


Arte, migración y construcción social. Por una cultura de paz y derechos humanos

M. Paz López-Peláez Casellas
Universidad de Jaén  

<https://www.doi.org/10.5209/arte.104150>

Recibido: 20 de julio de 2025 • Aceptado: 26 de noviembre de 2025

ES Resumen: El artículo analiza los resultados del proyecto *Migrarte. Por una Cultura de Paz y Derechos Humanos*, una experiencia de Aprendizaje y Servicio implementada en una asignatura del Grado en Educación Social. El objetivo principal fue fomentar el intercambio cultural entre estudiantes universitarios y personas migrantes vinculadas a una ONG mediante prácticas artísticas como la música, la performance y las artes plásticas. Desde un enfoque teórico sustentado en los planteamientos de Néstor García Canclini y Maurice Crul, el proyecto buscó promover un intercambio cultural equitativo y cuestionar las dinámicas de poder dentro del orden socioeconómico neoliberal utilizando las artes como herramienta de transformación social. Para analizar los resultados obtenidos durante los tres meses de duración del Proyecto, se utilizó una metodología cualitativa, que se valió de entrevistas semiestructuradas y observación participante como técnicas principales de recogida de información. Los resultados evidencian que las prácticas artísticas favorecieron la apertura de canales de comunicación y espacios de diálogo entre los migrantes, además de estimular una reflexión crítica sobre los fundamentos de la sociedad. Asimismo, se observó un impacto significativo en los procesos identitarios, emocionales y de agencia de las personas migrantes dentro del contexto intercultural, y se puso de manifiesto el valor de las artes como herramienta para la inclusión y el empoderamiento.

Palabras clave: arte, migración, interculturalidad, proyecto de aprendizaje y servicio.

ENG Art, migration and social construction. For a culture of peace and human rights

Abstract: The article analyses the results of the project: “Migrarte: For a Culture of Peace and Human Rights”, a learning and service experience implemented in a Bachelor’s Degree in Social Education course. The project aimed to promote cultural exchange between university students and migrants associated with an NGO through artistic activities such as music, performance and visual arts. Adopting a theoretical approach based on the ideas of Néstor García Canclini and Maurice Crul, the project aimed to encourage equitable cultural exchange and challenge the power dynamics within the neoliberal socioeconomic order, using art as a means of social transformation. A qualitative methodology was employed to analyse the results obtained during the three-month project, using semi-structured interviews and participant observation as the main techniques for gathering information. The results showed that artistic practices had favoured the opening of channels of communication and spaces for dialogue among migrants, as well as stimulating critical reflection on the foundations of society. Similarly, a significant impact was observed on migrants’ identity, emotional and agency processes within the intercultural context, and the value of the arts as a tool for inclusion and empowerment was emphasised.

Keywords: art, migration, interculturality, learning and service experience.

Sumario: 1. Introducción. 2. Fundamentación teórica. 2.1. Sobre la migración y las políticas migratorias. 2.2. Sobre las artes como herramientas de transformación social. 2.3. Sobre RAJAB. 3. Aspectos metodológicos: método, participantes y procedimiento. 3.1. El proyecto MigrArte. 4. Resultados y discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias Bibliográficas.

Cómo citar: López-Peláez Casellas, M. P. (2025). Arte, migración y construcción social. Por una cultura de paz y derechos humanos. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 20 (2025).

1. Introducción

El presente artículo analiza los resultados del proyecto *Migrarte. Por una Cultura de Paz y Derechos Humanos*, una experiencia de Aprendizaje y Servicio desarrollada durante el curso académico 2024-2025 dentro de una asignatura del Grado de Educación Social.

Como ocurre en los Proyectos de Aprendizaje y Servicio, las actividades implementadas en *Migrarte* fueron llevadas a cabo de forma colaborativa. Por un lado, con un grupo de estudiantes, ya que un proyecto de este tipo “es una propuesta didáctica en la que el alumnado participa de manera activa ofreciendo un servicio y dando respuesta a unas necesidades previamente identificadas” (Salvador-García y Sanahuja, 2025, p. 80). Pero al mismo tiempo, con una comunidad, que es la que se ha visto afectada con la propuesta implementada. En este proyecto se ha tratado de personas migrantes que asisten regularmente, y por distintas razones, a una ONG de la ciudad de Jaén.

Desde el punto de vista educativo, *Migrarte* fue una experiencia enriquecedora para los futuros educadores sociales. El alumnado no sólo desarrolló competencias profesionales vinculadas con la intervención socioeducativa y la mediación intercultural (pilares de su formación académica), sino que también experimentó un proceso de reflexión que impactó de manera directa en su desarrollo personal. La participación activa del alumnado en un proyecto real de intervención les permitió no sólo conectar la teoría con la práctica sino también vivenciar la función social de un educador y desarrollar su conciencia crítica y su sensibilidad intercultural.

El objetivo con el que se diseñó este proyecto era promover la relación e intercambio cultural a través de la música, la performance y las artes plásticas entre el alumnado universitario y las personas migrantes implicadas. *Migrarte* parte del reconocimiento del potencial transformador de las prácticas artísticas y se inscribe en la línea de los aportes teóricos de Ana Mae Barbosa (2002), entre otros referentes. Lo artístico se concibe no solo como medio de expresión, sino como una herramienta que puede contribuir en procesos de emancipación personal, especialmente en contextos de marginación y exclusión social. Desde esta perspectiva, el arte adquiere una función política al posibilitar formas de intervención que promueven el empoderamiento y la agencia de personas en situación de vulnerabilidad (Barbosa, 2002). Lo que se pretendía era generar un cuestionamiento de las desigualdades estructurales a través de las artes para, a partir de ahí, promover la justicia social (Sleeter y Grant, 1988).

Durante los tres meses de implementación del proyecto se pudo constatar el impacto que la experiencia artística estaba produciendo entre el grupo de migrantes y el alumnado. Sin embargo, por razones de delimitación temática esta investigación tan solo se centra en los efectos que la práctica artística estaba teniendo en la comunidad foránea y en cómo incidía en los procesos identitarios y emocionales de dicho colectivo, así como en su agencia dentro del contexto intercultural. Esta aproximación permitió desplazar el foco de atención hacia los sujetos tradicionalmente concebidos como “otros”, reconociéndolos como agentes activos dentro del marco social (Bourriaud, 2006).

Para realizar la investigación sobre el proyecto, se adoptó una metodología de investigación cualitativa, ya que esta permitía comprender los significados y las experiencias de las personas implicadas en el proceso. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación participante como métodos de recogida de información (Taylor, Bogdan y DeVault, 2016), ya que permiten una exploración profunda y contextualizada de la realidad estudiada y facilitan la comprensión del contexto. Como se señalará más adelante, los datos recopilados fueron analizados en estrecha conexión con los artefactos artísticos producidos y las acciones desarrolladas a lo largo del proyecto.

2. Fundamentación teórica

2.1. Sobre la migración y las políticas migratorias

La política migratoria en España se basa principalmente en la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Otras leyes y reales decretos, como la Ley Orgánica 2/2009 y el Real Decreto 629/2022, han intentado adaptar esta normativa a las nuevas realidades en materia migratoria. Así: la reducción de plazos y simplificación de trámites burocráticos, el fomento del arraigo, la flexibilización de la estancia por estudios, las mejoras en los procedimientos de reagrupación familiar, o la atención a menores no acompañados. Pero, la realidad es que las políticas fronterizas están principalmente orientadas al control preventivo de llegadas, y a contener la migración a través de herramientas como la conocida como “devolución en caliente” (Oso et al., 2021).

En general, las políticas migratorias enfrentan importantes problemas, como son la dificultad para la integración laboral y social de los migrantes, la elevada tasa de inmigración irregular y una creciente percepción social negativa sobre la migración que se ve acentuada por la falta de recursos para afrontar la llegada masiva de migrantes (Finotelli y Rinken, 2025). Esto provoca que, en lugar de ver la migración como “un agente que impulsa el desarrollo humano y el crecimiento económico”, algunas tendencias políticas pongan el énfasis en “narrativas sensacionalistas” dominadas por la pobreza, la delincuencia y el abuso de servicios sociales (IOM, 2024).

En este contexto, España, al igual que los países que reciben volúmenes significativos de migrantes, depositan en este colectivo la presión de la “integración”, es decir, la responsabilidad de adoptar completamente la cultura del país que los acoge (Islam et al., 2019). Parece dejarse en un segundo término la importancia de las sociedades de acogida, es decir, la forma en la que los países receptores se abren a la llegada de los migrantes, a pesar de que éste es uno de los aspectos más críticos y que más afecta a su inclusión en la sociedad (Onsès-Segarra et al., 2023).

Ante el aumento considerable del número de personas desplazadas hacia el Norte (IOM, 2024), autores como Crul (2024) han puesto el foco en la forma tradicional de entender esa integración. Como destaca, la idea simplista de que, con el tiempo, los migrantes acaban identificándose con la sociedad que los acoge no son, y quizá nunca hayan sido, realistas. Con su *Teoría de la Integración en la Diversidad*, Crul (2024) afronta este aspecto y destaca que no debe ser la asimilación sino el intercambio cultural el procedimiento para cohabitar de manera democrática. En particular, analiza las transformaciones que se han producido en las sociedades contemporáneas, en las que la antaño cultura mayoritaria ha dejado de serlo, por más que desde algunas ideologías políticas se esfuercen en mantener esa idea. Ante esta situación, propone una revisión crítica y un replanteamiento de los enfoques sobre migración en los que se fomente entornos de vida heterogéneos, en cuanto a culturas y costumbres. Como señala, estas perspectivas son las que pueden provocar una mayor aceptación de la diversidad como una fuente de riqueza y no como una amenaza (Crul, 2024).

En el mismo sentido, de manera habitual, al hablar de la diversidad se pone el foco en las diferencias culturales y se invoca la necesidad de promover la interculturalidad sin cuestionar las desigualdades socioeconómicas, que son un factor clave para lograr esa integración efectiva (García Canclini, 2005). Para García Canclini no se debería hablar tanto de incluir o de intentar “reinsentar a los excluidos” (2005, p. 75), como de denunciar y promover la transformación de órdenes injustos, y de cuestionar y confrontar las relaciones de poder en un orden socioeconómico neoliberal.

Partiendo del pensamiento de Crul y García Canclini, tanto en esta intervención como en la investigación a que ha dado lugar, se ha subrayado la relevancia de una “interculturalidad crítica” como enfoque necesario para comprender las dinámicas culturales en contextos que están marcados por la diversidad. Con este concepto, García Canclini señala que al hablar de la coexistencia de culturas no se puede tratar tan solo de dar a conocer lo foráneo y celebrar la existencia de diferencias, sino que se debe partir de esas diferencias para reflexionar sobre las desigualdades y cuestionar las relaciones de poder. Tal como señala este autor, las relaciones que se establecen entre culturas no son armónicas, sino todo lo contrario. Conllevan conflictos y tensiones, y no parten de una misma posición de partida porque no todas las culturas tienen las mismas oportunidades de ser escuchadas (García Canclini, 2005).

En el marco de esta investigación, y en línea con estos dos teóricos, son las propias personas migrantes quienes, a través de los artefactos artísticos realizados, asumen un rol activo en esa visibilización de las tensiones sociales y de las situaciones de discriminación y desigualdad a las que se ven expuestas. Como se verá a continuación, esas prácticas permiten poner en circulación sus narrativas y se configuran como estrategias de agencia crítica capaces de generar procesos de reflexión en la sociedad.

2.2. Sobre las artes como herramientas de transformación social

El potencial formativo y transformador de las artes no ha pasado desapercibido para organizaciones supranacionales del más alto nivel. La ONU recoge la importancia de la actividad artística en uno de sus informes sobre emergencias y desplazamientos, y destaca cómo el significado estético, social y cultural de los artefactos artísticos conecta con las dimensiones individual, colectiva y social (OIM, 2021). Sin embargo, y a pesar de la importancia que esta organización supranacional concede a las artes, en este documento no llega a considerarlas un área de prioridad en situaciones críticas de emergencia (Carrillo-Jaimes y Arcos-González, 2004). En lo que sí enfatiza el texto de la ONU, y también se destaca desde otros ámbitos, es en el importante papel que desempeñan las artes y la educación artística para promover la justicia social y para ofrecer esperanza a personas en los momentos más difíciles de sus vidas. Es decir, cuando se ven forzadas a la migración y deben afrontar la discriminación, los prejuicios, la opresión económica, la incompreensión, el odio o la violencia (Anttila y Suominen, 2019).

La convicción sobre el potencial transformador de las artes en los ámbitos educativo, social y comunitario no es un fenómeno reciente ni exclusivo del siglo XXI. Sus fundamentos pueden rastrearse en el pensamiento de autores clave que, desde distintas disciplinas, han contribuido a consolidar esta perspectiva. John Dewey, en *El arte como experiencia* (1934), ya planteaba una concepción del arte íntimamente vinculada a la participación activa de la persona y abrió un camino en el que las facetas estética y educativa se entrelazaban. En la década de 1960, Paulo Freire retomaría este impulso desde la pedagogía crítica y, aunque no se centrara específicamente en las artes, su noción de “acción cultural” –que desarrolla en su *Pedagogía del oprimido* (1970)– alude a cómo los procesos de creación y reflexión surgen del diálogo y tienen como finalidad la toma de conciencia y la transformación social. Este enfoque fue ampliado por Vygotsky, quien atribuyó al arte un valor formativo e incluso catártico. Para él, las producciones artísticas funcionan como herramientas culturales y actúan como “receptáculos de experiencias, emociones y sentimientos más íntimos y trascendentes del alma” (Vygotsky, 2006, p. 297).

Estos referentes comparten una premisa de partida: el arte posee la capacidad de incidir en la transformación de actitudes, percepciones y formas de comprender el mundo. Y, además, no se limitan a su faceta estética, sino que se proyectan hacia lo ético y lo social. En este sentido, Bourriaud (2006) subraya que el arte no solo representa o interpreta la realidad, sino que le da sentido a las experiencias vividas. Como señalan Anttila, y Suominen (2019, p. 5), cuando las artes y la educación artística es “sensitive and responsive to cultural diversity, is holistically reflective, critical of its self and society, and aims at building commons through ethical and deeply caring practices has potential to transform individuals and institutions”.

Partiendo de todo lo anterior, en este artículo se defiende que la participación en las artes es un derecho; que la diversidad cultural y artística debe estar presente en una sociedad saludable; y que las artes, en virtud

de su carácter universal, posibilitan la creación de “un espacio idóneo para generar oportunidades de participación social, de igualdad y de libertad” (Saura, 2015, p. 766). A través de la creación artística se puede desarrollar la imaginación (Sánchez y Epelde, 2014), y, mediante ella, la posibilidad de creer en la existencia de otras realidades. Como apunta Desai (2017) las artes pueden generar conciencia sobre problemas sociales y políticos y fomentar espacios de resiliencia. Porque “el proyecto político de un estado (...) intercultural requiere de las artes para imaginar y pensar la sociedad de maneras diferentes” (Gómez Rendón, 2019, p. 15). Además, el arte puede provocar un acercamiento empático desde la ciudadanía local hacia las personas migrantes al ayudar a visibilizar sus historias (Domínguez-Toscano, 2014). Es, por tanto, una herramienta por la que se puede intentar deconstruir la subordinación de los colectivos oprimidos e iniciar una reconstrucción social, ya que contribuye a la integración del individuo y de las comunidades (Barbosa, 2002). En la intervención e investigación que se presenta, la obra de arte y el acercamiento a lo artístico es un medio y no un fin por lo que “su valor se justifica y agota en la mediación” (Domínguez-Toscano, 2014, p. 19). En ella no importa la calidad estética de la obra creada, ya que lo que interesa es el intercambio que provoca y las reflexiones que suscita.

2.3. Sobre RAJAB

Para poder realizar el proyecto *MigrArte* fue necesaria la participación de RAJAB, una ONG incluida en la *Asociación Educación y Cultura* que está abordando los problemas de exclusión que sufren los migrantes indocumentados que llegan a Jaén. Trabajando tan solo con un grupo de voluntarios, en RAJAB se centran en mejorar las habilidades comunicativas y ofrecer un apoyo asistencial con las donaciones de particulares e instituciones. RAJAB se define a sí mismo como:

un Proyecto de Acogida y Encuentro con personas inmigrantes que tiene un enfoque socioeducativo orientado a potenciar las posibilidades de este colectivo social, en la búsqueda de una ciudadanía plena. Esto implica centrar la mirada en la dignidad de toda persona (...), fortaleciendo desde aquí, la formación de una nueva ciudadanía que provoque el cambio a una sociedad sin exclusión.

RAJAB pretende tener un enfoque holístico en el acercamiento a la migración, lo que le hace atender a las siguientes dimensiones: de formación, principalmente a través de clases de español; de acompañamiento, al permanecer junto a personas migrantes y acompañarlas en procedimientos y procesos que les pueden resultar complejos; de celebración de actividades interculturales; y de participación ciudadana, para profundizar en las causas que originan las desigualdades.

3. Aspectos metodológicos: método, participantes y procedimiento

La metodología de investigación que se ha utilizado es de corte cualitativo y en ella se combinan dos técnicas de recogida de información: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, lo que permite acceder a una perspectiva rica y contextualizada de los fenómenos (Taylor, Bogdan y DeVault, 2016). La metodología de observación participante está arraigada en las artes y en la antropología y busca una comprensión profunda y holística del fenómeno estudiado. Permite que el investigador se integre en el grupo y participe no sólo de las actividades sino de cualquier acontecimiento que pueda surgir (DeWalt y DeWalt, 2011). Con respecto a las entrevistas, la riqueza de la información obtenida, la saturación de datos y la diversidad de sus perspectivas individuales, pueden justificar, como es el caso, la elección de una muestra reducida, pero dotada de un alto potencial de aportar información valiosa (Hammersley y Atkinson, 2001). En concreto, en esta investigación se realizó un muestreo intencional seleccionando tres participantes, dos varones y una mujer, con el propósito de obtener información cualitativa relevante y específica para el análisis planteado. Los tres jóvenes seleccionados tienen unas trayectorias vitales muy diferentes, pero comparan haber asistido a la totalidad de las sesiones realizadas dentro del Proyecto.

- La participante 1 es una joven universitaria procedente de Senegal. Graduada en Estudios Hispánicos está realizando un título de posgrado y habla tres idiomas, además de varios dialectos.
- El participante 2 es un joven de 20 años que está finalizando sus estudios en un instituto de la ciudad. Procedente de Senegal, vive en Jaén con su familia. Su padre llegó en patera en 2015, su madre en 2018 y, finalmente, él y su hermano, en 2024. Su padre trabaja y los dos hermanos están escolarizados.
- El participante 3 es un joven de Senegal de 27 años. Llegó en patera hace 2 años en un viaje que duró 7 días (y del que aún no está preparado para hablar). Trabaja de manera eventual en la agricultura. Se encuentra en grave riesgo de exclusión social.

A los tres participantes se les realizaron las siguientes preguntas de investigación, relacionadas con el objetivo de la propuesta: ¿Cómo puede contribuir la actividad artística a mejorar la convivencia en la sociedad? ¿De qué manera la actividad artística puede ayudar a generar la reflexión? ¿Qué potencialidad tiene el arte para fomentar la comunicación y la empatía?

Las reflexiones aportadas por estos tres participantes han permitido profundizar en la comprensión de sus experiencias y perspectivas individuales, así como en el papel que la práctica artística desarrollada ha desempeñado en sus procesos personales. El análisis de la información recogida se llevó a cabo a través de un enfoque inductivo, y mediante procesos de codificación y agrupación temática (Charmaz, 2006). Los datos se interpretaron en relación con los artefactos artísticos producidos y con las acciones llevadas a cabo durante el proyecto, entendiendo estas prácticas no solo como el resultado, sino como parte activa del

proceso (Leavy, 2015). El empleo de estas herramientas garantizó la fiabilidad del estudio y permitió obtener un conocimiento amplio sobre el fenómeno que se iba a investigar (Flick, 2014).

3.1. El proyecto MigrArte

En las actividades que se realizaron en este Proyecto participaron 67 estudiantes universitarios de 3º curso del Grado en Educación Social y aproximadamente un total de 25 migrantes, aunque sólo 10 de ellos estuvieron presentes en todas las acciones artísticas implementadas. Debido a las características de la asignatura desde la que se realizó el proyecto (*Intervención socioeducativa basada en las artes*, asignatura obligatoria de 6 créditos), las actividades artísticas pertenecían a las áreas de música y plástica. Son las siguientes:

- Fase 1. Conocerse a través de la música.
Acercamiento entre estudiantes y migrantes buscando similitudes en los gustos musicales compartidos. Lugar de realización: Sede de RAJAB. Dos sesiones de 1.5 horas cada una
- Fase 2. Profundizar en la propia identidad a través de la percusión y la danza (Fotografía 1).
Participación activa de migrantes y alumnado, y expresión de emociones y narrativas personales. Lugar de realización: Universidad de Jaén. Dos sesiones de 1 hora cada una.



Fotografía 1. Sesión de percusión en la Universidad de Jaén. (Fotografía de Fernando Mármol)

- Fase 3. Reflexión sobre elementos comunes a través de la pintura.
Creación de un espacio para explorar en la memoria e identidad cultural de migrantes y alumnado. Lugar de realización: Sede de RAJAB. Dos sesiones de 1.5 horas cada una.
- Fase 4. Realización de una pintura mural bajo la coordinación de una grafitera local. Lugar de realización: Barrio de *El Almendral* (Jaén); duración aproximada de tres horas.
Todas estas actividades mencionadas fueron recogidas en un video documental de unos 20 minutos de duración en el que se explica el proyecto y se entrevista a una selección de estudiantes y migrantes.¹
- Fase 5. Realización de tres Foros Interculturales: en la capital y en dos pequeñas localidades de la Comarca de Sierra Mágina, Huelma y Cárcheles.

Estas localidades fueron escogidas por tener una considerable densidad de población migrante. A estos foros asistió el alumnado universitario, dos voluntarias de RAJAB implicadas en el Proyecto y un grupo de 10-12 migrantes interesados. El propósito de estos encuentros era fomentar un diálogo crítico con los

¹ Enlace al video: <https://tv.ujaen.es/video/68147aadff77f4009b310bc4>

habitantes de dichas localidades en torno a la interculturalidad, utilizando como punto de partida la proyección del video documental, la performance realizada por una de las participantes (de la que se hablará más adelante) y las reflexiones generadas por las personas que participaron en el proyecto.

4. Resultados y discusión

Una vez finalizado el Proyecto, y tras la realización de los tres foros, se realizaron las entrevistas semiestructuradas. Los datos obtenidos se codificaron, con la finalidad de identificar temas y categorías recurrentes. Se exponen, a continuación, los elementos más destacados de las entrevistas, que se relacionan con la literatura especializada y con las principales prácticas artísticas que originaron esas reflexiones a fin de realizar un debate teórico.

Las artes en el establecimiento de diálogos y generación de conocimiento

Como se ha señalado, las primeras actividades realizadas fueron de índole musical. Aprovechando las competencias musicales de varios jóvenes migrantes, se diseñó una actividad centrada en la percusión y en la danza (Fase 2), que se estructuró en dos sesiones, para potenciar el conocimiento mutuo y la interacción entre los universitarios y los migrantes.

La estructura de ambas sesiones fue similar: después de que los universitarios compartieran sus bailes tradicionales -las sevillanas- y hablaran de su valor social, los migrantes tomaron un papel más activo. La importancia que esta actividad tenía para ellos motivó que semanas antes solicitaran un lugar de ensayo y acceso a *djembs*, que tuvieron que ser mayoritariamente metálicos, ante la imposibilidad de encontrar instrumentos originales. En los dos ensayos que realizaron, previos al encuentro en la Universidad, acordaron las canciones que querían interpretar, escogiendo con mucha atención aquéllas que tenían más significado para ellos:

Era importante escoger bien porque queríamos que entendieran lo importante que era la música que íbamos a tocar, pero también que les gustara lo que hacíamos, y que nos saliera bien. Yo no toqué, pero canté y me sentí muy bien" (Participante 2).

Estos jóvenes migrantes entendieron que la música que iban a interpretar iba a considerarse un reflejo del contexto del que procedían y que, por tanto, debía mostrar su forma de concebir el mundo (Pauta, 2019). Porque "las prácticas musicales otorgan sentido a muchas manifestaciones de la vida social de un pueblo" (Pauta, 2019, p. 171).

Finalmente, en el encuentro que se produjo interpretaron cuatro canciones cantadas en wolof (el principal dialecto de Senegal), que estuvieron precedidas por una explicación sobre la razón de su elección. Dos de ellas fueron religiosas; así lo explicó el Participante 3 durante la realización de esta misma actividad artística en la Universidad: "Canto por las mañanas para darme fuerzas. Los días son difíciles y a veces estoy triste porque es difícil vivir aquí. Cantar a Dios me hace sentirme mejor. Me recuerda mi tierra y mi familia...". Fue una afirmación conmovedora para todos los asistentes y, el mismo joven, en la entrevista posterior que mantuvimos, reconocía su asombro por haber sido capaz de pronunciar en público esas palabras: "No sé cómo dije eso... Todos me miraban y esperaban que hablara de mí y dije que me sentía solo y triste porque es muy difícil vivir aquí. Es verdad, pero nunca lo habría dicho."

En esta actividad, las artes no sólo posibilitaron esa comunicación tan personal de los propios sentimientos y de la sensación de vulnerabilidad, sino que también favorecieron el conocimiento del "otro" (Leiva, 2010). De manera más concreta, la música mostró su faceta de mediadora cultural, al servirse del carácter neutro de los sonidos (Pauta, 2019). Como destaca Pauta (2019), cuando "dos culturas entran en contacto y manejan diversos idiomas es más fácil interactuar con los discursos musicales que con el discurso lingüístico" (2019, p. 167). A esto ya se refirió Eisner (1998) cuando señalaba que las artes pueden ayudar a revelar aquello que de otra forma permanecería oculto y hacer visible lo invisible. La música se reveló en estas actividades como una herramienta idónea para favorecer la integración intercultural (Bernabé y Martínez-Bello, 2021; Pauta, 2019), el aprendizaje de valores asociados a la paz y el respeto a la interculturalidad (Allsup y Shieh, 2012; Sánchez y Epelde, 2014), y fue una vía para generar diálogo y comprensión hacia otras culturas (Westerlund et al., 2022).

Las artes y el cuestionamiento de los discursos de alteridad

Las prácticas artísticas realizadas, tanto las musicales como las de artes plásticas, sirvieron para constatar la facilidad con la que se pueden desdibujar, aunque sea de manera temporal, las fronteras que se crean entre diferentes grupos de personas. Con la actividad artística, las personas dejan de percibirse como grupo y pasan a ser vistos como individuos capaces de producir un "enriquecimiento colectivo" (Domínguez-Toscano, 2014). Como destacan Sánchez y Epelde (2014), la música facilita la socialización y favorece el respeto hacia los demás. Uno de los participantes se expresaba en este sentido en referencia a la primera sesión del Proyecto (Fase 1), en la que entraron en contacto los dos grupos para conocerse a través de sus gustos musicales:

A mí me gusta el afrobeat y cuando estuvimos hablando de la música que nos gusta con los chicos de la Universidad... me sentí bien. Hablamos con chicos de nuestra edad y había buena conexión porque intercambiamos experiencias. Yo he escuchado alguna música española y alguna me gusta. Sobre todo el rap. Nos sorprendimos mucho cuando vimos que nos gustaba una música parecida. Parecía que hablaba con mis amigos sobre canciones... (Participante 2)

Al referirse al concepto de alteridad, Baumann (2006) señala que no se basa en características o diferencias inherentes a las personas, sino que se construye socialmente en torno, principalmente, al color de piel o la religión. El diálogo, la reflexión y la creación de diferentes artefactos artísticos sirvió para cuestionar esos discursos que genera el concepto de alteridad al poner de manifiesto “una base común que iba más allá de las personas y de sus culturas de origen” (Dominguez-Toscano, 2014, p. 26). En este caso, la percepción que este grupo de migrantes tenía sobre los jóvenes universitarios. Como destaca el mismo joven al recordar una de las sesiones de danza (Fase 2) (Fotografía 2).

Bailar fue estupendo. Recordé mi casa y mis tradiciones. Me acordé de mi abuela, a la que le gustaba mucho bailar así y cuando vi que los chicos querían aprender a bailar como yo, me gustó mucho. Imitaban mis gestos (...) A veces pienso que somos muy diferentes de ellos pero allí me di cuenta de que somos iguales. Todos somos uno. (Participante 2)



Fotografía 2. Sesión de danza en la Universidad de Jaén. Fotografía de Fernando Mármol

Dentro de las actividades artísticas, la danza, como destaca Anttila (2019), resulta especialmente adecuada por tratarse de una experiencia compartida y activar todos los sentidos. Gracias a esto, fácilmente se crea una conexión con los demás (Anttila, 2019):

Sentí que se me escuchaba y que era importante lo que conté de Senegal. Alguien de Jaén quería escuchar cosas de mi tierra... llevo aquí dos años y no me había pasado antes, sólo con las personas de RAJAB. Al ver que me escuchaban pensé que no hay tantas diferencias. (Participante 2)

También tuvo una importante repercusión en el grupo de chicos migrantes la actividad de la pintura del mural (Fase 4), que se desarrolló en un barrio de la ciudad

Me gustó la actividad de pintar en la pared y me gustó compartirla con los chicos de la universidad. No somos amigos pero ya nos conocemos, porque conocen nuestras costumbres y nosotros conocemos las suyas. Estuvimos trabajando juntos en la pared para que el resultado fuera bueno, compartiendo risas y bromeando. No me había sentido así con personas de esta ciudad. Parecía que estaba con un grupo de amigos en mi casa [en Senegal]. (Participante 3)

A través de las artes y del diálogo no sólo se desdibujaron esas fronteras entre los dos grupos, sino que se originó además una sensación de integración y un aumento del nivel de bienestar (Molix y Bettencourt, 2010). Y es que las artes ofrecen una forma única de indagación y son una forma específica de conocimiento y comprensión (Eisner, 1991; Barone y Eisner, 1997). Las artes son, por tanto, el camino hacia la interculturalidad ya que puede conducirnos a ponernos en el lugar de los demás (Greene, 2005).

Las artes en el debate por una interculturalidad crítica

Los foros interculturales (Fase 5) que cerraban el proyecto se diseñaron, originalmente, para ser un espacio de encuentro y de diálogo. Pero el resultado fue más interesante de lo previsto inicialmente. Aunque en los 3 foros se produjo un interesante encuentro de opiniones, fue en la localidad de Cárcheles -donde se cerraba el proyecto- donde se produjo el debate de mayor interés, tanto por el número de asistentes como por las reflexiones a que dio lugar (fotografía 3). La dinámica de los tres foros era similar: tras la visualización del vídeo documental y la performance de una de las jóvenes migrantes (Participante 1) interpretando el poema *Me llamaron negra*, de Victoria Santa Cruz, se abría un espacio de debate.

Con su performance, y con la elección del poema interpretado, la joven senegalesa nos hizo reflexionar, en esas tres ocasiones, sobre los problemas a los que se enfrentan las personas que tienen un color de piel diferente debido a la existencia de una “estética racializada”. Con su interpretación nos recordó que los modelos estéticos “son estereotipos somáticos ideales contruidos socialmente, y que se transforman según la época y la cultura (...) son construcciones socio-culturales atravesadas por categorías étnico-raciales de clase y de género” (Ortiz Piedrahita, 2013).



Fotografía 3. Foro Intercultural en Cárcheles (Jaén).

La visualización del documental y la interpretación de esta performance dieron entrada en Cárcheles a numerosas reflexiones y denuncias entre los vecinos: una joven habló sobre los problemas que tenía en el instituto para utilizar el hiyab (y de lo que tomó nota el concejal que asistió al acto); otra joven de la localidad -recientemente convertida a la fe musulmana- quiso hablar sobre el desconocimiento que existe del papel que desempeña la mujer en esa religión. Muy destacada fue la intervención de un joven artista de Gambia, afincado en el pueblo desde hacía años, que se dirigió a los asistentes para hablar de la falta de tolerancia y empatía en la sociedad hacia quienes vienen de fuera buscando una vida mejor.

El debate de esta localidad, en el que fueron frecuentes las referencias al Proyecto MigrArte y a las acciones artísticas implementadas, entró de lleno en el concepto de la “interculturalidad crítica” que desarrollara García Canclini (2005), ya que fue más allá de mostrar la existencia de culturas diferentes. Se denunciaron las relaciones desiguales que existen en las sociedades, se habló de la necesidad de valorar la diversidad para poder construir una democracia real, y se vinculó además con el papel que pueden desempeñar las artes como vehículo para lograr la transformación (Dewhurst, 2104). La diversidad étnica y racial de los asistentes-vecinos de Cárcheles pusieron de manifiesto la necesidad de replantear, tal como defendiera Crul

(2024), la teoría de la asimilación. Porque nuestras sociedades son diversas y ya están lejos de esa hegemonía absoluta que se le ha otorgado, de manera tradicional, a la cultura local.

Las reflexiones de la joven que interpretó el poema (Participante 1) y que dio paso al mencionado último debate fueron muy reveladoras. En la entrevista que mantuvimos me habló de sus inseguridades y de cómo se había sentido frecuentemente marginada en la ciudad. Es a lo que se refiere Ahmed cuando afirma que las personas racializadas sufren un estrés al que no se ven sometidas las de piel blanca, al ser, el cuerpo de estos, los normativos (Ahmed, 2007). Pero también se había sentido marginada en la propia universidad en la que cursaba estudios de posgrado, en donde encontró evidencias de esa percepción procedente del colonialismo de que la educación occidental es superior a la que se pueda obtener en el resto del mundo (Gordon, 2010). En sus propias palabras:

Yo estudié Estudios Hispánicos y una vez aquí [en Jaén] he experimentado una herida porque me gusta mucho hablar y compartir las vivencias y aquí he encontrado muchos problemas para expresarme... Hablo español, inglés y francés y tengo un título por una universidad pero todo eso da igual; aquí no me miran como una estudiante internacional, como se hace con otros compañeros que vienen de otros países, sino como una migrante debido a mi color de piel (...) Veo cómo me miran las personas por la calle y eso hace que me sienta insegura. Fui a RAJAB a enseñar español porque además hablo el wolof (...). Soy una migrante en este país, pero todos lo somos, ¿no?

La performance del poema, que interpretó en los tres foros, tuvo un gran impacto en ella en las distintas ocasiones. Pero en la entrevista que mantuvimos se refirió de manera específica al encuentro de Cárcheles. Para ella fue muy gratificante que fuera su interpretación la que dio pie a un intercambio de opiniones tan enriquecedor:

Participar en las actividades que se han realizado en este proyecto me ha dado la oportunidad de expresar algo que no había hecho desde hacía mucho tiempo. Es lo que se dijo en el último pueblo, tiene que haber conciencia para que la gente se dé cuenta de que sus actos pueden impactar en la vida de los demás y provocar dolor (...) Me sentí tan conmovida ese día Me preguntaron cómo me sentía y me abrazaron y dijeron cosas muy interesantes... hay mucho desconocimiento.

Esta reflexión encarna uno de los propósitos de la utilización de las artes performativas en contextos sociales: conmover, impactar y hacer reflexionar sobre cuestiones que nos preocupan. Cuando se utilizan desde una perspectiva de justicia social, las artes nos ayudan a “fomentar una actitud reflexiva, estimular respuestas plurales y creativas y desarrollar el pensamiento crítico, procurando evitar la pérdida de derechos humanos que el proceso de globalización pueda llegar a generar” (Saura, 2015, p. 788). Volviendo a Barbosa, las artes facilitan el proceso de integración de los individuos y de sus comunidades (Barbosa, 2002).

Como destaca esta joven, para ella, participar en el proyecto fue una manera de recordarse a sí misma quién era. Con sus palabras, se alinea con lo que se indica en el documento generado por la ONU sobre migración, cuando se afirma que el concepto de identidad, el sentido de pertenencia o la adaptación al contexto cultural están íntimamente relacionados con el bienestar psicosocial, y que las actividades creativas desempeñan un importante papel en este proceso (OIM, 2025). Siguiendo con su reflexión,

El proyecto ha sido un espacio de visibilización de lo que he experimentado. Me he acordado de la seguridad que tenía antes de venir y de quién soy. Al interpretar *Me gritaron Negra* he recordado mi tierra y mis tradiciones y me he sentido otra vez orgullosa de eso (...) Cada vez que lo interpretaba me sentía más fuerte. Me he sentido otra vez orgullosa de ser quien soy. (Participante 1)

Tal como evidenció el desarrollo de estos foros, el acto de recordar no solo constituye una forma de resistencia en comunidades históricamente excluidas y victimizadas, sino que también un ejercicio político con capacidad transformadora (Rodríguez y Zuluaga, 2017). En este contexto, las prácticas artísticas se revelan como un instrumento significativo para canalizar dichas memorias y facilitar procesos de reflexión crítica y acción social (Dewhurst, 2014). Particularmente, en el foro celebrado en Cárcheles, el debate en torno a la interculturalidad se abordó de manera profunda, poniendo el énfasis en el conflicto. Tal enfoque resulta indispensable, ya que, como sostienen Ruiz-Román et al., (2011), obviar el conflicto supone despojar a la ciudadanía de su capacidad para impulsar procesos de mejora colectiva y transformación social.

5. Conclusiones

El proyecto *MigrArte* fue concebido con el objetivo de favorecer la relación y el intercambio cultural entre el alumnado del Grado en Educación Social y un grupo de jóvenes migrantes, utilizando las artes como herramienta de comunicación, expresión y transformación. Este enfoque se fundamentó en el reconocimiento del potencial pedagógico, emocional y político del arte para propiciar el diálogo intercultural, así como en la necesidad de replantear los procesos de integración desde una perspectiva crítica. Desde su diseño, el proyecto se articuló en torno a los planteamientos de la *Teoría de la Integración en la Diversidad* de Maurice Crul (2024), que cuestiona la idea dominante según la cual la responsabilidad de integrarse recae exclusivamente en las personas migrantes, de quienes se espera que acepten en su totalidad las características y costumbres del país que los recibe. En ella, Crul subraya que reconocer la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas es fundamental para promover formas de convivencia que sean verdaderamente democráticas, y en las que la diferencia sea valorada como una riqueza y no como una amenaza.

Desde este marco teórico, el proyecto se propuso generar un espacio de intercambio entre ambos grupos participantes, en el que tuvieran cabida los gustos, las prácticas culturales y las formas de expresión de unos y otros. No sólo fueron reconocidas, sino que además tuvieron una relevancia equivalente. De esta forma, estas actividades artísticas no se limitaron a presentar la cultura hegemónica del país de acogida, ni buscaron fomentar la asimilación de las costumbres locales, sino que se diseñaron para dar cabida de manera especial a las expresiones culturales del grupo de jóvenes senegaleses, integrando sus referentes estéticos y promoviendo una construcción colectiva del proceso artístico.

A lo largo de los tres meses de duración del proyecto, se pudo constatar el papel central que las prácticas artísticas implementadas estaban desempeñando en los jóvenes migrantes participantes. Estas actividades estaban favoreciendo la apertura de canales de comunicación y espacios de diálogo entre los dos grupos y promovían una reflexión crítica sobre los pilares en los que se sustenta la sociedad. Fue esta constatación la que motivó la decisión de analizar los efectos de la experiencia artística en este grupo, atendiendo al impacto que estaba produciendo en los procesos identitarios y comunicativos, y en su potencial para contribuir a una convivencia más reflexiva.

Los testimonios recogidos en las entrevistas en profundidad realizadas a tres jóvenes senegaleses, participantes en el proyecto, y con trayectorias vitales muy diversas revelaron que la práctica artística había funcionado como un catalizador emocional y social. Disciplinas como la música, la danza, la performance y las artes visuales demostraron su idoneidad como herramientas para generar vínculos y promover la participación activa. Además, los resultados apuntan a que las artes pueden constituir un punto de partida eficaz para cuestionar los discursos y estructuras que sustentan las desigualdades en las sociedades contemporáneas. En este sentido, la creación de un video documental, ampliamente difundido en diferentes contextos, abrió nuevas posibilidades para el debate público en torno a una concepción crítica de la interculturalidad, en línea con las reflexiones de Néstor García Canclini (2004). Resulta especialmente relevante uno de los foros de discusión, el desarrollado en la localidad de Cárcheles, en el que el debate se centró en el conflicto que subyace a las relaciones interculturales. Porque obviar el conflicto equivale a privar a la ciudadanía de su capacidad de mejora colectiva.

En este proyecto, el componente artístico se ha revelado como una herramienta fundamental para mediar en la integración de las dimensiones emocionales de los participantes. Las artes abrieron espacios para la sensibilidad, la introspección y la expresión subjetiva, dimensiones habitualmente relegadas en las intervenciones dirigidas a colectivos marginados en las que se suele adoptar un enfoque eminentemente asistencialista y funcional. A través de las voces de los participantes se ha podido comprobar cómo, a través de las artes, se produjo una conexión profunda con las vivencias individuales y colectivas, lo que contribuyó a la generación de un clima de confianza, reconocimiento mutuo y seguridad afectiva. Elementos indispensables, todos ellos, para el desarrollo de procesos de inclusión genuinos.

A pesar de no ser lo objetivo de esta investigación, no puede obviarse el profundo impacto que esta experiencia de Aprendizaje y Servicio tuvo en el alumnado universitario implicado. Como se ha señalado, la participación activa en un proyecto real y la utilización del arte como vehículo de expresión generó intensos procesos de reflexión y de compromiso con la justicia social. No obstante, los efectos observados en el alumnado confirman que se trató de un proceso de aprendizaje compartido: mientras las personas migrantes encontraron un espacio para expresarse y sentirse incluidas, el alumnado desarrolló una mirada más empática y crítica. En definitiva, *MigrArte* demuestra que el arte, cuando se utiliza en proyectos de intervención socioeducativa, es un lenguaje que trasciende fronteras y promueve la reflexión sobre la justicia y la dignidad humanas.

6. Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2007). A phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), 149-168. <https://doi.org/10.1177/1464700107078139>
- Allsup, R. y Shieh, E. (2012). Social justice and music education: The call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47-51. <https://doi.org/10.1177/0027432112442969>
- Anttila, E. (2019). The embodiment of hope: A dialogue on dance and displaced children. En E. Anttila y A. Suominen (Eds.). *Critical articulations of hope from the margins of arts education: International perspectives and practices* (pp. 60-72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351111195-5>
- Anttila, E. y Suominen, A. (2019). *Critical articulations of hope from the margins of arts education. International perspectives and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351111195>
- Barbosa, A. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas*, 22(4). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129759_spa
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95-109). AERA.
- Baumann, G. (2006). Grammars of identity/alterity: A structural approach. En G. Baumann y A. Gingrich (Eds.). *Grammars of identity/alterity: A structural approach* (pp. 18-50). Berghahn.
- Bernabé, M. y Martínez-Bello, V. (2021). Evolution of racism in Spanish music textbooks: a real path towards interculturality through images? *Journal for Multicultural Education*, 15(3), 313-329. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2021-0062>
- Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa Editorial.

- Carrillo-Jaimes, C. y Arcos-González, P. (2004). Prioridades de intervención para la fase aguda de emergencias complejas formuladas por nueve agencias de ayuda humanitaria. *Revista Española de Salud Pública*, 78(6), 679-690. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272004000600003>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Crull, M. (2024). Integration into diversity theory. Renewing -once again- assimilation theory. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50(1), 257-271. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2258688>
- Desai, D. (2017). Artistic activism in dangerous times: Teaching and learning against the grain. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 6(2), 135-144. https://doi.org/10.1386/vi.6.2.135_2
- Dewhurst, M. (2014). *Social Justice Art: A Framework for Activist Art Pedagogy*. Harvard Education Press.
- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation. A guide for fieldworkers*. Altamira Press.
- Domínguez-Toscano, P. M. (2014). Efecto de la arteterapia en la ansiedad y depresión, la capacitación socio-cultural y la reducción de la reincidencia penitenciaria de personas reclusas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (9), 39-60. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47481
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (1998). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, 17(5), 15-20.
- Finotelli, C. y Rinken, S. (2025). La realidad migratoria española y su gestión: hechos y percepciones. *Estudios de Economía Española*, 2025-05. <https://fedea.net/la-realidad-migratoria-espanola-y-su-gestion-hechos-y-percepciones/>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Gómez Rendón, J. A. (2019). Interculturalizar la sociedad. En J. A. Gómez Rendón (Ed.). *Interculturalidad y artes: Derivas del arte para el proyecto intercultural* (pp. 13-59). UArtes Ediciones.
- Gordon, T. (2010). *Imperialist Canada*. Arbeiter Ring Pub.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001). El diseño de la investigación; problemas, casos y muestras. En: M. Hammersley y P. Atkinson (Eds.). *Etnografía. Métodos de investigación* (40-68). Paidós.
- International Organization for Migration, IOM (2021). *Manual sobre salud mental y apoyo psicosocial de base comunitaria en emergencias y desplazamiento*. <https://www.iom.int/mhpsed>
- International Organization for Migration, IOM (2024). *World Migration Report 2024: global trends and challenges*. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>
- International Organization for Migration, IOM (2025). *El arte y la creatividad como elementos de apoyo psicosocial y salud mental para personas migrantes*. <https://lac.iom.int/es/blogs/el-arte-y-la-creatividad-como-elementos-de-apoyo-psicosocial-y-salud-mental-para-personas-migrantes>
- Islam, S., Rohde, A., y Huerta, G. (2019). *Europe's Migration Challenge from Integration to Inclusion*. <https://cutt.ly/81dQvNu>.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84. <https://doi.org/10.1174/113564010790935240>
- Molix, L., y Bettencourt, B. A. (2010). Predicting well-being among ethnic minorities: Psychological empowerment and group identity. *Journal of Applied Social Psychology*, 40. doi:10.1111/j.1559-1816.2010.00585.x
- Oso, L., López-Sala, A. M., y Muñoz-Comet, J. (2021). Migration Policies, Participation and the Political Construction of Migration in Spain. *Migraciones*, (51), 1-29. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.001>
- Onsès-Segarra, J., Carrasco-Segovia, S. y Sancho-Gil, J.M. (2023) Migrant families and Children's inclusion in culturally diverse educational contexts in Spain. *Front. Educ.*, (8). doi: 10.3389/feduc.2023.1013071
- Ortiz Piedrahíta, V. (2013). Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y género. *Tabula Rasa*, (18), 175-197. <https://linq.com/o7YFH>
- Pauta, P. (2019) La función sonora en el diálogo intercultural. En J. A. Gómez Rendón (Ed.). *Interculturalidad y artes: Derivas del arte para el proyecto intercultural* (pp. 163-194). UArtes Ediciones. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/6142>
- Rodríguez, M. y Zuluaga, M. (2017). Efectos psicológicos del proyecto de memoria histórica. La guerra que no hemos visto. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(2), 101-122. Doi:10.17533/udea.rp.v9n2a07
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 23(4), 589-600. <https://doi.org/10.1174/113564011798392398>
- Salvador-García, C., y Sanahuja, A. (2025). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente: incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 77-98. <https://doi.org/10.6018/educatio.626191>
- Sánchez, S. y Epelde, A. (2014) Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 79-97. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v7i0.1561>
- Saura, Á. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, 31(6), 765-789. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571046.pdf>
- Sleeter, C. y Grant, C. (1988). An analysis of multicultural education in the U.S. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445. <https://doi.org/10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316>

- Taylor, S. J., Bogdan, R., y DeVault, M. L. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons Inc.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Akal.
- Westerlund, H., Kallio, A. A., y Karlsen, S. (2022). Interrogating intercultural competence through a “pedagogy of interruption”: A metasynthesis of intercultural outreach projects in music teacher education. *Research Studies in Music Education*. 44(2), 380-398. <https://doi.org/10.1177/1321103X211026007>