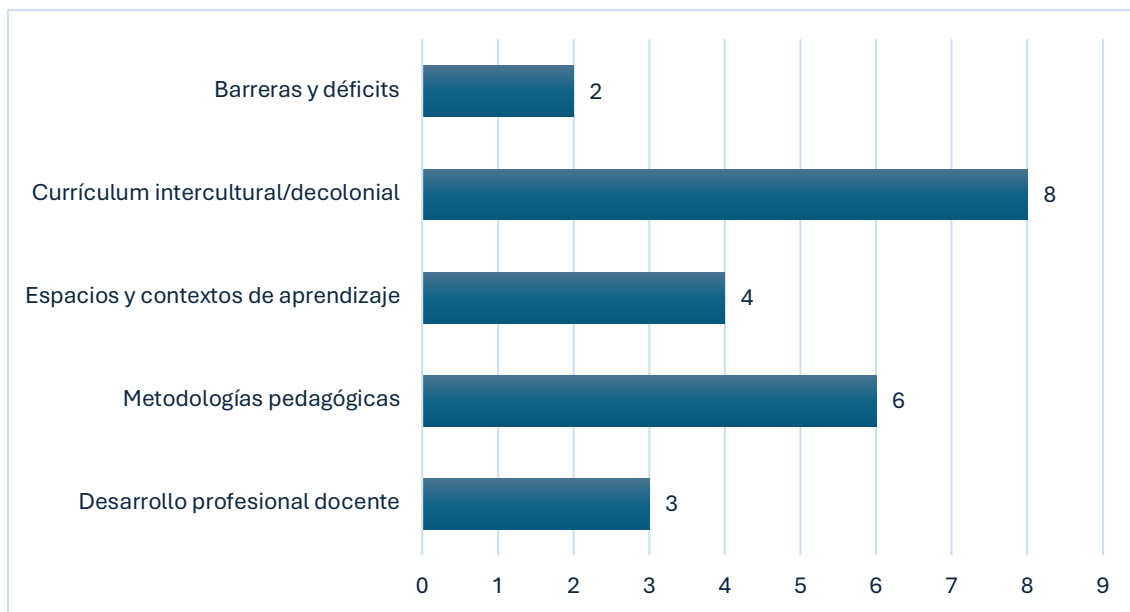


Figura 4. Principales retos educativos. (Fuente: Elaboración propia)

Desde una perspectiva de futuro, al mostrar los retos educativos que se presentan para que este enfoque sea posible, nos encontramos que los investigadores e investigadoras consideran que es necesario implantar todavía más ese currículum decolonial, trabajar en el cambio de metodologías docentes y en la formación del profesorado. Lo más reseñable es señalar que la mayoría de los artículos giran en torno a la idea de que para llegar a esta nueva perspectiva se hace necesaria la adopción de una perspectiva crítica. Son varios los autores que siguen esta línea dentro de la revisión trabajada (Acuff, 2014, 2018; Bernaschina, 2023; Oliver-Barceló et al., 2022; Oliver-Barceló & Ferrer-Ribot, 2022). La educación artística, a través de una acción pedagógica crítica, posibilita el cambio de relatos basados en el “yo” frente al “otro”, para construir un nuevo relato basado en el “nosotros” (Oliver-Barceló & Ferrer-Ribot, 2022). Por último, cabe destacar que los estudios revisados subrayan el papel del profesorado como agente facilitador de los procesos de educación artística intercultural, considerando que cualquier transformación en el ámbito escolar debe estar necesariamente vinculada a una formación docente adecuada, tanto inicial como continua (Cardoso Junior & Candau, 2018; Oliver-Barceló & Ferrer-Ribot, 2022; Smith et al., 2018).

4. Discusión

Como indicó al inicio del artículo, esta revisión sistematizada se planteó dos objetivos principales. En primer lugar, delimitar el concepto de educación artística intercultural, dada la falta de elementos definitorios que permitan concretar cómo se materializa la incorporación del enfoque intercultural en este ámbito educativo. En segundo lugar, identificar los elementos clave y retos pedagógicos necesarios para que este marco inclusivo pueda desarrollarse actualmente en las aulas.

La asunción del *Framework SALSA* para el trabajo de revisión sistematizada ha posibilitado la exploración de una manera más objetiva las fuentes obtenidas de las bases de datos Scopus y WOS. Todo el proceso refuerza la validez de los resultados cumpliendo los objetivos marcados.

Del análisis más específico se obtienen los aspectos clave que deben conformar la definición de una educación artística intercultural y los retos pedagógicos a los que este enfoque

se enfrenta en el marco educativo contemporáneo. Esta no constituye una definición cerrada, sino que aspira a ser un punto de partida para seguir conceptualizando una educación artística intercultural a través de la investigación y la acción pedagógica en todos los niveles educativos.

- Un propósito: acabar con las narrativas clásicas en torno a la diversidad:

Los artículos analizados muestran la necesidad de trabajar una nueva perspectiva de las artes en general y de la educación artística en particular. Para varios autores aún hoy la visión de las artes dentro del área sigue guiándose por una serie de binarismos excluyentes, visibles o invisibles que llevan a una exclusión física o simbólica de la diversidad cultural dentro de las aulas y del arte que consume la sociedad. De este modo, se sigue presentando un discurso hegemónico, cerrado y occidental de las prácticas artísticas, que lleva a una homogeneización y una mala representación de la diversidad (Furniss, 2015).

La literatura científica más reciente pone más su acento en la pluralidad presente en las aulas. Distintos colectivos tienen y reclaman una visibilidad mayor en el entorno educativo, no encontrando en muchas ocasiones espacio en la educación tradicional. Cualquier perspectiva educativa que quiera decirse inclusiva, debe propiciar el derecho de la diversidad a ser expresada con libertad en las aulas. Por tanto, se podría llegar a la conclusión de que un rasgo definitorio de la educación artística intercultural es que parte de la necesidad de romper con los relatos únicos en torno al arte. Desde esta línea debe trabajar sobre aquellas formas que se han dado de estigmatización y segregación en la escuela, para dar paso a una nueva perspectiva que asuma que en un entorno educativo existen diferentes epistemologías de comprensión y expresión de la propia identidad (Lalueza et al., 2019).

En esta revisión, el aspecto más interesante para esta ruptura de binarismos excluyentes es la posibilidad que abren las perspectivas decoloniales dentro de la educación artística. Estas visiones han cuestionado los estándares occidentalizados de muchas de las prácticas artísticas que se presentan en el aula. En contra de ello, proponen siguiendo el pensamiento de Catherine Walsh (2010) que hace falta una propuesta intercultural que sea relacional, funcional y a la vez crítica. Para propiciar una educación artística intercultural se hace necesario tomar conciencia de la mirada como acto político (Escaño, 2019). Las imágenes que mostramos a nuestro alumnado y el cómo lo hacemos no es un elemento inocente, más si cabe en una sociedad donde los discursos de odio van en aumento. Como educadores artísticos, es preciso reconocer el campo de posibilidades que el arte, en tanto lenguaje (Chalmers, 2003), abre para la resignificación de las imágenes y el desarrollo de una mirada crítica sobre la realidad. En este sentido, se trata de propiciar en el alumnado un tránsito desde la dicotomía “yo/otro”, que obstaculiza la dimensión relacional de la interculturalidad, hacia la construcción de un “nosotros” con capacidad transformadora.

- Una meta: adoptar una perspectiva crítica en educación artística:

Para conseguir implantar esta nueva perspectiva, se hace necesario también no solo cambiar nuestros discursos, sino nuestra propia visión sobre la educación. Una educación artística intercultural, debe pensar desde una pedagogía crítica. Esto implica repensar la escuela desde las ideas más básicas presentadas por Paulo Freire como el abandono de ese modelo bancario donde el docente es el centro del proceso. Para poder construir ese “nosotros”, en la escuela deben darse relaciones de reciprocidad y de escucha activa entre los distintos agentes que forman parte del desempeño educativo, algo que es un elemento clave sacado de este proceso de revisión. Las perspectivas educativas críticas piensan en cómo hacer posible esa relación entre lo hegemónico y aquello que antes no lo era para construir nuevos imaginarios. Este es su aspecto más potente e interesante dentro del enfoque intercultural. La educación artística, a través de una acción pedagógica crítica, posibilita el cambio de relatos basados en el “yo” frente al “otro”, para construir un nuevo relato basado en el “nosotros”(Oliver-Barceló & Ferrer-Ribot, 2022).

Una educación artística intercultural ha de incorporar una dimensión crítica que le permita contribuir a la construcción de nuevos imaginarios. En este proceso interpela a los individuos y promueve el cuestionamiento de las propias formas de comprender el mundo y a los otros, abriendo así un campo de posibilidades para la transformación desde una lógica singular frente a otros discursos. En este sentido, una perspectiva de educación artística intercultural asume que el arte se configura como un elemento vivo y con potencial transformador en el contexto de aula (Chalmers, 2023). No obstante, la principal tensión reside en la necesidad de superar las barreras que aún persisten para la efectiva implementación de estos enfoques en el ámbito escolar.

- El medio: propiciar nuevos currículums y metodologías

El tercer punto clave que marcan los resultados obtenidos en esta revisión sistematizada es la necesidad de poner el acento en la elaboración de nuevos currículums y metodologías que incluyan la educación intercultural como un tema fundamental en todos los niveles de la enseñanza. La voluntad de cambio y de visión pedagógica se encuentra con la barrera legislativa y burocrática. Los autores trabajados señalan que hay una escasez de presencia dentro de los currículums de la mera referencia a la educación intercultural, sobre todo en los de países europeos como se observa en la propuesta de Oliver-Barceló et al., 2022 y, en segundo lugar, la detección de que, cuando existe una presencia dentro del currículum promovido por los gobiernos, esto no se traduce en la praxis educativa.

Para que estas prácticas pueden llevarse a cabo en el aula se hace necesario el planteamiento de nuevas metodologías en educación artística que den importancia a los procesos y no solamente a los resultados de dichas intervenciones, algunos ejemplos dentro de la revisión se muestran en los trabajos de Hoekstra & Groenendijk, 2015; Lalueza et al., 2019. De esta forma, se pueden crear las condiciones para que se produzcan en las aulas un diálogo de saberes y el fomento de la creatividad a través de las artes como proponen Bernaschina, 2023; Cardoso Junior & Candau, 2018. En los trabajos estudiados estas metodologías se traducían en prácticas de participación-acción que permitían romper barreras y construir terceros espacios educativos. Por tanto, una praxis en educación artística intercultural debe pasar por la idea de crear espacios para la creación en común, para que sea posible construir ese “nosotros” pedagógico. Nos estamos refiriendo no solo a un espacio físico, sino también simbólico en el que se produzca un cambio metodológico profundo. En esta línea, un aspecto interesante que se debe seguir explorando es como la educación intercultural se une en numerosas ocasiones a prácticas de artivismo (Mesías-Lema, 2018), que promoverían esta nueva visión del arte y demás aspectos antes señalados.

- Los responsables del cambio: la formación del profesorado

Otro aspecto fundamental que se deriva de esta revisión sistematizada es la necesidad de poner el acento en los agentes que van a estar implicados en los procesos educativos, en especial el profesorado. Los estudios analizados indican la necesidad de trabajar en la formación previa y continua del profesorado en todos los niveles educativos en materia de diversidad. Los primeros motores del cambio de perspectiva en torno a la educación artística y el enfoque intercultural son los propios profesionales de la educación. En la instrucción de los futuros docentes no existe todavía hoy ningún tipo de asignatura específica para la gestión de la diversidad presente en el aula, para dar respuesta a las numerosas preguntas que puedan surgirles. Los profesionales de la educación no reciben formación obligatoria en temáticas de inclusión en las universidades, lo que tiene un papel principal en la formación de la ciudadanía.

Además, el propio profesorado también tiene concepciones acerca de esta diversidad, muchas veces compartida con la visión hegemónica ya señalada, por lo que cambiar estas narrativas es fundamental. Un ejemplo puede ser la creación de redes docentes en las que se compartan recursos, metodologías y experiencias (Costa et al., 2022). Por tanto, una educación artística intercultural es aquella que se construye de manera colectiva también entre el

profesorado, asumiendo que son parte clave del proceso tanto pedagógico como de transformación social.

En síntesis, los resultados de esta revisión de literatura científica permiten señalar que la educación artística intercultural requiere una reformulación profunda de los fundamentos epistemológicos, curriculares y metodológicos del área de educación artística. La adopción de perspectivas decoloniales resulta clave para cuestionar las jerarquías culturales, los relatos hegemónicos y las formas de representación que tradicionalmente han estructurado la enseñanza de las artes en todos los niveles educativos. A su vez, la incorporación de una perspectiva crítica permite comprender la práctica artística no solo como un espacio de expresión estética, sino también como una herramienta para la reflexión, la participación y la transformación social. En este marco, se hace necesario revisar el currículo, diversificar los referentes cultura y artísticos e implementar metodologías más participativas, dialógicas y contextualizadas. Asimismo, la formación del profesorado emerge como un elemento imprescindible para garantizar que estos cambios puedan trasladarse de manera efectiva a las aulas, favoreciendo prácticas educativas más inclusivas, reflexivas y comprometidas con la pluralidad cultural.

5. Conclusiones

Esta revisión sistematizada de literatura científica ha servido para marcar las bases teóricas de la definición y los puntos de partida de una educación artística intercultural. Los resultados expuestos muestran la necesidad de incluir la diversidad cultural, como elemento propio de la diversidad humana dentro de las aulas en todos los niveles educativos. Esta inclusión debe entroncar todos los componentes que son parte de la vida académica, desde un cambio en las concepciones sociales en torno a la diversidad, como el plano legislativo-curricular, hasta la praxis metodológica y la formación del profesorado. Todos estos niveles deben ir entrelazados para que se produzca una transformación real de los entornos educativos. Esta situación muestra que arte y experiencia tienen que comenzar a ir de la mano (Bejarano-Coca, 2024), para que la investigación y la práctica educativa en el área pueda experimentar un cambio de mirada hacia la necesidad de enfoques realmente inclusivos.

El creciente número de estudios que conectan la educación intercultural y la educación artística en los últimos años muestra el pujante interés investigador en materia de inclusión. Por lo que el concepto de educación artística intercultural debe todavía tomarse como algo en construcción y cuyo corpus teórico irá creciendo en los años venideros. Además, este trabajo evidencia la idea de la capacidad del arte para evocar diversas emociones y sentimientos, así como para posibilitar que los sujetos reflexionen desde perspectivas alternativas (Ortega-Alonso et al., 2024), lo que lo convierte en una herramienta especialmente potente para la transformación social.

En relación con las limitaciones que presenta el estudio, la más evidente ha sido la escasez de documentos finales para el análisis que limitan el campo de estudio. Esto lleva a una reflexión profunda sobre los procesos mismos de revisión sistematizada. Cumplir las normas dictadas inicialmente para estas permite seguir unos criterios sistemáticos que eliminan en lo posible el sesgo del investigador. Sin embargo, como cualquier investigación estos criterios tienen en sí una concepción social y política, donde hay unas normas de qué conocimiento es válido y cuál no. En este sentido, nuestra investigación evidencia la necesidad de romper binarismos excluyentes y fomentar una amplitud de voces que amplíe el marco intercultural. Más aún, quedan fuera del corpus teórico artículos de revistas que no están en alto impacto o conocimiento de universidades que no forman parte del corpus hegemónico de Scopus y WOS. Por lo que desde el campo de la educación se abre una vía a repensar estos procesos de revisión sistematizada que son indispensables hoy en muchos de los trabajos académicos. Hoy más que nunca se hace necesaria una ciencia abierta e inclusiva, accesible a todas las personas (Bejarano-Coca, 2024) que se aleje de marcos de mercantilización del conocimiento.

Como futuras líneas de trabajo que abre este artículo está el traducir esta teoría a la práctica proponiendo un modelo educativo artístico intercultural en el que se integren los aspectos señalados. De esta manera, se puede analizar cómo es posible esta transformación propiciando nuevos marcos para la formación del profesorado y la transformación social desde la educación.

La presente revisión sistematizada permite concluir que la relación entre la educación artística y el enfoque intercultural se configura en la literatura científica como un campo de convergencia fértil, aunque todavía necesitado de un desarrollo teórico, metodológico y de su puesta en práctica. En consonancia con los objetivos de estudio, el análisis de los trabajos revisados ha permitido identificar, por una parte, un conjunto de categorías recurrentes —como la necesidad de adoptar perspectivas decoloniales y críticas; fomentar nuevos currículos y metodologías que promuevan la participación y el acento en la formación del profesorado— y, por otra, una serie de tensiones persistentes entre este deseo de transformación en la educación y unos currículos y metodologías todavía anclados en modelos pasados en torno a la diversidad. Los hallazgos muestran que la educación artística intercultural puede constituirse en un espacio privilegiado para promover procesos de interpretación, expresión y negociación cultural, siempre que se oriente hacia perspectivas críticas, inclusivas y socialmente comprometidas. En este sentido, la aportación de este trabajo al campo de estudio radica en sistematizar y poner en relación estas líneas de producción científica, visibilizando patrones que han sido exitosos y vacíos que deben trabajarse. Al mismo tiempo, el estudio pone de relieve que los propios procedimientos de revisión presentan límites que condicionan los resultados, la dependencia de estas bases de alto impacto, con sus sesgos de indexación hacen que el campo de estudio quedase muy limitado, a únicamente 23 artículos, dejando fuera aportaciones relevantes que no se encuentran en estas plataformas. Por ello, además de ofrecer una visión general del campo de estudio, esta investigación subraya la necesidad de ampliar en futuras revisiones y trabajos científicos que ensanchen los marcos epistemológicos, contextos y corpus teórico, reforzando así una comprensión más profunda y crítica de la educación artística intercultural.

Referencias

- Acuff, J. B. (2014). (Mis)Information highways: A critique of online resources for multicultural art education. *International Journal of Education Through Art*, 10(3), 303–316. https://doi.org/10.1386/eta.10.3.303_1
- Acuff, J. B. (2018). 'Being' a critical multicultural pedagogue in the art education classroom. *Critical Studies in Education*, 59(1), 35–53. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1176063>
- Aguado, T., Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J. L., Cuevas, L., Gil Jaurena, I., Malik, B., Mata, P. & Tellez, J. A. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. & Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. *Comunicar*, 26(57), 09–18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Balakrishnan, B. (2017). A novel module for cultivate unity and harmony in multicultural society through arts education. *Journal for Multicultural Education*, 11(4), 306–322. <https://doi.org/10.1108/JME-03-2015-0009>
- Barbosa, A. M. (2007). *Tópicos utópicos*. Editora C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2020). *A imagem no ensino da arte*. Editora Perspectiva.

- Bejarano-Coca, D. C. (2024). Introducción a la práctica artística como investigación: Un método de activación de procesos educativos para el desarrollo académico y colectivo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 3(36), 639–648. <https://doi.org/10.5209/aris.92992>
- Bernaschina, D. (2023). Pedagogía social y artes mediales: propuesta innovadora de la escuela inclusiva. *Alteridad*, 18(2), 164–176. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.01>
- Cardoso Junior, W. & Candau, V. M. F. (2018). Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. *Educação (UFES)*, 43(4), 721–740. <https://doi.org/10.5902/1984644432894>
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Chin, C. (2016). Moving Beyond Human Relations Approach in Multicultural Art Education Practice. *International Journal of Education & the Arts*, 17(4), 1–32. <https://doi.org/10.59236/ijea17n4>
- Codina, L. (2018). *Revisión bibliográfica sistematizada: procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales*. Departamento de Comunicación. Universidad Pompeu Fabra.
- Costa, S. B. S. da, Marquezan, F. F. & Santos, E. A. G. dos. (2022). Arte-educação no Brasil e formação de professores. *Educação Por Escrito*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.42410>
- Desai, D. (2019). Social justice looking forward. In *Art, Culture and Pedagogy. Revisiting the work of F. Graeme Chalmers* (pp. 273–282). Brill.
- Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Efland, A. D., Freedman, K. & Stuh, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Escaño, C. (2018a). Educación hacker: una pedagogía crítica (inter)creativa para los comunes del conocimiento. En R. Aparici, C. Escaño & D. García-Marín (Eds.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 53–64). UNED.
- Escaño, C. (2018b). Pedagogía (crítica) en tiempos de neoliberalismo. En R. Aparici, C. Escaño, & D. García Marín (Eds.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 125–140). UNED.
- Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. *Eari Educación Artística Revista de Investigación*, (10), 251–261. <https://doi.org/10.7203/eari.10.14152>
- Escaño, C. (2022). *Pedagogías de la Mirada. Reflexiones desde la Postdigitalidad*. Dykinson.
- Escaño, C., Hernández-Domínguez, M. C., Correa-Moreno, J.M. y Castro-León, E. (2025). Educación artística inclusiva: una revisión sistematizada. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 20. <https://doi.org/10.5209/arte.99487>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Biblioteca Nueva.
- Furniss, G. J. (2015). Viewing Sub-Saharan African Art with Western Eyes: A Question of Aesthetics in the Context of Another Culture and Time. *Art Education*, 68(6), 28–35. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519345>
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE Publications.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guler, A. (2021). The Transformative Role of Music in Visual Arts Education: Rediscovering Intercultural and Interdisciplinary Possibilities through A/r/tographic Inquiry. *Journal of Qualitative Research in Education*, 21(28), 204–240. <https://doi.org/10.14689/enad.28.9>

- Härkönen, E., Huhmarniemi, M. & Jokela, T. (2018). Crafting Sustainability: Handcraft in Contemporary Art and Cultural Sustainability in the Finnish Lapland. *Sustainability*, 10(6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su10061907>
- Harris, A. (2013). Peered and tiered learning: action research as creative cultural pedagogy. *Educational Action Research*, 21(3), 412–428. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.815046>
- Hart, C. (2008). *Doing a literature review: relating the social science research imagination*. SAGE.
- Heaton, R. & Crumpler, A. (2017). Sharing Mindfulness: A Moral Practice for Artist Teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 18(26), 1–20. <https://doi.org/10.18113/P8ijeal826>
- Hoekstra, M. & Groenendijk, T. (2015). Altermodern art education: Theory and practice. *International Journal of Education Through Art*, 11(2), 213–228. https://doi.org/10.1386/eta.11.2.213_1
- Hooks, B. (2026). *Pensar el arte*. Paidós.
- Hsieh, K., Cooper, Y. & Lai, A. (2023). No More Yellow Perils: Antiracism Teaching and Learning. *Studies in Art Education*, 64(2), 150–168. <https://doi.org/10.1080/00393541.2023.2180248>
- Ioannidis, J. P. A. (2009). Integration of evidence from multiple meta-analyses: a primer on umbrella reviews, treatment networks and multiple treatments meta-analyses. *Canadian Medical Association Journal*, 181(8), 488–493. <https://doi.org/10.1503/cmaj.081086>
- Karpati, A., Freedman, K., Castro, J. C., Kallio-Tavin, M. & Heijnen, E. (2017). Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 164–175. <https://doi.org/10.1111/jade.12099>
- Laluzza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 61–81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- López Ruiz, D. & Escarvajal López, E. (2023). Arte contra la desigualdad: intervención socioeducativa a través de la fotografía en centros de educación primaria. *ARTSEDUCA*, (34), 151–166. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6548>
- Lopezosa, C., Codina, L. & Ferran-Ferrer, N. (2023). *ChatGPT como apoyo a las systematic scoping reviews: integrando la inteligencia artificial con el framework SALSA*. Universitat de Barcelona.
- Martínez-Vérez, M. V. (2023). Arte y trabajo social: una experiencia interdisciplinar para trabajar la resi-liencia en el ámbito de la formación profesional. *Arte, Individuo y Sociedad*. 1–16. <https://doi.org/10.5209/aris.86685>
- Martínez-Verez, V., Domínguez-Lloria, S., & Gil-Ruiz, P. (2025). The Art of Action in Education. *Street Art & Urban Creativity*, 11(6), 115–133. <https://doi.org/10.62161/sauc.v11.5705>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Mesías-Lema, J. M., López-Ganet, T., Álvarez-Barrio, C. & Eiriz, S. (2022). Prácticas artísticas situadas: mediación, activismo y derechos ciudadanos en los procesos participativos (también) situados. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (15), 214–227. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980079>
- Mesías-Lema, J.-M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 26(57), 19–28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Moriña-Díez, A. & Parrilla-Latas, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517–539.
- Oliver-Barceló, M., & Ferrer-Ribot, M. (2022). Educación artística y transformación social. *ARTSEDUCA*, (32), 35–46. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6307>

- Oliver-Barceló, M., Ferrer-Ribot, M. & Morey-López, M. (2022). Multiculturalidad y educación artística en el currículum de Educación Infantil. *Cuadernos de Pesquisa*, 52, 1–20. <https://doi.org/10.1590/198053148865>
- Ortega-Alonso, D., Pérez-Montero, E., Gibaja, J. F., García-Benito, R., Mozota, M. & Remolins, G. (2024). Narrativas transmedia y artivismo, ¿ingredientes secretos para una divulgación científica inclusiva? *Arte, Individuo y Sociedad*, 3(36), 687–699.
- Smith, J., Pohio, L. & Hoeberrigs, R. (2018). Cross-sector perspectives: how teachers are responding to the ethnic and cultural diversity of young people in New Zealand through visual arts. *Multicultural Education Review*, 10(2), 139–159. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1460895>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L. & Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information & Libraries Journal*, 36(3), 202–222. <https://doi.org/10.1111/hir.12276>
- Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zárate-Moedano, R. & Baronnet, B. (2021). Afro Re-Existence in the School of Arts. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 13(2), 38–56. <https://doi.org/10.34632/jsta.2021.10005>