

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Las prácticas artísticas contemporáneas como medio para el desarrollo de las competencias de Arte y Cultura en el ciclo VII de la EBR.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Educación Artística que presenta:

Carlos Eduardo Martinez Balcazar

Asesor:

Carlos Enrique Huarcaya Pasache


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Carlos Enrique Huarcaya Pasache, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Prácticas Artísticas Contemporáneas como medio para el desarrollo de las competencias de Arte y Cultura en el ciclo VII de la EBR”, del autor Carlos Eduardo Martínez Balcazar, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 12%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 01/12/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 01 de diciembre de 2025

Apellidos y nombres del asesor: Huarcaya Pasache, Carlos Enrique	
DNI: 46385171	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1693-3791	

RESUMEN

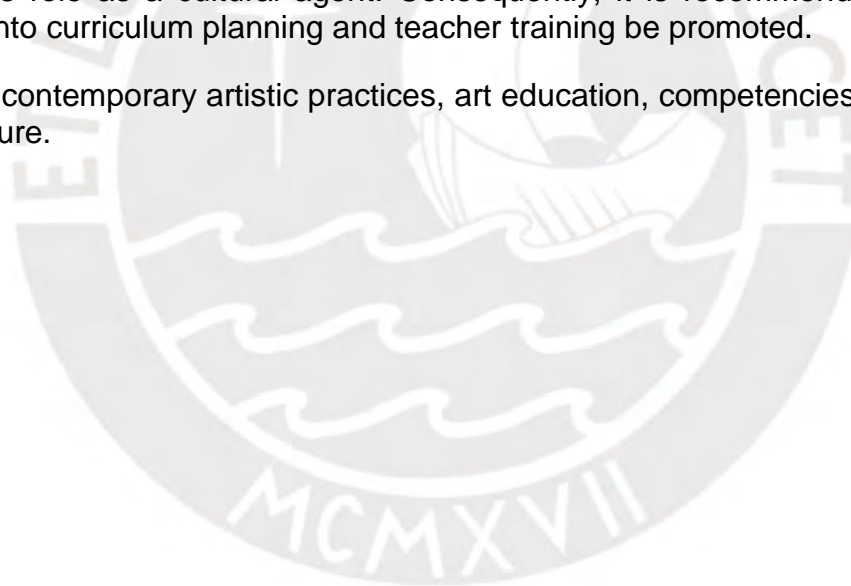
El presente estudio analiza el potencial de las prácticas artísticas contemporáneas (PAC) como recurso pedagógico para fomentar el desarrollo de las competencias del área de Arte y Cultura en el nivel VII de la Educación Básica Regular, reconociendo la necesidad de replantear enfoques tradicionales que aún reducen la educación artística a ejercicios técnicos o expresivos desvinculados del contexto del estudiante. Con este propósito, la investigación se orienta a comprender cómo las características de las PAC pueden orientar el diseño de experiencias educativas, identificando componentes de estas prácticas que evidencian su pertinencia pedagógica y permiten ampliar las posibilidades formativas desde una perspectiva contemporánea. El estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y se sustenta en el análisis documental de fuentes académicas, normativas y bibliografía reciente, a partir de un procedimiento que incluye la selección rigurosa de fuentes, su organización mediante matrices y el análisis temático de los contenidos. Los hallazgos muestran que las PAC, al caracterizarse por su enfoque contextual, relacional, crítico y vinculado a nuevas tecnologías, permiten activar procesos de pensamiento crítico cuando son estratégicamente aprovechadas desde lo pedagógico, a la vez que estimulan prácticas de experimentación y producción artística vinculadas a lenguajes contemporáneos, contribuyendo de manera articulada al logro de las competencias del área. En consecuencia, se concluye que estas prácticas representan un recurso pertinente para actualizar la enseñanza del arte y fortalecer el rol del docente como agente cultural; por ello, se recomienda promover su integración en la planificación curricular y en la formación docente.

Palabras clave: prácticas artísticas contemporáneas, educación artística, competencias, currículo, Arte y Cultura.

ABSTRACT

This study analyzes the potential of contemporary artistic practices (CAPs) as a pedagogical resource to foster the development of competencies in the Art and Culture area at the seventh level of Basic Regular Education. It recognizes the need to rethink traditional approaches that still reduce art education to technical or expressive exercises disconnected from students' contexts. The research therefore seeks to understand how the characteristics of CAPs can guide the design of educational experiences, identifying components within these practices that demonstrate their pedagogical relevance and broaden educational possibilities from a contemporary perspective. The study adopts a descriptive qualitative approach and is based on documentary analysis of academic, regulatory, and recent bibliographic sources. Its methodological procedure includes the rigorous selection of sources, their organization using matrices, and the thematic analysis of their content. The findings show that contemporary artistic practices, characterized by their contextual, relational, and critical orientation and their connection to new technologies, activate critical thinking processes when strategically employed from a pedagogical perspective. They also stimulate experimentation and artistic production linked to contemporary languages, contributing in an integrated manner to the achievement of competencies in the art area. It is therefore concluded that these practices constitute a valuable resource for updating art education and strengthening the teacher's role as a cultural agent. Consequently, it is recommended that their integration into curriculum planning and teacher training be promoted.

Keywords: contemporary artistic practices, art education, competencies, curriculum, Art and Culture.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. ACERCAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS A LA EDUCACIÓN	10
1.1. Definición y características de las prácticas artísticas contemporáneas	10
1.1.1. ¿Qué se entiende por Arte?	10
1.1.2. Del Arte Contemporáneo a las Prácticas Artísticas Contemporáneas.	15
1.1.3. Características de las Prácticas artísticas contemporáneas.....	18
1.1.3.1. Enfoque contextual.....	18
1.1.3.2. Alcance Relacional.....	20
1.1.3.3. Práctica crítica.....	23
1.1.3.4. Vertiente tecnológica.....	25
1.2. Las prácticas artísticas contemporáneas como recurso para la Educación Artística	27
1.2.1. La Educación Artística hoy	28
1.2.2. Impacto de las prácticas artísticas contemporáneas en la educación artística.....	33
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS CURRICULARES Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DESDE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS EN EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA	38
2.1. Fundamentos del área Arte y Cultura en el Currículo Nacional	38
2.1.1. Vínculo entre el concepto de arte y cultura.....	38
2.1.2. La educación artística en el Perú. Evolución y desafíos contemporáneos.....	42
2.1.3. Enfoque curricular del área Arte y Cultura.....	45
2.1.4. Competencias del área Arte y Cultura.....	48
2.2 Experiencias educativas desde las prácticas artísticas contemporáneas.	54
2.2.1. Tapiz de la memoria colectiva.....	54
2.2.2. Entre shamanes, objetos y símbolos.....	57
2.2.3. Videoarte: Autorretrato Audiovisual/Vídeo-Performance-Identidad	60
CONCLUSIONES	65
BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXOS	76

INTRODUCCIÓN

La educación artística en el ámbito escolar suele concebirse como un espacio para fomentar la expresividad y creatividad de los estudiantes. Esta concepción tiene su origen en un sistema educativo que, como señala Robinson (2010), fue diseñado para cubrir las demandas de un modelo económico marcado por la industrialización, priorizando el desarrollo de habilidades académicas ligadas a las ciencias y a las letras, y desmereciendo otras formas de conocimiento como la artística.

En esta línea, Dewey (1934) y Acaso (2009) señalan que la enseñanza del arte ha sido históricamente reducida a la producción de objetos asociados a lo bello y a la sola expresión emocional carente de reflexión crítica. Esto ha llevado a que la escuela separe a la educación artística de su entorno, convirtiéndola en un espacio para contemplación interna o, en el peor de los casos, para la ejecución de manualidades sin ningún valor formativo.

No obstante, en las últimas décadas la educación artística ha cobrado una mayor relevancia en el ámbito escolar, al reconocerse su potencial pedagógico para el desarrollo de capacidades cognitivas que no pueden lograrse por otros medios (Eisner, 2004). Además, los cambios de paradigma en el arte han redefinido su comprensión y, en consecuencia, su forma de enseñanza, ya que ciertas prácticas artísticas actuales se posicionan como experiencias que involucran al espectador de manera crítica y activa con su entorno (Bourriaud, 2006; Acaso, 2011).

En el contexto peruano, con la implementación del último Currículo Nacional de la Educación Básica, la educación artística se establece como un espacio para el desarrollo no solo de competencias creativas, sino también críticas y reflexivas. En

consecuencia, el documento sugiere una concepción del arte más próxima al estudiante, ampliando su espectro y favoreciendo la interdisciplinariedad con otras áreas del conocimiento, mediante el fomento de la reflexión crítica sobre temas significativos para su entorno. (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016a).

Con estos fundamentos, el área de Arte y Cultura transita de un enfoque meramente expresivo hacia uno intercultural e interdisciplinario. Desde esta perspectiva, el arte se integra de manera holística al proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de ser un medio para la mera expresión emocional para convertirse en un vehículo de pensamiento crítico, idóneo para cuestionar sistemas de orden establecidos y proponer otros alternativos (Camnitzer, 2017).

En este contexto, resulta inevitable no referirse a las prácticas artísticas contemporáneas que, siguiendo a Badiou (2012) y Bourriaud (2013), se distancian de las visiones más hegemónicas del arte al entenderse como espacios para la acción, el intercambio y la interacción social. Más allá de lo estético, se entienden como “acciones visuales que buscan despertar nuestra conciencia crítica” (Acaso y Megías, 2017, p. 54) haciendo posible nuevas posibilidades de pensamiento.

De este modo, las prácticas artísticas ofrecen la posibilidad de transformar, ampliar y adaptar los procesos pedagógicos al establecer nuevas formas de producción y relación subjetiva, fomentando una superposición híbrida de diversos lenguajes (Miranda, 2013). Al considerarlas en el diseño de experiencias educativas orientadas al desarrollo de las capacidades del área Arte y Cultura, los docentes asumen un rol crítico y creativo que los impulsa a repensar el diseño y aplicación de sus estrategias, vinculando conceptos y recursos cercanos al contexto de los estudiantes.

Existen antecedentes que evidencian una creciente necesidad por incorporar las prácticas artísticas contemporáneas como recurso pedagógico en la educación artística, aprovechando su potencial para fomentar en los estudiantes capacidades críticas y creativas en los estudiantes.

Herrera y Garaigorta (2023), destacan la colaboración entre el Museo Artium y los estudiantes de Educación de la Universidad de Bilbao para el diseño de un programa educativo sustentado en el arte contemporáneo. En esa misma línea, Améstica, Contreras y Martínez (2020) desarrollaron un material de apoyo para docentes que integra contenidos y estrategias críticas y situadas desde el arte contemporáneo. De manera complementaria, la tesis de Naranjo (2018) posiciona al arte contemporáneo como una herramienta pedagógica y cultural que permite abordar no solo aspectos técnicos o estéticos, sino que también problemáticas actuales, como la crisis ecológica.

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente interrogante: ¿cómo pueden las características de las prácticas artísticas contemporáneas orientar el diseño de experiencias educativas para el desarrollo de las competencias del área de Arte y Cultura en el nivel VII de la EBR? En ese sentido, el objetivo general se enfoca en analizar cómo las características de las prácticas artísticas contemporáneas pueden orientar el diseño de experiencias educativas para el desarrollo de las competencias del área de Arte y Cultura en el nivel VII de la EBR.

Para lograrlo se plantean como objetivos específicos, en primer lugar, identificar las principales características de las prácticas artísticas contemporáneas que pueden ser aplicables en el diseño de experiencias educativas en el área de Arte y Cultura en el nivel VII de la EBR; y en segundo lugar, identificar experiencias

educativas apoyadas en las prácticas artísticas contemporáneas, orientadas al desarrollo de las competencias del área de Arte y Cultura en el nivel VII de la EBR.

La presente investigación se inscribe en la línea de *Currículo y Didáctica* y adopta un enfoque cualitativo, orientado a comprender la complejidad de ciertos fenómenos educativos en contextos específicos. Este enfoque resulta pertinente, ya que se basa en “métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados” (Hernández et al., 2014, p.8). Se trata de una investigación de tipo descriptivo, a través del método de estudio de casos, el cual permite un análisis profundo de fenómenos específicos dentro de un contexto educativo determinado (Yin, 2018). En este marco, el estudio se centra en el análisis riguroso y contextualizado de la pertinencia de las prácticas artísticas contemporáneas como recurso para el diseño de experiencias educativas en el área de Arte y Cultura.

Para el recojo de información se aplicaron técnicas de análisis documental y se seleccionaron textos académicos, normativas educativas y material bibliográfico sobre la relación de las prácticas artísticas contemporáneas y la educación vigentes con menos de diez años de antigüedad que reflejan perspectivas contemporáneas respecto al tema de investigación. No obstante, en algunos casos se hace referencia a autores de mayor antigüedad que han contribuido con aportes fundamentales en el campo de estudio.

Para organizar y sistematizar los datos, se empleó matrices de identificación de fuentes, análisis individual y análisis temático, lo que permitió un adecuado contraste e interpretación de la información. Asimismo, el investigador ha respetado los lineamientos establecidos por el Comité de Ética de la universidad durante todo el proceso de elaboración y desarrollo de la tesina.

Es oportuno mencionar que, durante el desarrollo de la investigación, se presentaron limitaciones relacionadas con la escasez de fuentes académicas que aborden la inclusión de las prácticas artísticas contemporáneas en el ámbito educativo formal. La mayoría de las experiencias encontradas provienen del campo artístico, no han sido sistematizadas desde una perspectiva pedagógica y han sido aplicadas en espacios de educación no formal.

En relación con el contenido, la tesina se estructura en dos capítulos. El primero aborda la relación entre las prácticas artísticas contemporáneas y el ámbito educativo, iniciando con la definición de lo que se entiende por arte, para luego diferenciar los conceptos de *arte contemporáneo* y *prácticas artísticas contemporáneas*. Posteriormente, se presentan y analizan sus principales características y, finalmente, se interpreta su impacto en una educación artística contemporánea.

El segundo capítulo se centra en el análisis de los fundamentos curriculares del área de Arte y Cultura en el contexto peruano. En la primera parte, se revisan los lineamientos curriculares del área y, posteriormente, se presentan algunas experiencias educativas que, desde las prácticas artísticas contemporáneas, podrían contribuir al desarrollo de las capacidades propuestas por el MINEDU.

Finalmente se presentan las conclusiones del estudio, las cuales se centran en la efectividad de las prácticas artísticas contemporáneas como insumo pedagógico para el desarrollo de las competencias del área de Arte y Cultura, la necesidad por reestructurar los fundamentos de la enseñanza del arte en las escuelas de la básica regular y la importancia de empoderar el rol del docente al considerarlo también un productor cultural.

CAPÍTULO 1. ACERCAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS A LA EDUCACIÓN

1.1. Definición y características de las prácticas artísticas contemporáneas

Acercarse a las prácticas artísticas contemporáneas conlleva aceptar, desde un posicionamiento flexible y crítico, que los enfoques del arte han cambiado a raíz de lo diverso del contexto social, político y cultural en los que se desarrollan. Así pues, este apartado propone un acercamiento a definir lo que se entiende por arte, considerando aportes de diversos autores que lo conceptualizan desde una mirada que prioriza la experiencia artística como un intersticio social, más que como un objeto con cierta carga estética.

Ahora bien, en esta ruta por definir el arte, surgen las prácticas artísticas contemporáneas y, con ellas, la necesidad de establecer diferencias respecto al arte contemporáneo, resaltando en estas prácticas su dimensión participativa, situada y transformadora del arte. Finalmente, con el objetivo de hacer más comprensible lo que implican estas prácticas, se identifican ciertas características que, potencialmente, pueden enriquecer nuevas perspectivas para el desarrollo de una educación artística contemporánea.

1.1.1. ¿Qué se entiende por Arte?

A lo largo de los años, la humanidad ha intentado establecer una definición de lo que se entiende por *Arte*. De esta manera, autores han propuesto conceptos que relacionan el arte con la mimesis, la expresividad, el formalismo, entre otros; sin embargo, a medida que una aparecía, esta solía desplazar a la anterior. Así pues, siguiendo a Danto (1999) y Barrett (2008), podemos inferir que el concepto *Arte* no

se puede determinar bajo una sola esencia ya que este se transforma y se adapta a los diferentes contextos sociales, culturales e históricos.

Por eso, es importante entender que el *Arte* no puede ser definido desde una sola perspectiva ya que su significado varía según el contexto, los actores y los intereses que median su producción y recepción. En tal efecto, se realizará el análisis del concepto de *Arte* desde cuatro perspectivas: la conceptualización dentro del marco de producción del propia artista, desde la mirada de teóricos que pretenden conceptualizar la producción artística, desde la idea de arte que formulen las instituciones –museos, galerías, academias y escuelas de arte– y por último desde la perspectiva de agentes que no ‘pertenecen’ al ‘*mundo del arte*’, quienes significan el mayor porcentaje dentro de la sociedad, por lo que es importante conocer su perspectiva, considerando que gran parte de actores educativos están implícitos en ese grupo.

En primer lugar, establecer un concepto de *Arte* desde la perspectiva de los propios artistas nos llevaría a dilatar la subjetividad del término, ya que se presentaría un sin número de conceptos orientados a diferentes contextos temporales y situacionales, a distintos modos de entender y hacer arte, o a los fundamentos de instrucción académica y/o autodidacta que el artista haya recibido. Es por ello que se optó por revisar la postura de algunos críticos del arte que, si bien es cierto existe una problemática muy similar, se reconoce valiosa la fundamentación de sus enfoques en estudios y base teórica/conceptual.

Así pues, Acha (1979), reconocido crítico de arte latinoamericano menciona que el arte es un producto cultural que construye su definición mediante la convención de ideas establecidas por la sociedad, las cuales se encuentran en

constante transfiguración de acuerdo al contexto temporal-histórico, haciendo posible la transformación de la forma de hacer, pensar y sentir el arte.

Por otro lado, Kaprov (2007), ante la complejidad de significar el *Arte*, busca entenderlo desde su negación y antítesis, proponiendo el concepto *No-arte*. Este aparece como aquello que aún no ha sido aceptado como arte, pero que ha captado la atención del artista con una intención creativa, ya sea desde lo formal o conceptual. El *No-arte* se presenta como un instante efímero e inmediato que cambia de estado al enfrentarse a la intención creativa del artista. Por ejemplo, una pared descascarada por el paso del tiempo, al someterse a la observación del artista, se hacen visibles vibraciones, texturas, matices y ritmos compositivos que pueda poseer; de esta manera, esa pared se deslinda de su categoría *No-arte*.

Por otro lado, el mismo autor plantea el término *anti-arte*, que aparece para poner en crisis lo que es aceptado institucional e históricamente como arte por el '*mundo del arte*', pero precisando que desde finales de los sesentas este término viene quedando obsoleto ya el '*mundo del arte*' ha invitado al *anti-arte* a ser parte de su propia estructura, legitimando y volviéndolo así un *arte-Arte*. Tal es el caso de la *Fountain*, icónico ready-made del dadaísta Marcel Duchamp, que, presentada a modo de contrarrelato frente a los parámetros del arte, pasó a ser parte del sistema, a tal punto de volverse un movimiento y corriente cultural aceptada por las instituciones.

Ambos críticos plantean sus posturas entre las décadas de 1970 y 1980, contexto en el cual el arte ha experimentado la crisis de las vanguardias europeas de inicios del siglo XX, además del surgimiento de las nuevas vanguardias con epicentro neoyorkino durante los cincuenta, dando lugar a las rupturas estilísticas

tradicionales y modernas. De manera consecuente a la premura de las vanguardias por perseguir la originalidad en el arte, Danto (1999) propone este momento como el origen del '*fin del arte*', haciendo referencia a la necesidad de abandonar la idea de intentar definir el arte bajo los fundamentos del arte moderno. De acuerdo con esto, la producción artística '*después del fin del arte*' se apoya de cualquier medio o estilo para materializarse, prescinde de procesos hegemónicos y prioriza el valor de la idea, concepto y contenido crítico que se busca comunicar.

Es pertinente reconocer que definir *Arte* tomando posturas de agentes cercanos al *mundo del arte*, apertura un sin número de perspectivas valederas y relevantes, pero al mismo tiempo frágiles ante la constante transfiguración de la sociedad en sus diferentes aspectos. En ese sentido, se plantea acercarnos a una definición del *Arte* a partir del criterio de actores no involucrados directamente con él.

Así pues, Acaso y Megías (2017) fundamentan que el concepto de *Arte*, aplicado por gran parte de la sociedad, se construye sobre un imaginario superficial y atemporal, estancado en los fundamentos del arte clásico y moderno; vinculado a la mimesis, al alcance de la belleza y/o la expresión del yo interior. Este imaginario reconoce la figura del artista como hombre, genio, creador y romántico, dotado de habilidades técnicas, capaz de producir piezas artísticas dentro de la estética formal, centralizado en su capacidad expresiva y fuera de toda viabilidad intelectual hacia el conocimiento.

Esto anterior puede ayudar a comprender el escándalo que produce en la sociedad la presencia de una propuesta artística que no obedece a los cánones tradicionales, tal y como se pudo observar en una publicación del 21 de marzo en

las redes sociales del diario *Perú21*, donde se publicó la obra *Ser Mujer en el 2021* de la artista peruana María Eugenia Moya (ver Anexo 1). Esta publicación generó una serie de comentarios irónicos, peyorativos y agresivos respecto a lo que la obra representaba, claramente fundados en el desconocimiento.

Según Camnitzer (2017), este desconocimiento puede tener su origen en que, actualmente el arte –partiendo de prejuicios vigentes– es entendido y utilizado como un medio de producción de objetos de lujo, a los cuales solo tienen acceso un número mínimo de personas posicionadas en una élite privilegiada. De este modo, se cede a la sociedad un concepto diluido y desdibujado de lo que es el *arte*, donde el máximo referente continúa siendo DaVinci y las obras se adhieren a la producción imperante de lo bello.

La problemática no solo se evidencia en el desconocimiento comprensible de la sociedad respecto a las perspectivas contemporáneas del arte; también existe responsabilidad de los actores del *mundo y del mercado del arte* al legitimar como *arte* a lo que Camnitzer (2009a) entiende como *arte boludo*, una facción de la producción artística contemporánea carente de pertinencia social, un arte poco inteligente que no invita al intercambio recíproco de la obra con el espectador, sobre lo cual se ahondará a profundidad en el siguiente apartado.

En ese sentido, es necesario determinar un concepto del *Arte*, pertinente a las necesidades del contexto contemporáneo, siendo conscientes de las problemáticas sociales y que permita la reinserción de sus actores a la comprensión de la producción artística, la cual se encuentra en constante transformación debido a los diferentes procesos continuos de aprendizaje y conocimiento, el desarrollo de

los nuevos medios, las fracturas de convivencia y pertinencia en la sociedad, y la apertura a la diversidad de temas que este puede comunicar (Abad, 2009).

1.1.2. Del Arte Contemporáneo a las Prácticas Artísticas Contemporáneas

Con el objetivo de entender el término *Arte Contemporáneo*, es necesario aclarar que sería un error concebirlo únicamente desde su aspecto temporal, asumiendo que abarca exclusivamente la producción artística desarrollada en la actualidad. Esto podría llevar a deducir, de manera errónea, que toda producción artística desarrollada en el pasado fue contemporánea en su momento. Se entiende, pues, que este concepto muestra por sí mismo relativa debilidad, al parecer más a un mero término temporal. Además, debe considerarse que este no puede ser comprendido como un estilo, teniendo presente lo planteado por Danto respecto al *fin del arte*.

Como se mencionó anteriormente, la producción artística posterior al *fin del arte*, más que un estilo o una forma de hacer arte, marca el fin de lo que históricamente se había legitimado como arte, dando inicio al período Posthistórico (Danto, 2003), un periodo donde el relato moderno ha sido suscrito sin hasta el momento haber sido reemplazado por nada. De este modo, al no existir un concepto que precise o sitúe históricamente la producción artística contemporánea, la crítica, las instituciones y el mercado del arte tomaron la oportunidad para establecer deliberadamente los límites de lo que se reconoce o descarta como producción artística contemporánea.

En consecuencia, se empieza a vincular al *arte contemporáneo* como el espacio que ha dado como resultado una excesiva cantidad de obras que, en su

mayoría, sólo entiende su autor y que demandan densos ensayos teóricos que las expliquen (Granés, 2011).

En este punto, en que el arte contemporáneo extrapola sus propios límites y es erigido desde una postura claramente mercantilista, es donde se manifiesta el *arte boludo* (Camnitzer, 2009a). Esta expresión define a un grupo de obras que carecen de expresividad y contenido, que no generan un intercambio intelectual y que establecen una experiencia poco significativa para el espectador. Esta facción del arte contemporáneo se ha presentado como un elemento poco esperanzador respecto a su pertinencia, sumergido principalmente en su carácter comercial y semántico.

En este sentido, aparece el concepto de *prácticas artísticas contemporáneas*, con el objetivo que esta otra facción del arte contemporáneo se desvincule de las propuestas vacías de contenido y orientadas al espectáculo. Estas prácticas, por el contrario, se presentan como intersticios sociales que generan espacios para la interacción, el desencuentro y el intercambio social, distintos a los de los sistemas vigentes (Bourriaud, 2006; Badiou, 2012).

Efland, Freedman y Stuh (2003) mencionan que el arte posee una característica repetitiva que se ha mantenido a lo largo de la historia: la necesidad constante por la *construcción de una realidad*. En el Renacimiento, por ejemplo, esa construcción se limitaba a la representación mimética de la naturaleza a partir de formas bellas; mientras que, en las prácticas artísticas contemporáneas, se redescubre el realismo desde el análisis de la sociedad y la cultura, deslindando de toda etiqueta institucional, narrativa e histórica, y prescindiendo de la necesidad de crear realidades imaginarias o utópicas. Al contrario, busca construir modos de

existencia o modelos de acción dentro de lo real ya existente, además de extrapolar los límites formales de la obra (Abad, 2013).

Estas prácticas artísticas contemporáneas no se limitan a la experiencia sensible y contemplativa del arte como objeto, sino que amplían su espectro en el marco de la cultura visual, siendo esta el “conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual que forma parte de la cotidianidad de los actores sociales” (Acaso, 2011). Así pues, es claro que las prácticas artísticas contemporáneas permiten establecer un equilibrio entre la finalidad expresiva-representativa y las funciones cognitivas, integradoras y relacionales, espacio en el cual el arte asume una postura integral conectando los diferentes estratos de la realidad que compartimos.

Resumiendo lo expuesto, las prácticas artísticas contemporáneas se entienden como un intersticio social que se presentan en la vida del ser humano con una forma diferente de comunicar, entender y hacerse cargo de la realidad, comprometidas frente a las necesidades contemporáneas y cuestionando responsablemente lo que se asume como verdadero. Estas se dirigen como un tipo de arte que construye realidad confrontando al espectador como ser individual, pero al mismo tiempo como parte de un contexto social, potenciando su capacidad crítica y motivándolo a generar acciones concretas.

Además, y en línea con los objetivos de la tesina, las prácticas artísticas contemporáneas establecen un vínculo muy cercano a la pedagogía, al percibirse como acciones visuales que fomentan la conciencia crítica y la respuesta activa a problemas sociales, en ese sentido Acaso y Megías (2017) proponen que estas

deben ser contempladas como herramientas y recursos para la innovación educativa, que permitan abordar las necesidades reales de los estudiantes.

1.1.3. Características de las Prácticas artísticas contemporáneas

Así pues, para acercarnos a una comprensión más completa del concepto de *Prácticas artísticas contemporáneas*, se ha formulado un listado de cinco características considerando los objetivos de la tesina que circundan al tema educativo, donde en sintonía con Acaso y Megías (2017), se contemplan estas prácticas como herramientas para la enseñanza. En ese sentido, el objetivo de este apartado radica en identificar características que respondan a las exigencias de una educación artística orientada hacia una mirada crítica frente a las problemáticas del mundo contemporáneo.

Es preciso mencionar que en el proceso de la investigación no se encontraron estudios previos que identifiquen textualmente un listado de características de las prácticas artísticas contemporáneas, por lo que para la elaboración de este listado el investigador se apoyó en autores involucrados en la crítica del arte, la educación y la educación artística, considerando aspectos que sean afines y puedan ser incluidos en la práctica pedagógica.

1.1.3.1. Enfoque contextual

Para comprender la necesidad de incluir el enfoque contextual como característica de las prácticas artísticas contemporáneas, es preciso reconocer al individuo como ciudadano, poseedor de derechos y deberes, por ende, con la capacidad, facultad y obligación de participar en las decisiones de su sociedad con intenciones en favor de definir procesos de aspiración colectiva que favorezcan a su comunidad.

Por otro lado, considerando el acercamiento a la definición del arte, una de sus funciones a lo largo de la historia ha sido y continúa siendo, en concordancia con Efland, Freedman y Stuh (2003), la construcción de la realidad. En este sentido, dentro del marco de la contemporaneidad, el mismo autor considera que los planteamientos sociales que se proponen desde el arte contribuyen al espectador a la comprensión situacional de su realidad social y cultural en la que habita, permitiéndole la posibilidad de crear alternativas favorables a futuro.

Por consiguiente, las prácticas artísticas contemporáneas presentan continuamente la necesidad de involucrarse de manera activa con la realidad social desde un sentido crítico y prescindiendo de la pasividad introspectiva del espectador. Lo contextual en el arte permite un espacio de creación que busca trascender de la tradición estética hacia un estado del arte mucho más comprometido con su entorno y cercano al realismo posmoderno motivado por el estudio crítico de la sociedad y la cultura.

El eje central de lo contextual, en sintonía con Ardenne (2006), se basa en conectar la producción artística con aspectos y acontecimientos del *mundo real* más allá de su simple representación sensorial o figurativa. El artista entiende lo real como cultura visual y lo canaliza como detonante para su producción, estableciendo relaciones reales con el contexto al ampliar su perspectiva y dirigiéndola hacia el conocimiento (Claramonte, 2011).

Para ejemplificar con mayor claridad el enfoque contextual, se presenta la obra *Estudios sobre la felicidad*, del artista chileno Alfredo Jaar, un proyecto artístico desarrollado entre el año 1979 y 1981, en un contexto marcado por la dictadura militar en Chile. *Estudios sobre la felicidad* busca, a través de performances,

intervenciones e instalaciones en el espacio público, cuestionar y despertar una postura crítica en las personas respecto a su relación emocional entre lo político y lo social.

Esta obra, desarrollada durante un periodo de censura y represión, se nutre precisamente de estas circunstancias sociales y políticas para adquirir sentido de urgencia y profundidad. Jaar plantea una pregunta elemental, pero al mismo tiempo desafiante: ¿Es usted feliz? La presenta mediante encuestas, pancartas y acciones en el espacio público, con el objetivo de visibilizar el malestar que muchas veces queda oculto tras el silencio impuesto. Busca, además, interpelar a los ciudadanos y generar un espacio de reflexión sobre el vínculo entre sus emociones personales y la realidad social. Esta práctica posiciona al espectador como centro de la obra, ya que para Jaar es necesario movilizar a las personas fomentando en ellas el deseo por el cambio mediante la creación concreta de nuevas realidades (Mouffe, 2014).

En definitiva, la contemporaneidad ha permitido, en sintonía con Kester (2004), una ruptura de los cánones tradicionales de la estética y de la mera introspección sensorial, dando paso a una postura social y ética en el desarrollo de propuestas artísticas, a través de la escucha, el disenso y la acción. En este sentido, las prácticas artísticas contemporáneas se entrelazan con su contexto, para generar significados múltiples y provocar una reflexión crítica. Así, la obra se desempeña como un vehículo social de comunicación, que genera espacios para la experiencia, el diálogo y el aprendizaje en entornos no formales.

1.1.3.2. Alcance Relacional

La práctica artística siempre ha sugerido una posibilidad de intercambio, pero está, históricamente, ha sido centrada en el ejercicio individual, casi espiritual, entre

lo que la obra entrega al espectador. Un espectador que solía fungir como un actor pasivo, limitado a la mera contemplación de la obra, sin posibilidad de intervenir, dialogar o incluso transformar su contenido. Esta pasividad se refuerza también con la figura del artista-genio, entendida como la única fuente de creación legítima, haciendo parecer inviable cualquier posibilidad de creación conjunta o colaborativa.

Sin embargo, con la ruptura del concepto cultural y estético de lo moderno, comenzó a cuestionarse el rol tanto del espectador como del propio artista dentro de la producción artística. Este cambio permitió ampliar la mirada frente a las condiciones sociales alrededor de la obra y, con ello, abrió la posibilidad de posicionar el rol de productor cultural en manos de los diferentes actores sociales. Además, se impulsó la creación comunitaria, generando acciones colectivas y buscando un intercambio horizontal, en oposición a las jerarquías tradicionales (Efland, Freedman y Stuh, 2003).

Este momento, en el que la obra provoca un intercambio capaz de descontextualizar la “normalidad” en la que se habita, es donde, según Bourriaud (2013), se evidencia la *estética relacional*. Esta es una característica de las prácticas artísticas contemporáneas, que plantea que la obra no es un objeto cerrado en sí mismo, sino una propuesta para generar espacios de relaciones entre sujetos. En este sentido, el artista crea espacios para la interacción y convivencia de los ciudadanos, construyendo tramas relacionales que se amplían y transforman con cada experiencia compartida (Bourriaud, 2006).

El alcance relacional, siguiendo a Abad (2013) y Giraldez y Abad (en Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009) tiene como objetivo plantear modelos participativos que generen cambios en el ámbito social. Estos modelos fomentan

espacios de encuentro (y desencuentro), integración, intercambio e inclusión, y estimulan el desarrollo colectivo en sintonía con lo singular.

Bajo estas características podemos analizar la obra *El Tendedero* de la artista mexicana Mónica Mayer quien presentó este proyecto por primera vez en 1978 en el Museo de Arte Moderno de Ciudad de México. La propuesta consistía en invitar a mujeres a responder la frase “Como mujer, lo que más detesto de la ciudad es...” en pequeños papeles rosados, que posteriormente eran colgados en un tendedero. Mediante esta acción participativa, Mayer resignificó un elemento de uso cotidiano en un instrumento de denuncia social, visibilizando experiencias de violencia, desigualdad y acoso que las mujeres enfrentaban en el espacio público (MuAC, s.f.).

La obra propone un proceso de intercambio social en el que los ciudadanos son partícipes y poseen un rol transformador en el contenido de la obra a partir de sus propias experiencias. Como señala Bishop (2012), las prácticas artísticas participativas “no sólo movilizan al público, sino que lo sitúan como coautor en la creación de sentido” (p. 2). *El tendedero* desplaza el centro de atención desde el objeto artístico hacia la interacción social que este genera; en este caso, la obra no puede materializarse sin la participación colectiva de las mujeres que intervienen, convirtiendo el acto de tender papeles rosados en una acción de memoria y denuncia.

Finalmente, *El tendedero*, al centrarse en la participación del público para la construcción de un relato colectivo a partir de experiencias personales, ejemplifica cómo las prácticas artísticas contemporáneas pueden convertirse en espacios de encuentro, diálogo y transformación. Se reconoce, como indica Mayer, que cuando una propuesta artística parte de vivencias personales para generar discusiones

colectivas, se fomentan procesos de intercambio que aspiran a generar cambios significativos, tanto a nivel individual como comunitario (Museo de Arte de Querétaro, 2022) . En este sentido, el alcance relacional no sólo establece nuevos criterios para entender y experimentar el arte, sino que propone espacios donde el conocimiento se produce desde la interacción entre sujetos, la experiencia común y el vínculo con lo social.

1.1.3.3. Práctica crítica

Las prácticas artísticas contemporáneas, hasta lo que se ha señalado, tienen como parte de su razón de ser un proceso educativo que se relaciona con la vida y el contexto real de los sujetos (Ramos, 2019). Este proceso parte desde el cuestionamiento inicial de su propia construcción como individuo –como parte de una sociedad y bajo un contexto determinado– hasta llegar a poner en duda lo institucionalmente normalizado.

Acaso y Megías (2017) fundamentan esta normalización en la hiperrealidad, un estado actual en el cual la sobreproducción violenta de imágenes –muchas veces impuesta por los grupos de poder– establece un contexto visual al que nos enfrentamos diariamente en los distintos aspectos individuales y sociales de nuestra vida. Este exceso de imágenes hace posible un hiperconsumo acrítico de las mismas, construyendo un relato social que erige en nuestra toma de decisiones y en nuestra manera de desenvolvernó en sociedad. En ese sentido, las prácticas artísticas contemporáneas se presentan como una serie de imágenes que, en contraposición a lo mencionado, fomentan la reflexión crítica en el espectador al descontextualizarlo y situarlo en un escenario atípico e incómodo, pasando de lo hiperreal a lo real (De Diego, 2004).

Vinculando esta perspectiva con Freire (1997), quien sostiene que la pertinencia del individuo en un espacio social no se limita a una observación pasiva, sino que demanda una intervención activa respecto a lo que acontece a su alrededor, muchos artistas socialmente comprometidos desarrollan, a través de investigaciones largas y complejas, prácticas que objetivan de manera crítica y potente los “desórdenes” establecidos, principalmente sociales, políticos y económicos (Smith, 2012).

Acorde a esto, en el año 2000, durante el declive del régimen fujimorista, el Colectivo Sociedad Civil realizó una convocatoria a la ciudadanía a lavar la bandera peruana en la Plaza Mayor de Lima. Esta acción performática, se apropió de una acción cotidiana y la empoderó simbólicamente, exponiendo la urgente necesidad de “limpiar” el Perú de la corrupción institucional. Vázquez (2013) señala que este tipo de acciones en el espacio público funcionan como un instrumento de confrontación directa con el poder, que, partiendo de una indignación y crítica colectiva, transforman el arte en un acto político.

Lava la bandera, cada vez que fue replicada, se convirtió en un espacio de intervención activa de la ciudadanía, que desbordó los márgenes tradicionales del arte. Vich (2004) menciona que este tipo de acciones críticas desde el arte instauran una ‘desobediencia simbólica’ al cuestionar y reconfigurar lo oficialmente impuesto, permitiendo así que el pueblo recupere su capacidad de agencia política. La obra no requería de espectadores pasivos e ilustrados, sino de sujetos comprometidos en posicionarse contra la narrativa del poder.

Según Buntinx (2006), esta acción se entiende como un derrocamiento simbólico de la dictadura, donde el arte abandona su condición de objeto de

contemplación y se establece como un medio para imaginar futuros comunes mediante la movilización del sentido crítico, ético y político. Esta práctica nunca se propuso establecer respuestas cerradas ni discursos normativos; por el contrario, abría un espacio para cuestionar con urgencia la democracia, la justicia y el rol del ciudadano desde la reflexión colectiva, situada y continua.

En conclusión, las prácticas artísticas contemporáneas se presentan como un recurso para fomentar el pensamiento crítico, propiciando que el receptor se perciba como agente de cambio que, al observar y cuestionar su propia realidad, se oriente hacia una emancipación tanto individual como colectiva. No obstante, es importante señalar que esta actitud crítica no se debe establecerse como un medio para instaurar una nueva y única verdad, sino como un proceso que, según Mörsch (2015), hace posible una reflexión crítica de primer y segundo orden, siendo el segundo el espacio para el cuestionamiento de sus propias respuestas

1.1.3.4. Vertiente tecnológica

Antes de iniciar con la descripción de esta característica, es relevante mencionar que el arte, a lo largo de su historia, ha ido expandido constantemente sus códigos de representación, cuestionando su funcionalidad y validez de sus formas en relación al contexto cultural en que se inscriben. El precedente de mayor impacto fue la aparición de la fotografía a inicios del siglo XIX, lo cual desestabilizó los fundamentos del arte y permitió a los artistas a involucrarse en la experimentación de nuevos medios. Este cambio no solo surgió ante la novedad de los avances tecnológicos, sino también frente al cuestionamiento sobre el rol como artistas en un momento donde la representación mimética había sido suplida por la fotografía.

Ahora bien, en la actualidad, esta articulación entre arte y tecnología se ha intensificado profundamente, puesto que, en las últimas tres décadas, el ritmo del desarrollo tecnológico ha superado en tiempo a los avances obtenidos en toda la historia de la humanidad, modificando la forma de comunicarse, la manera de acceder a la información y producir conocimiento. Las prácticas artísticas contemporáneas, lejos de permanecer ajenas, han respondido a la par de este fenómeno mediante la reformulación de sus formas y medios de producción.

Según Miranda (2013), el arte en la contemporaneidad se ha caracterizado por su capacidad de integrar diversos lenguajes y recursos —el cine, el video, la impresión 3D, el sonido y la luminotécnica, la realidad virtual, el video mapping, la inteligencia artificial, las plataformas de streaming—, dando lugar a experiencias heterogéneas que amplían las posibilidades de creación y recepción.

Estos nuevos medios, no solo modifican el proceso de creación, sino que también amplían las formas de experiencia estética. Por ejemplo, la ruptura del espacio-tiempo, que permite la condición global del internet, no solo se reduce a una herramienta de difusión, sino que establece condiciones para formas de comunicación no presencial, la participación del público y la posibilidad de creación colaborativa en tiempo real. Manovich (2013) afirma que este nuevo escenario no solo se limita al uso de herramientas digitales, sino a una ‘softwarización’ de la cultura, es decir, una reconfiguración de los códigos y apropiación de lenguajes tecnológicos para establecer nuevas posibilidades estéticas.

Aunque el internet continúa siendo el eje estructural para la producción cultural, la presencia de la inteligencia artificial ha extrapolado los límites de lo que creíamos posible. Artistas contemporáneos recurren a estos sistemas generativos

para producir imágenes, textos, sonidos que desafían distintas normativas de autoría. Del mismo modo, como afirma Agüera y Arcas (2017), se establecen cuestionamientos respecto a quién puede hacer arte, situándonos en una nueva democratización de la producción artística, tal y como ocurrió con la fotografía. En este sentido, como advierten McCormack, Gifford y Hutchings (2019), la creación mediante inteligencia artificial no sustituye al artista, sino que redefine su rol como mediador entre lenguajes humanos y no-humano, y lo sitúa en un debate constante respecto a cómo habita y co-crea con estas nuevas inteligencias.

Para concluir, es relevante reconocer que la democratización de la tecnología ha permitido que un gran número de personas accedan a herramientas antes reservadas para ciertos especialistas. Hoy en día, basta con tener un smartphone para poseer conectividad, disponer de una cámara fotográfica y video, acceso a distintas aplicaciones e incluso ser parte de una red global que permita el intercambio libre de información con otros usuarios. Sin embargo, este avance ha traído consigo nuevas brechas sociales, ya que aún existen desigualdades estructurales que limitan a ciertos sectores integrarse a este universo digital. Como lo precisa Jiménez (2009), este escenario “contribuye a la exclusión y a la conformación de nuevos analfabetismos” (p.60), impidiendo el acceso a estos lenguajes artísticos emergentes que se desarrollan a la par de los avances tecnológicos.

1.2. Las prácticas artísticas contemporáneas como recurso para la Educación Artística

En un contexto educativo, aún marcado por los rezagos del modernismo, las prácticas artísticas contemporáneas se presentan como un recurso que ofrecen

herramientas, enfoques y metodologías para repensar y establecer nuevos lineamientos respecto a la enseñanza del arte en las escuelas. En esta línea, y con la intención de comprender su impacto en el entorno educativo, este apartado revisa los diversos enfoques, tensiones y desafíos que han direccionado históricamente el desarrollo de la educación artística; de esta manera, será posible reconocer cómo estas prácticas pueden aportar en la implementación de una educación artística más real y comprometida con su contexto.

1.2.1. La Educación Artística hoy

Cuando se habla de educación artística en el ámbito escolar, muchas veces se la reduce a un curso "fácil" en el que los estudiantes pueden desestresarse de la carga académica. Esta visión permite generar cuestionamientos como: ¿cuál es el rol del arte en contexto escolar?, ¿puede la educación artística contribuir al desarrollo integral de los estudiantes más allá de lo recreativo?, ¿qué tan significativa es su enseñanza en relación al contexto de los estudiantes? Todo esto da pie a revisar algunos enfoques heredados, para comprender por qué la educación artística ha llegado a ocupar un lugar marginal en el currículo escolar y, de esta manera, visibilizar también los nuevos enfoques de enseñanza, más pertinentes al contexto y a las necesidades del estudiante, que se están desarrollando actualmente.

En la antigüedad, los griegos concebían el arte como una herramienta para la formación del alma, mente y cuerpo de los ciudadanos, por lo que los jóvenes eran instruidos en cuatro disciplinas "la de leer y escribir, la gimnástica, la música y, en cuarto lugar, algunas veces el dibujo (...) no solo para no cometer errores en sus compras particulares y para no ser engañados en la compra y venta de objetos

muebles, sino más bien porque el dibujo da capacidad para observar la belleza de los cuerpos. ” (Aristóteles, trans. 2000, p. 372). Este sería el primer acercamiento de lo que podría entenderse como una enseñanza del arte claramente marcada desde una función utilitaria y contemplativa para el desarrollo hacia una vida equilibrada y virtuosa.

Posteriormente, los romanos adoptaron la valoración técnica y moral del arte griego, reforzando la mimesis en el realismo como principio formativo, pero orientándola hacia un enfoque más pragmático, político y educativo. Esto lo refuerza Clarke (1991) al señalar que la crítica estética buscaba principalmente la imitación de los modelos establecidos. De esta manera, era necesario que las representaciones, tanto mitológicas como de figuras públicas y líderes políticos, respondieran a una función pedagógica, al ilustrar el orden del mundo y la relación entre los hombres y los dioses.

Durante la Edad Media en Europa, se sabe que la educación que se impartía en las escuelas monásticas se estructuraba en torno a dos pilares que agrupaban las siete artes liberales: el *Trivium*, conformado por la gramática, la dialéctica y la retórica; y el *Quadrivium*, conformada por la aritmética, la geometría, la música y la astronomía. Siguiendo a Marín (2003) y Rebollo (2009), las artes vinculadas a lo estético, denominadas *Arts* —tales como la pintura, la escultura, la orfebrería, entre otras—, estaban destinadas a la clase menos acomodada de la sociedad. Estas se consideraban trabajos manuales más que expresiones artísticas, y el aprendizaje se impartía en talleres enfocados principalmente en las técnicas y materiales; es decir, no era significativo que las obras fuesen originales o innovadoras.

Más adelante, en el Renacimiento, se consolidó el pensamiento humanista, y el arte sirvió como un medio para la exploración, el estudio y la observación de la naturaleza. Para esto, como indica Marín (2003), se organizaron las primeras escuelas y academias de dibujo, donde el programa de estudios se estructuraba precisamente en torno al dibujo. La formación artística se realizaba de manera secuencial a través del adiestramiento técnico en la copia de figuras y dibujos de grandes maestros, así como en la observación y el estudio del natural para su posterior representación mimética. Como resultado de este proceso, se desarrollaba el dominio respecto a la geometría, la perspectiva y la anatomía.

Posteriormente, en la primera mitad del siglo XIX, y en un contexto marcado por el proceso de industrialización, se inició con la organización del sistema educativo moderno. En este escenario, la educación artística fue incluida como asignatura obligatoria en la currícula escolar, estructurada desde dos dimensiones del dibujo: el artístico y el técnico. En sintonía con Fuller (2017), la enseñanza del dibujo se impartía desde una mirada se centraba en enseñar habilidades académicas a través del dibujo

A inicios del siglo XX, cuando el arte comenzó a cuestionar sus propios principios dominados por la mimesis y la técnica, y surgieron las primeras vanguardias artísticas. Movimientos como el expresionismo, el cubismo o el fauvismo desafiaron los cánones tradicionales de la belleza, promoviendo en su lugar la libertad creativa y la subjetividad respecto a la representación del natural (Hauser, 2018). Esta ruptura en el campo artístico también repercutió en el ámbito educativo, cuestionando la enseñanza del arte basada únicamente en la reproducción de modelos externos.

Según Lowenfeld y Brittain (1982), la creación visual no solo alimenta la imaginación, sino que también apoya el desarrollo emocional e intelectual, es decir, valorar una educación artística orientada a ofrecer al estudiante un espacio donde pueda desarrollar su individualidad y expresar su comprensión del mundo desde su experiencia personal, era tan crítico como enseñarles a leer o a hacer cálculos matemáticos. A esto se le denominó como 'autoexpresión creativa', un enfoque que "no debía proponerse que todas las personas aprendieran a hacer arte sino, (...) que a través del arte aprendieran a ser una persona" (Marín, 2003, p.30).

Poco antes, John Dewey (1934) sugirió que el arte no debía estar divorciado de la vida, añadiendo que la experiencia estética es una forma de conocimiento profundo. Desde este punto de vista, aprender arte es más que crear una pieza; implica participar en un proceso donde el pensamiento, el sentimiento y la acción se vinculan y se potencian entre sí. Este enfoque direccionó a una educación artística hacia un aprendizaje basado en la experiencia del quehacer artístico, en lugar de uno orientado al resultado, sentando las bases para una educación más holística que sea activa, abierta y arraigada en la vida cotidiana.

En esta misma línea, Eisner (2004) amplía este enfoque, argumentando que el pensamiento artístico fomenta formas particulares de razonamiento, diferentes a las que ofrecen otras áreas. Menciona que el arte permite conocer y entender diversos contextos desde distintas perspectivas ya que se caracteriza por su ambigüedad y su acercamiento a diversos temas desde distintas interpretaciones. Por otro lado, en lo referido a la evaluación, prioriza el proceso creativo más que del producto final, ya que "no todo lo importante es medible, y no todo lo que se puede medir es importante" (2002, p.186).

En el contexto latinoamericano, Barbosa (1991) propuso un enfoque triangular que articula tres dimensiones de la educación artística: la producción, la apreciación estética y la contextualización social e histórica. Esta propuesta estableció un alejamiento de los modelos tradicionales que limitaban el aprendizaje del arte a una actividad meramente expresiva, a la producción de objetos con cierta intención estética o a la repetición mecánica de técnicas. De esta manera, se da lugar a la enseñanza del arte como un proceso crítico, complejo y situado, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico que les permita comprender las diversas dimensiones de su contexto y ser formados como actores sociales capaces de interpretar y transformar su realidad a través de la práctica artística.

Así, se inicia un proceso de deconstrucción de la educación artística tradicional, reconociendo en el arte su potencial para propiciar una formación holística en el estudiante. Siguiendo a Hernández (2007) y Acaso (2013), la práctica pedagógica no debe limitar su enfoque solo a hacer imágenes o saber verlas; por el contrario, situándose desde lo democrático y significativo del aprendizaje, debe centrarse en construir criterios desde lo visual, entendidos como herramientas para interpretar el mundo y plantear posturas críticas desde un pensamiento divergente.

En este sentido, esta mirada contemporánea de la educación artística se distancia de las estructuras didácticas disciplinarias y procura entender lo educativo desde perspectivas acordes a los procesos actuales de la producción artística, tales como el pensamiento divergente, el placer como eje central del proceso enseñanza-aprendizaje y el trabajo colaborativo y por proyectos (De Pascual y Lanau, 2018)

A pesar de ello, en la actualidad la educación artística escolar suele estar dividida en cuatro disciplinas: artes visuales, música, danza y teatro. Efland (2002) precisa que esta organización favorece la segmentación de los conocimientos, lo cual facilitó la implementación curricular del siglo XX. Sin embargo, y en sintonía con Acaso (2013) y Hernández (2007), esta segmentación limita una comprensión integral y significativa del arte, ya que impide pensar en prácticas pedagógicas flexibles y transdisciplinarias, necesarias para responder a un contexto tan complejo y cambiante como el contemporáneo.

Como se ha observado, históricamente el contexto del arte ha establecido los lineamientos para la educación artística. En ese sentido, en un contexto donde la hiperconectividad, la interculturalidad, la crisis ambiental y las brechas sociales establecen la ruta de la contemporaneidad, es urgente repensar los objetivos de una educación artística coherente a sus necesidades. En este marco, las prácticas artísticas contemporáneas aparecen como un recurso pedagógico potente para establecer nuevos horizontes en la enseñanza del arte, no solo por la diversidad de sus lenguajes y formatos de creación, sino también porque promueven experiencias significativas y contextualizadas asociadas a la colaboración y participación.

1.2.2. Impacto de las prácticas artísticas contemporáneas en la educación artística

Como se mencionó anteriormente, el enfoque educativo debe responder a las necesidades de su contexto. Por ello, en el caso de la educación artística, es necesario integrar la producción artística contemporánea como recurso pedagógico ya que sus características permiten un acercamiento al pensamiento crítico y a la producción artística con sentido contextual. De este modo se podría prescindir —al

menos en parte— de los modelos asociados a la belleza, al virtuosismo técnico o la mera reproducción de modelos estéticos.

El arte contemporáneo ha redefinido las perspectivas tradicionales del arte, priorizando el proceso, la experiencia, la participación, la exploración de nuevos medios y principalmente la relación entre la idea y el contexto. Ante este escenario, es fundamental que la educación artística reconozca el potencial pedagógico de las prácticas artísticas contemporáneas, y se apliquen para generar espacios y experiencias donde se pueda generar conocimiento a través de la reflexión crítica y la transformación social (Acaso, 2017).

Además, es importante resaltar que las prácticas artísticas contemporáneas han extrapolado sus lenguajes artísticos hacia diferentes dimensiones del arte tales como la performance, la instalación, el arte participativo, entre otros, desafiando así a las escuelas a repensar sus metodologías de enseñanza. Como menciona Acaso (2011), esta situación demanda integrar estrategias más abiertas, interdisciplinarias y vinculadas con los contextos socioculturales.

En esta misma línea, Camnitzer (2009b) menciona que la práctica docente no debe centrarse en enseñar a hacer arte, sino que, por el contrario, debe utilizar el arte como un recurso para enseñar a pensar. Así, estas nuevas prácticas se presentan en el ámbito educativo para tensionar las estructuras rígidas del currículo y provocar rupturas en las formas tradicionales de pensamiento, generando en los estudiantes cuestionamientos que les permitan explorar nuevas formas de conocimiento a través del arte.

Por ello, en concordancia con los cambios de paradigma en el arte, los docentes se ven en la necesidad de reestructurar su práctica pedagógica,

estableciendo estrategias adecuadas al contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza. Tal como señala Guasch (2000), así como en la contemporaneidad el arte ya no se segmenta en categorías universales, la educación artística demanda enfoques situados vinculados responsablemente con sus contextos y que sean capaces de dialogar con las complejidades del presente.

Ahora bien, lejos de entender este contexto como una limitante para el correcto desarrollo de la práctica docente, la naturaleza de la educación artística permite entenderlo como una oportunidad para generar nuevos aprendizajes en los estudiantes y potenciar la capacidad creativa del docente. Como menciona Camnitzer (2017, p.21), el arte es “una metadisciplina que permite subvertir los órdenes establecidos y explorar otros nuevos alternativos”; por lo que, siguiendo a Álvarez et al. (2021) y Acaso (2013), el arte permite extender el panorama respecto al diseño creativo de estrategias didácticas, basadas en la innovación y en la ruptura de los cánones hegemónicos del acto pedagógico, planteando así oportunidades para repensar en las necesidades de una educación artística contemporánea.

En este sentido, las prácticas artísticas contemporáneas no sólo se presentan como un contenido a enseñar, sino como un recurso que le permite al docente repensar y ampliar sus horizontes respecto a nuevos marcos metodológicos que, de estas, se puedan explorar. Al vincularse con ellas y entender sus fundamentos y características, el docente entiende su rol como el de un productor cultural, creador y artista (Acaso, 2011), capaz de diseñar experiencias de aprendizaje de manera creativa, considerando la pluralidad y particularidad de sus estudiantes, y fomentando una educación artística inclusiva, permeable y significativa.

Este nuevo rol del docente le exige democratizar su práctica educativa, dejando de lado su rol modernista como transmisor de contenidos. En ese sentido, siguiendo a Freire (1997) y a Acaso y Megías (2017), es necesario que el docente contemporáneo se considere en un constante estado de aprendizaje y abierto a la investigación en cada etapa del fenómeno de la enseñanza, desdibujando así la percepción infantilista de la práctica docente y posicionándola como una práctica política y cultural.

Del mismo modo, estas prácticas, en su entorno artístico, cuestionan el espacio museístico tradicional, fomentando que este se estructure como uno en el que los espectadores se asuman como productores del conocimiento a través de la interacción y la participación activa (Gutiérrez y Lanau, 2017). Situando esta idea en lo pedagógico, el docente puede transgredir el concepto y percepción su aula, y pasar de un espacio estático que funciona únicamente como contenedor a uno que puede transformarse, descolocando el mobiliario y/o interviniéndolo con objetos que lo descontextualicen y permita crear experiencias significativas y motivadoras en los estudiantes (Acaso y Megías, 2017).

La educación artística, como se mencionó anteriormente, suele impartirse bajo enfoques que se centran en el desarrollo de las disciplinas artísticas por separado, considerando que cada una de ellas posee un lenguaje y códigos distintos que le permiten al estudiante explorar formas diferentes de expresión y creación (Eisner, 2004). Sin embargo, y en sintonía con Acaso (2017), resulta importante reconocer que el contexto contemporáneo exige que las escuelas se vinculen con la realidad social del estudiante, por lo que es necesario promover metodologías multidisciplinares que integren las artes con otras áreas del

conocimiento, de modo que se pueda fomentar el desarrollo de competencias tanto críticas como creativas.

Bajo esa lógica, Megías (2018), menciona que las escuelas deberían apoyarse en la dimensión híbrida de las prácticas artísticas contemporáneas, respecto a su propia naturaleza que se caracteriza por su articulación con diversos lenguajes y contenidos, y trasladarlo al ámbito educativo a través de proyectos de carácter transdisciplinarios. Así pues, se abre la posibilidad de contemplar un aprendizaje basado en proyectos artísticos que, como indican De Pascual y Lanau (2018), permite transitar por procesos educativos conscientes, críticos y creativos, a través de proyectos amplios y complejos que fomenten el pensamiento divergente.

En conclusión, las prácticas artísticas contemporáneas no solo han extrapolado los límites del campo artístico, sino que cuentan con lo necesario para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Su presencia en la educación artística no se limita a ser parte de los contenidos curriculares; por el contrario, pueden establecer metodologías de enseñanza, crear escenarios y experiencias de aprendizaje, e incluso direccionar los lineamientos curriculares hacia un enfoque más integral y crítico de las disciplinas. Reconocer estas prácticas como herramienta pedagógica es clave para generar una educación coherente al contexto y a las necesidades del estudiante, ya que ofrece recursos significativos para acercarnos a la experiencia estética a través del pensamiento crítico y la formación de sujetos capaces de actuar y crear una realidad.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS CURRICULARES Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DESDE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS EN EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA

2.1. Fundamentos del área Arte y Cultura en el Currículo Nacional

Para comprender los lineamientos del área curricular de Arte y Cultura en el Perú, es necesario revisar los conceptos que la denominan, ya que su vínculo no debería surgir de una superficial suma de términos, sino que por el contrario, deberían establecer las pautas para estructurar una educación artística que articule estas dos dimensiones fundamentales de la experiencia del ser humano: la capacidad expresiva, exploratoria y experimental del arte, en sintonía con el fortalecimiento de la identidad y la revaloración de diversas expresiones y manifestaciones que configuran la cultura.

En este marco, la educación artística deja de ser un espacio donde ha predominado la sola producción de objetos con cierta carga estética, para situarse en un escenario interdisciplinar, crítico y reflexivo, que percibe y actúa sobre las reestructuraciones sociales y culturales del contexto contemporáneo. Por consiguiente, este apartado abordará la relación entre los conceptos de arte y cultura, para, posteriormente revisar el desarrollo histórico de la educación artística en el Perú –desde un proceso continuo entre el pasado y el presente–, considerando los lineamientos curriculares que direccionan el área en el contexto educativo nacional, además de los desafíos que exige la actualidad.

2.1.1. Vínculo entre el concepto de arte y cultura

Para establecer el vínculo entre el Arte y la Cultura, habiéndonos acercado ya a una definición del concepto de *Arte*, es necesario definir qué se entiende por

cultura. La referencia más cercana al concepto *cultura* con la que comúnmente nos encontramos se produce como respuesta a algo que no supimos responder: “pero eso es cultura general”. Esta forma de confrontación, lejos de ser una mera expresión, se enmarca en lo que Schwanitz (2018) entiende como un fenómeno en que la cultura se presenta como una construcción social edificada en supuestos y expectativas respecto a lo que se debería conocer, una edificación canónica muchas veces establecida hegemónicamente a lo largo de la historia.

Para referirnos al término *cultura* es necesario recurrir al fundador de la antropología académica, Burnett Tylor, quien apunta que la cultura “en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (1924, p.29). Este fundamento se presenta como la base para diferentes construcciones contemporáneas del concepto cultura. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha precisado y ampliado su definición de lo que el concepto cultura comprende:

El conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social, y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (UNESCO, 2009, p. 9)

En este punto, se puede identificar la diversidad de enfoques que abarca el término *cultura*, producto de la sumatoria de perspectivas relacionadas con características temporales, geográficas, dogmáticas, conductuales, etc. Sin

embargo, ante la necesidad por encontrar un concepto que direcciona de manera más precisa los intereses de la tesina, Bauman destaca la ambivalencia como eje central de la cultura contemporánea, precisando que la cultura comprende:

Tanto a la invención como a preservación, a la discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición, a la rutina como a la ruptura de modelos, al seguimiento de las normas como a su superación, a lo único como a lo corriente, al cambio como a la monotonía de la reproducción, a lo inesperado como a lo predecible. (Bauman, 2002, p.13)

En relación con lo ambivalente, Bauman (2002) reconoce como paradójicos dos atributos de la cultura contemporánea: lo autónomo y lo vulnerable. Estos son percibidos como opuestos; sin embargo, nos indica que, para poder acercarse a una definición de la cultura, es ineludible comprender el fenómeno de su compatibilidad, desde la mediación del sistema individual y social, en el que confluye tanto la construcción individual como el hecho de ser construido por el entorno.

Esta idea sintoniza con Malo (2006), quien expresa que el ser humano, competente en la razón, posee la capacidad de crear cultura, pero simultáneamente se encuentra sometido a ella y depende de esta para un aceptable comportamiento y desarrollo social. Buscar una conceptualización de la cultura, sucumbiendo en la divergencia, podría abrir la posibilidad de plantear un concepto ajeno a la sociedad y sumergido en el individualismo o, por el contrario, enfocado en la pasividad individual frente a la inestabilidad del contexto.

Así pues, teniendo como premisa lo mencionado y considerando el contexto contemporáneo marcado por la inmediatez, la globalización y los crecientes flujos migratorios, la UNESCO (2002) enmarca el concepto de cultura como un proceso

implícito en la vida del ser humano, construido históricamente para establecer maneras de convivir y desarrollarse en sociedad, priorizando el respeto igualitario y la interrelación orgánica. A la par, reconoce lo cambiante y transformable de la cultura, debido a la autoconciencia crítica del individuo, reconociéndose como proyecto inconcluso, pero, al mismo tiempo, creador de nuevas significaciones.

El ser humano, desde su nacimiento, requiere de alguien más para poder sobrevivir y, a lo largo de su vida, reafirma esa condición al necesitar de una comunidad para desarrollarse. Desde el raciocinio, establece una comunicación con la naturaleza, transformándola y creando pautas culturales que comprenden las maneras de vivir y de desarrollarse en sociedad, sus creencias, tradiciones, y las diferentes formas de expresión, dentro de las cuales se encuentra el arte. Sin embargo, es necesario entender que estas pautas no son estáticas, sino que se encuentran en una constante transformación a medida que el intercambio y las relaciones sociales se hacen presentes.

En ese sentido, algo singular ocurre con el Arte que, si bien nace con la cultura, al mismo la reconstruye, ya que el arte elabora un producto a modo de respuesta a la cultura, pero a la vez supeditado a ella (Efland et al., 2003). De acuerdo con Camnitzer (en De Pascual y Lanau, 2018), el Arte se presenta como un medio para el aprendizaje y como una forma de transmitir una postura frente a las necesidades del contexto –necesidades que, a menudo, son impuestas por la propia cultura– que muchas veces son invisibilizadas o no observadas.

Hasta aquí, se puede percibir una marcada dependencia bidireccional en el vínculo entre cultura y arte. No obstante, esto se ve diluido en la actualidad, tal como lo plantean Camnitzer (en De Pascual y Lanau, 2018) y Aguirre (2008), a

partir de los parámetros modernos del arte, que instauraron una postura autónoma en la cual su significancia se reduce únicamente al objeto artístico y, por ende, a su mercantilización, enaltecendo la figura del artista distanciado de su contexto.

Esta postura autónoma e individualizada del arte establece brechas respecto a lo que comprende la cultura en su expresión más amplia. Y esto no solo ha perdurado dentro del propio sistema que la generó –museos, galerías, críticos, escuelas de arte, etc.–, sino que también se ha extendido en la sociedad y, por ende, en el sistema educativo. Irónicamente la disociación entre cultura y arte está culturalmente aceptada e inscrita en el imaginario de la mayoría de las personas. Lo favorable de esta situación es que la problemática ya ha sido identificada, y muchos autores dedicados a la educación y al arte han tomado parte en el objetivo de revertirla, fundamentando la necesidad de un currículo posmoderno.

Ante este escenario, la posmodernidad se entiende como un espacio-tiempo que permite la integración de saberes, tanto locales como universales. Se caracteriza por una amplitud dinámica de conceptos, donde no existe un solo relato, sino una multiplicidad de visiones entendidas desde la pluralidad del contexto, sus condiciones y repercusiones que en ella se generan. Esta visión posmoderna busca establecer prácticas de intercambio que favorezcan la tolerancia y cuestione situaciones de opresión y desigualdad (Efland et al., 2003 y Carrasco, 2019).

2.1.2. La educación artística en el Perú. Evolución y desafíos contemporáneos

En el apartado anterior se hace visible la necesidad de posicionar un currículo posmoderno que establezca características más integrales y significativas entre ambos conceptos dentro del fenómeno enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al enfocarnos en el escenario local, surge el cuestionamiento sobre cuál es la

postura que se propone desde nuestro sistema educativo, específicamente desde la educación artística, considerando las necesidades posmodernas de un contexto tan diverso y multicultural como el peruano, pero que, al mismo tiempo, con un alto índice de discriminación y de brechas sociales, culturales y económicas.

La educación artística, históricamente, ha estado sujeta a múltiples paradigmas, implementados por y para cubrir las necesidades del contexto al que se enfrentaba. Su desarrollo en el Perú ha seguido un curso atípico y atemporal respecto a los avances teóricos propuestos en el extranjero, privilegiando ciertos rasgos academicistas y expresivos. Esto se ha debido, en parte, a carencias estructurales de la globalización, así como a deficiencias en las políticas educativas a consecuencia de la constante inestabilidad política que hasta hoy continúa afectando el desarrollo del país.

Para comprender de manera didáctica la evolución de la educación artística en el Perú, se ha diseñado un gráfico que sistematiza los distintos enfoques e intenciones que han orientado su enseñanza del área en la Educación Básica Regular desde el año 2000 hasta el 2016, según sus diversas propuestas curriculares (ver Anexo 2).

Como se ha podido observar, la educación artística ha sido entendida por la sociedad como un espacio capaz de propiciar la expresividad y creatividad de los estudiantes peruanos, basándose en los fundamentos de las prácticas artísticas modernas y expresionistas. No obstante, tal como advierte Robinson (2006), el respaldo de una estructura educativa dominante –orientada a responder a las necesidades de la industrialización y centrada en contenidos académicos asociados a las ciencias y las letras– ha generado que incluso estos fundamentos modernistas

y expresionistas contribuyan, indirectamente, a la subvaloración de la educación artística respecto a otras áreas académicas.

En este sentido, Acha, citado en Nemes (2025), menciona que la educación artística no debe concebirse como un área carente de posibilidades académicas, sino como una práctica fundamental en la formación del ser humano, al permitirle generar reflexión y pensamiento crítico desde y sobre su cultura, considerando el espacio que habita y comparte. Así pues, la educación artística debe fundamentarse bajo una estructura teórica propia del espacio en la que se desarrolla el fenómeno de aprendizaje, evitando caer en la reproducción de modelos externos que no alinean a las particularidades del propio contexto.

En este marco de tensiones e incertidumbres que establece el vínculo entre Cultura y Arte, es necesario destacar el cambio de denominación del área curricular de *Arte* (MINEDU, 2009) a *Arte y Cultura* (MINEDU, 2016a). Este cambio, desde un análisis comunicacional, abre dos posibilidades: por un lado, significa un avance frente a la necesidad contemporánea de un currículo posmoderno que busca establecer un verdadero pluralismo dentro del marco multicultural del contexto peruano; por otro lado, podría estar fortaleciendo la brecha existente entre el arte y la cultura, al situar al arte como un componente externo e independiente de la cultura.

Esto último nos lleva a cuestionar la exclusión, en dicha denominación, de conceptos como *tradiciones* o *creencias*, lo cual podría evidenciar la gratuidad en el uso del término *cultura*; ya que, en diferentes oportunidades, este término ha sido empleado para acompañar y ennoblecer proyectos de carácter social,

desvaneciendo su significado al recoger concepciones superfluas, perdiendo su carácter y eficacia comunicativa (Giménez, 2005).

2.1.3. Enfoque curricular del área Arte y Cultura

Para comprender los lineamientos del área curricular de *Arte y Cultura*, es necesario adentrarse en su enfoque, conocer los logros de aprendizaje y entender la pertinencia que tiene el área dentro del Currículo Nacional. De esta manera, también se podrá evidenciar cuáles fueron los argumentos que justificaron el cambio de denominación de *Arte* a *Arte y Cultura*, y si estos responden realmente a las demandas de un contexto posmoderno.

La enseñanza y aprendizaje en el área de Arte y Cultura se sustenta en dos enfoques estructurales: el enfoque multicultural y el enfoque interdisciplinario (MINEDU, 2016a, p.79). Estos enfoques permiten ampliar el imaginario de la producción artística más allá de la concepción hegemónica y occidental del arte, priorizando las prácticas artísticas culturales y las expresiones estéticas cercanas al entorno sociocultural del estudiante.

Ambos enfoques hacen posible que el estudiante construya su identidad desde una posición crítica, elaborando discursos con inferencia sobre lo colectivo, que puedan comunicar desde el arte a través de diferentes formas y medios –desde las tradicionales hasta las contemporáneas–, impulsando así la interdisciplinariedad de las artes y su vínculo con las diferentes áreas (MINEDU, 2016a).

La UNESCO (2006, p. 5), en su Hoja de Ruta para la Educación Artística, señala que la cultura, o las culturas a las que pertenecen los estudiantes, necesariamente deben cimentar las bases para cualquier enfoque de la educación artística. Esto permite que, durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes

afiancen su identidad y, a partir de ello, comprendan –desde el respeto– otras culturas con valor histórico y contemporáneo.

En esta misma línea, el enfoque multicultural del Currículo Nacional toma en cuenta la amplia diversidad de culturas que conviven en un mismo territorio geográfico, visibilizando la necesidad de realzar el valor de las diversas manifestaciones artístico-culturales que surgen en el contexto de los estudiantes. Además, fomenta la trascendencia de las diferencias sociales y culturales en favor de una convivencia armoniosa, basada en el intercambio, la complementariedad y el respeto a la diversidad a fin de buscar soluciones a problemas comunes (MINEDU, 2018).

Por otro lado, el enfoque interdisciplinario se fundamenta en la interrelación histórica de las manifestaciones artístico-culturales con los distintos aspectos culturales y sociales, tales como las costumbres, creencias, ritos, las concepciones del orden social, y del vínculo con otras áreas del conocimiento –las ciencias, la sociología, la antropología, el desarrollo de nuevas tecnologías, entre otras–. Asimismo, este enfoque reconoce los procesos creativos de artistas contemporáneos, basados en la investigación, el análisis y la experimentación con distintos medios, fomentando el tratamiento de diversos temas relacionados a problemáticas locales o globales (MINEDU, 2018).

La propuesta del Currículo Nacional respecto al área de *Arte y Cultura* consiste, principalmente, en visibilizar y poner en manifiesto el concepto de *cultura* en la educación artística. No se trata solo de incluir el término a su denominación, sino de orientar la enseñanza del arte desde una perspectiva cultural. Esto permite, según MINEDU (2018), fundamentar la enseñanza en las siguientes características:

Anteponer la función socializadora de la educación artística, favoreciendo la comprensión del sujeto como ser social. Esto permite definir maneras de convivencia, considerando aspectos coincidentes como la historia, el patrimonio y las problemáticas sociales, además de reconocer las diferencias que diversifican y potencian el orden social.

Cimentar la educación artística en la cultura permite cualificar y adaptar el currículo considerando las diferencias, cualidades, contextos, lenguajes, normas sociales y problemáticas propias de cada comunidad.

Subjetivar, refiriéndose a la necesidad de fomentar la capacidad crítica y cuestionadora en los estudiantes frente a los procesos de socialización, abriendo la posibilidad de redefinir el orden sociocultural en beneficio de la comunidad.

En conclusión, el enfoque del área *Arte y Cultura* invita a planificar una enseñanza de la educación artística considerando aspectos personales, sociales y territoriales del estudiante. Esto potencia su capacidad crítica frente al orden social, promoviendo la elaboración de discursos permeables que puedan ser comunicados desde distintos lenguajes del espectro artístico. Este enfoque no limita la capacidad creativa del estudiante, sino que le permite introducirse de manera participativa en temáticas relevantes y significativas, acorde con las necesidades contemporáneas. Como mencionan Acaso y Megías (2017), se debe procurar una producción artística estructurada en conceptos y conocimiento, ya que, del mismo modo en que una idea no puede materializarse sin una técnica, esta no debería materializarse sin un fundamento teórico que la respalde.

2.1.4. Competencias del área Arte y Cultura

En primer lugar, la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (EBR) en el año 2017 dispuso un enfoque priorizando las necesidades de una sociedad en constante transformación. A su vez, busca equidad respecto a las jerarquías académicas y privilegia el desarrollo de competencias por encima del dominio individual de conocimientos. Además, enfatiza en la planificación, el análisis, el criterio en la toma de decisiones y la evaluación de los resultados en situaciones reales (MINEDU, 2016a).

El Currículo Nacional define un perfil de egreso que consta de once aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar al finalizar la EBR. Este perfil tiene como objetivo formar agentes sociales íntegros que, desde sus intereses y capacidades personales, puedan desarrollarse democráticamente en sociedad, cumpliendo éticamente con sus deberes y derechos, valorando la diversidad y contribuyendo con el desarrollo sostenible (MINEDU, 2016a).

Ahora bien, para que este perfil de egreso se traduzca en aprendizajes visibles, el currículo propone veintinueve competencias que, en sintonía con Tobón (2004), buscan fomentar el aprendizaje autónomo y significativo, priorizando la formación integral, interdisciplinaria y progresiva como eje central de cada proyecto pedagógico a lo largo de los tres niveles educativos. Esto provee al estudiante de múltiples herramientas que le permiten desenvolverse activamente en su comunidad, tomando decisiones coherentes frente a distintas situaciones de conflicto.

En este sentido, el Currículo Nacional propone dos competencias para el área de Arte y Cultura (ver Figura 1), cada una de ellas asociada tres capacidades

que “funcionan como recursos para actuar de manera competente” (MINEDU, 2016a, p. 37).

Figura 1

Infografía sobre capacidades y competencias del área Arte y Cultura



Nota. Figura elaborada a partir de datos del Currículo Nacional de EBR (2017).

Esta propuesta curricular busca hacer frente a un contexto donde el arte –y, por ende, la educación artística– se ha centrado históricamente en la producción de objetos que puedan ser admirados exclusivamente por su desarrollo técnico, belleza o virtuosismo (Acaso y Megías, 2017). Esta premisa, según Camnitzer (2009b), inició cuando un grupo de filisteos, pertenecientes a grupos de poder, desplazaron al arte de la educación, degradándolo de una metadisciplina del conocimiento a una disciplina manufacturera.

En ese marco se presentan ambas competencias, como respuesta a la necesidad de redefinir el proceso de producción artística bajo fundamentos que

trasciendan la destreza manual y se enfoquen en una perspectiva más cuestionadora y crítica de lo establecido (Acaso y Megías, 2017). Cabe precisar que, según el documento 'Orientaciones para la enseñanza del área Arte y Cultura' (MINEDU, 2018), ninguna de estas dos competencias debe ser desarrollada de forma independiente, por lo que el currículo no pretende ni enaltecer los procesos de análisis, reflexión y crítica, ni desmerecer los procesos de producción o expresión, sino articularlos entendiendo que analizar y producir imágenes configuran un proceso intelectual y significativo que sobrepasa las brechas disciplinares (De Pascual y Lanau, 2018; Acaso, 2011).

Por un lado, la competencia *Aprecia manifestaciones artístico-culturales* invita al estudiante a observar, analizar, reflexionar y valorar de manera crítica diversas manifestaciones artísticas y culturales que se producen tanto en su entorno cercano como en otros espacios sociales, históricos o simbólicos. Según el Ministerio de Educación (2016), esta competencia fomenta el desarrollo de habilidades para percibir, describir y analizar cualidades estéticas considerando su pertinencia cultural, función social y contexto de creación.

Ahora bien, en concordancia con los objetivos de la investigación, resulta necesario revisar los estándares de aprendizaje establecidos para el nivel VII de la EBR en relación a la competencia *Aprecia manifestaciones artístico-culturales*. El Programa Curricular de Educación Secundaria (Ministerio de educación del Perú [MINEDU], 2016b), señala que el aprendizaje esperado debe centrarse en que el estudiante debe lograr reconocer el valor comunicacional del arte, analizar sus significados considerando los diversos contextos socioculturales en los que se desarrollan y reflexionar sobre las diferentes reacciones que pueden generar en la sociedad. Esta competencia demanda del estudiante una actitud investigativa,

comparativa, interpretativa y argumentativa frente al hecho artístico y la capacidad para relacionarla con un contexto determinado.

En esta misma línea, Barbosa (2022) menciona que lo que define a una educación artística posmoderna es la articulación entre el fomento de la capacidad creativa y el desarrollo de una apreciación crítica que permita reconocer y tensionar los discursos que movilizan a las manifestaciones artísticas. Asimismo, Eisner (2003) advierte que la apreciación no debe reducirse únicamente a ver las cualidades formales de una manifestación artística o conocer su contexto sociocultural. Más allá de eso, sugiere desarrollar un lenguaje estético que permita describir y comunicar esas cualidades, consolidando una percepción más crítica, profunda y contextualizada.

En este sentido, las prácticas artísticas contemporáneas se presentan como una oportunidad para alcanzar los aprendizajes esperados para dicha competencia, ya que estas suelen abordar temas complejos de distinta índole, desde perspectivas que pueden desestabilizar el imaginario social, por lo que resulta necesario que el estudiante conozca y comprenda el contexto en el que se desarrolla. Incluso, la naturaleza de las prácticas artísticas contemporáneas permite el abordaje de cualquier temática desde una perspectiva cuestionadora y participativa, fomentando el desarrollo de una postura crítica frente a distintas problemáticas.

Por otro lado, la competencia *Crea proyectos desde los lenguajes artísticos*, de acuerdo con el MINEDU (2016a), fomenta el desarrollo de procesos creativos con el objetivo de que los estudiantes expresen sus ideas, emociones y percepciones del contexto mediante la exploración de diversos lenguajes artísticos. Enfatiza no solo en el resultado final de la propuesta artística, sino que pone en

valor los procesos, la planificación y la evaluación crítica tanto de sus propios proyectos como el de sus compañeros. De esta manera, se fundamenta en un espacio que promueve las capacidades creativas sin prescindir del pensamiento crítico ni del intercambio reflexivo.

Esta competencia, si se interpreta de manera literal, podría entenderse como un espacio destinado a la sola producción de objetos artísticos. Sin embargo, su objetivo es promover el desarrollo de proyectos artísticos complejos y significativos, que involucren múltiples fases de creación, reflexión y toma de decisiones. Bajo esa perspectiva, Camnitzer (2017) sostiene que hacer arte debe concebirse como un proceso educativo y no como una manera de hacer objeto; por ello, resulta fundamental priorizar el desarrollo del pensamiento artístico por encima de la adquisición de destrezas técnicas.

Ahora bien, los aprendizajes esperados para el nivel VII de la EBR, respecto a esta competencia, se centran en que el estudiante sea capaz de comunicar de manera efectiva sentimientos, ideas y mensajes pertinentes a su realidad. Para lograrlo, debe explorar la integración de diversos lenguajes artísticos, desde los convencionales hasta los más contemporáneos. Asimismo, se espera que desarrolle un estilo personal, partiendo de sus intereses y nutriéndose de referencias culturales diversas. No solo debe demostrar un dominio de las técnicas artísticas, sino también estar dispuesto a adaptar su proyecto según los descubrimientos que surjan a lo largo del proceso, así como al trabajo tanto individual como colaborativo. Del mismo modo, sus propuestas artísticas deben plantearse bajo un enfoque interdisciplinario que le permita vincular el arte con contenidos de otras áreas del conocimiento. (MINEDU, 2016b)

Nuevamente, en este punto, se presentan las prácticas artísticas contemporáneas como un vehículo para el desarrollo de dichos estándares, no porque sustituyan a las técnicas tradicionales, sino porque amplían los horizontes del arte hacia espacios no convencionales. Además, se caracterizan por fomentar propuestas experimentales que permiten explorar lenguajes híbridos al vincular, por ejemplo, la performance con el videoarte, el arte sonoro con la pintura expandida, o la instalación con el diálogo participativo. Sumado a ello, siguiendo Bourriaud (2013) y Camnitzer (2009b), las prácticas artísticas contemporáneas se conciben como un medio para producir conocimiento a través de la interacción y vínculo social que sucede durante el proceso creativo.

En conclusión, en un contexto en el que estamos expuestos al consumo acrítico de una cantidad inmensurable de imágenes, la educación artística no puede reducirse a la producción de manualidades, a la reproducción mimética de obras clásicas, ni a la ejecución de expresiones culturales cuyo trasfondo y pertinencia cultural se desconocen. En una sociedad tan fraccionada social, cultural y políticamente como la nuestra, la educación artística debería, en concordancia con Garcés (2013), responder a la necesidad de cuestionar toda forma de dominación que perjudique nuestra relación con los demás y generar nuevas formas más democráticas de convivencia. Esto puede potenciarse a través de las prácticas artísticas contemporáneas, cuyo sentido crítico, relacional y contextual permite articular la producción con el pensamiento, la técnica con la reflexión, y la sensibilidad con la acción transformadora; solo de esa manera es posible que las competencias del área de Arte y Cultura adquieran verdadera relevancia.

2.2 Experiencias educativas desde las prácticas artísticas contemporáneas

En este apartado se presentan tres experiencias educativas en cuyo diseño y aplicación se vinculan las prácticas artísticas contemporáneas, con el objetivo de visibilizar su eficacia respecto al fomento de las competencias del área de Arte y Cultura. Es importante señalar que, en un inicio, se intentó analizar experiencias documentadas en investigaciones académicas; sin embargo, al no hallar propuestas que abordan el arte contemporáneo desde una perspectiva más profunda que lo meramente expresivo o estético, se optó por incluir experiencias que, si bien no fueron diseñadas para el nivel secundario de la educación básica, podrían aplicarse en ella sin mayor dificultad.

2.2.1. Tapiz de la memoria colectiva

El tejido, en el contexto de la educación artística, con frecuencia ha sido reducido a una actividad únicamente manual, en la que a partir de una secuencia de pasos se logran formar patrones decorativos; de esta manera, se prioriza la destreza técnica sin ningún tipo de reflexión respecto a su potencial simbólico o comunicativo.

Así pues, el colectivo C.H.O.L.O (Perú), en sintonía con una línea de trabajo que incentiva la identidad cultural y la conciencia medioambiental a través de proyectos que circundan lo artístico-cultural y lo pedagógico (Ministerio de Cultura del Perú, s.f.), desarrollaron un proyecto colaborativo que involucró a los vecinos de un asentamiento humano ubicado en el distrito de Ventanilla - Lima. Este proyecto fue desarrollado en el contexto de la educación no formal ya que fue parte de un trabajo comunitario en el que buscaban crear espacios para la recuperación de la memoria colectiva y el fortalecimiento de la identidad local.

El proyecto contó con la colaboración del colectivo sueco Stickkontakt, conocidos por desarrollar proyectos en espacios públicos mediante intervenciones textiles con materiales reciclados (C.H.O.L.O., 2011). Ellos aplican estrategias del craftivismo, un concepto que vincula el activismo con las prácticas artesanales, valorando y repotenciando el hacer manual como vehículo de protesta y reflexión social (Greer, 2014).

La principal motivación para el desarrollo de este proyecto fue la necesidad por reconocer el potencial de la comunidad como productores culturales, y de esta manera desdibujar gradualmente la estigmatización de carácter marginal y violento que se tiene de estos territorios. Sin embargo, la violencia estructural y la carencia de espacios culturales han dificultado el encuentro entre los vecinos para el fortalecimiento de una identidad comunitaria, limitando, por ejemplo, la posibilidad de comunicar y preservar sus propias historias y relatos, especialmente aquellas vinculadas a los procesos migratorios fundacionales que dieron origen a la comunidad.

El proyecto consistió en implementar talleres participativos para los vecinos, en los que a partir de dinámicas de confianza y escucha activa, compartían sus relatos personales, vivencias y memorias en el barrio, sin dejar de lado las preocupaciones respecto a los conflictos que aún persisten. Posterior a esto, se invitó a los participantes a organizar esa información a través de estrategias de la cartografía y el dibujo, creando así un registro visual de lo compartido previamente.

A partir de los registros personales, se realizaron bocetos colectivos incluyendo palabras, figuras y símbolos que condensan lo compartido en los primeros encuentros, con el fin de continuar con la etapa de la confección de un

textil comunitario. Para ello, los participantes recibieron talleres en los que aprendieron técnicas básicas del tejido utilizando bolsas recicladas, permitiéndoles tejer individualmente una parte del tapiz.

Una vez completo, fue donado a una escuela de la zona, donde fue conservado como patrimonio cultural de la comunidad, ya que, más allá de distinguirlo por su valor estético, es importante reconocer su dimensión simbólica al representar un proceso de creación colectiva llevado a cabo por los propios vecinos. En sintonía con Camnitzer (2009b) y Acaso (2011), posicionar el telar en un espacio educativo y no en uno expositivo, permite que este no sea percibido como una “obra de arte”, sino que, por el contrario, se entienda como una manifestación artística que trasciende su materialidad y se posiciona como dispositivo pedagógico que ha permitido educar desde sus procesos de producción y lo continúa haciendo a través de lo que se genera y comparte en torno a este.

Cabe precisar que, al incorporarse experiencias similares en el ámbito de la educación básica regular, contribuirían notablemente al desarrollo de las competencias y capacidades del área de Arte y Cultura. En este caso específico, se fomentarían los aprendizajes dirigidos a la apreciación crítica ya que se motiva que los participantes reconozcan el valor simbólico, social y cultural de sus relatos, a través del arte textil. Además, de fomentar la investigación y planificación para el desarrollo de un proyecto artístico participativo, en el cual se exploró el uso de técnicas tradicionales para crear símbolos que condensan un significado propio que fortalece la identidad comunitaria.

Finalmente, y en sintonía con los objetivos de la tesina, el proyecto *Tapiz de la memoria colectiva* evidencia una relación directa con las prácticas artísticas

contemporáneas, no sólo por aplicar estrategias propias de los lenguajes contemporáneos –como el craftivismo–, sino también por vincularse a dos de sus características fundamentales: el alcance relacional, al fomentar vínculos significativos entre los vecinos a través del diálogo e intercambios de saberes, y el enfoque contextual, al situar la experiencia dentro de un contexto determinado, adquiriendo sentido de pertenencia y desarrollándose a partir de realidades locales.

2.2.2. Entre shamanes, objetos y símbolos

Entre shamanes, objetos y símbolos es una investigación de la artista educadora ecuatoriana Tania Lombeida, integrante del proyecto *Arteducarte*. Esta investigación fue desarrollada durante el año lectivo 2016-2017 en un colegio ubicado en la ciudad de Quito - Ecuador y estuvo dirigida a estudiantes del 6to grado de Educación General Básica (EGB) con el objetivo de cubrir ciertas falencias del currículo oficial de Ciencias Sociales.

Es importante señalar que *Arteducarte* es un proyecto de educación artística que, en colaboración con artistas contemporáneos locales, desarrolla propuestas educativas multidisciplinarios y participativos, apoyándose en el arte contemporáneo como vehículo para el desarrollo de temas complejos como ciudadanía, migración, género, medio ambiente, salud, entre otros. (Arteducarte, 2014).

Así pues, la investigación *Entre shamanes, objetos y símbolos* plantea como objetivo “explorar las posibilidades simbólicas de los objetos precolombinos como herramientas de aproximación hacia la vida social” (Arteducarte, 2016, párr. 6), mediante la observación y análisis crítico del patrimonio, así como su reinterpretación contextual desde la propia subjetividad. De esta manera, se busca abandonar la percepción de estos elementos como simples objetos decorativos,

reconociéndolos como portadores de significados que permiten comprender las prácticas sociales y las relaciones de poder que continúan vigentes en la actualidad.

El proyecto se divide en tres fases y se desarrolla en distintos escenarios educativos (Arteducarte, 2017). La primera etapa se llevó a cabo dentro del aula y consistió en realizar colaborativamente un ejercicio cartográfico en el que los estudiantes ubicaron sobre un mapa del Ecuador los territorios donde se desarrollaron las distintas sociedades originarias. Posteriormente, eligieron la imagen de una cerámica precolombina y, a partir de ella, mediante la investigación y la reinterpretación de datos y textos históricos, analizaron y construyeron narrativas desde las interrogantes: ¿qué ves aquí?, ¿quiénes son?, ¿qué sientes?, ¿qué percibes?, ¿para qué servía este objeto?, ¿qué crees que estaban haciendo?

Para la segunda parte del proyecto se propuso una deriva al Museo de Arte Precolombino Casa del Alabado, en donde a partir de recursos de mediación cada estudiante logró ubicar la cerámica correspondiente a su imagen elegida. Este encuentro con la pieza abrió un espacio de confrontación y análisis visual, en el que se identificaron formas, colores y simbologías que, en diálogo con la información curatorial, hicieron posible la comprensión del significado ritual, social o utilitario de las piezas. En paralelo, los estudiantes crearon relatos en los que se identificaban vínculos con situaciones contemporáneas, reflexionando sobre la relevancia que adquieren las piezas precolombinas en la actualidad.

Por último, en la tercera etapa del proyecto, los estudiantes iniciaron con el desarrollo de su pieza de cerámica contemporánea. A partir de sus propias reflexiones, crearon nuevos códigos y símbolos de representación, mediante la reinterpretación y vínculo con el contexto de sus experiencias personales. La

creación de esta pieza permitió responder a interrogantes como: ¿quiénes somos?, ¿de donde somos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde migramos?, ¿qué hacemos?, haciendo que el aprendizaje adquiriera una relevancia más significativa y situada en el contexto del estudiante.

Como se puede observar, el proyecto *Entre shamanes, objetos y símbolos* no integra explícitamente referentes del arte contemporáneo en su desarrollo. Sin embargo, incorpora metodologías propias de las prácticas artísticas contemporáneas, tales como: la deriva, entendida como una práctica estética y política que deconstruye los modos habituales de habitar los espacios con un fin pedagógico (Bishop, 2012); la cartografía, considerada como una metodología que permite la percepción del entorno desde una perspectiva simbólica y situada (Hernández, 2000); y la reinterpretación, definida como un medio para la resignificación crítica del contexto real del estudiante (Acaso, 2011).

Si bien la experiencia se desarrolla en el contexto ecuatoriano, al contrastar los aprendizajes con las competencias del Currículo Nacional en el Perú, se puede interpretar que el proyecto fomentaría eficientemente el desarrollo de las competencias del área de Arte y Cultura. Respecto a la competencia *Aprecia manifestaciones artístico-culturales*, se promueve la observación, el análisis y la interpretación crítica del patrimonio cultural, así como la valoración de las piezas precolombinas en relación a su contexto social e histórico.

A la par, en lo que concierne a la competencia *Crea proyectos desde los lenguajes artísticos*, se puede valorar la exploración de la cartografía, la deriva y la reinterpretación como un acercamiento a los lenguajes del arte. Asimismo, resalta el

carácter procesual del proyecto, en el que se valora no solo el resultado sino la investigación y la toma de decisiones durante todo el proceso artístico.

Para concluir, se identifica la presencia del enfoque contextual y la práctica crítica como características de las prácticas artísticas contemporáneas integradas de manera implícita al proyecto. La primera porque se promueve un aprendizaje situado, donde los contenidos respecto a las piezas precolombinas se hacen pertinentes en cuanto exista una relación con el contexto del estudiante, posicionándose como un medio para la comprensión y resignificación de la realidad.

Por su parte, la práctica crítica pone en foco el modo en que el patrimonio precolombino es aplicado en la educación tradicional, donde muchas veces es relegado a un espacio museístico al percibirse irrelevante frente a las experiencias y necesidades del espectador. Por el contrario, el proyecto lo posiciona como un recurso pedagógico activo mediante el cual los estudiantes se aproximan al análisis crítico y reflexivo, donde no solo comprenden su dimensión histórica, sino que también propician la reinterpretación y asociación a sus intereses personales.

2.2.3. Videoarte: Autorretrato Audiovisual/Vídeo-Performance-Identidad

En el ámbito escolar, el autorretrato ha sido tradicionalmente asociado al estudio naturalista desde una perspectiva técnica, con el objetivo de lograr la mimesis del rostro o el cuerpo mediante el dibujo o la pintura. Sin embargo, esta perspectiva del retrato muchas veces no permite adentrarse en una dimensión representacional de la identidad emocional, pero al mismo tiempo contextual y crítica.

En este contexto, se presenta la experiencia educativa *Videoarte: Autorretrato Audiovisual/Vídeo-Performance-Identidad*, diseñada por Arcoba (2019)

como parte de su investigación doctoral en Didácticas Específicas. Su diseño se aplicó en diez centros educativos públicos de España, donde participaron ciento catorce estudiantes de 4º de E.S.O y del Bachillerato Internacional. Para esto, se identificó como problemática la escasa reflexión de los adolescentes respecto a los procesos de formación de su identidad, principalmente en relación a los cambios físicos, emocionales y sociales por los que transitan durante esa etapa.

Arcoba (2019) indica que la articulación entre las prácticas artísticas contemporáneas y los lenguajes audiovisuales, entendida como estrategia pedagógica, ofrece un espacio significativo para la exploración de la identidad, mediante el cuestionamiento crítico de la propia representación del vínculo entre el yo y el contexto. De esta manera, desarrolla un proyecto en el que los estudiantes reflexionan sobre su identidad a través del videoarte, permitiéndoles explorar y experimentar creativamente el autorretrato, considerando variables como el tiempo, el sonido, el movimiento y el relato.

La aplicación de la propuesta pedagógica comenzó situando a los estudiantes en relación a lo que concierne al videoarte, exponiendo sus principios y fundamentos técnicos y teóricos. Para contextualizarlos visualmente, se analizaron referentes contemporáneos, como Bill Viola y Nam June Paik, siendo el primero de ellos quien estableció los fundamentos para el videoarte contemporáneo mediante la deconstrucción de los límites del medio televisivo, mientras que Paik enfocó su propuesta artística en la exploración de lo metafísico y emocional desde lo expresivo y performático (Meigh-Andrews, 2013).

Fue necesario también, dentro de esta primera etapa, facilitar un acercamiento de los estudiantes con la performance, con el objetivo de comprender

cómo la exploración del cuerpo y la imagen, habitando un espacio, puede configurarse como un lenguaje de expresión capaz de formular cuestionamientos y establecer conexiones con su contexto. En tal sentido, analizando la obra de Yves Klein y Allan Kaprow, lograron identificar que el arte puede extrapolar los límites del objeto artístico y trascender hacia la acción como arte, donde el cuerpo se percibe como un recurso capaz de generar acciones cotidianas, efímeras e inmateriales (Ottmann, 2007; Kaprow, 2007).

Durante ese primer momento se propició un ambiente que invitó al cuestionamiento respecto a las nociones de identidad y autorrepresentación. Luego, se propuso a los estudiantes, desde una libertad creativa y subjetiva, identificar elementos simbólicos que representen aspectos de su propia identidad, los cuales sirvieron como insumo para elaborar guiones y storyboards previos al desarrollo de su autorretrato audiovisual.

En este punto, los estudiantes iniciaron con la producción de sus piezas audiovisuales empleando sus dispositivos móviles, lo cual otorgó a las propuestas una factura estética propia de los video-performances contemporáneos. Para la post producción Arcoba indicó que podían utilizar el software *Windows Movie Maker*, pero durante el desarrollo del proyecto los estudiantes optaron por otras aplicaciones más cercanas a su cotidianidad, lo cual potenció su autonomía en la toma de decisiones. Con esto, en sintonía con Camnitzer (2009b), se puede acotar que desarrollar propuestas desde las prácticas artísticas contemporáneas permite la democratización del arte, ya que no es necesario disponer de materiales de difícil acceso para que surja la creación artística.

Ahora bien, mediante la exploración creativa y articulada del cuerpo, el sonido, las palabras, los objetos y el espacio, las propuestas adoptaron distintas formas: monólogos, acciones performáticas, registros del cuerpo en movimiento, transiciones de imágenes del archivo personal, así como apropiaciones y reinterpretaciones del imaginario personal y colectivo. Más allá de la factura final como “obra de arte”, se valoró el proceso como experiencia estética, en la que partiendo de un cuestionamiento personal, los estudiantes lograron construir un relato audiovisual para visibilizar emociones, cuestionar estereotipos, repensar vínculos afectivos, etc.

Esta propuesta, revisada a la luz de las exigencias del MINEDU, contribuye directamente al desarrollo de ambas competencias del área de Arte y Cultura. En relación a la competencia *Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico culturales*, se potencia a través de la interpretación y contextualización de los lenguajes artísticos como el videoarte y la performance. Asimismo, se fomenta la observación y análisis de la producción de artistas como Bill Viola, Nam June Paik, Yves Kleins y Allan Kaprow. Finalmente, se promueve la reflexión y cuestionamiento crítico de su propia identidad y su representación simbólica dentro de un contexto determinado.

En paralelo, respecto a la competencia *Crea proyectos desde los lenguajes artísticos* se puede identificar que se fomenta la exploración, experimentación y articulación mediante la performance y el videoarte como lenguajes artísticos. Se promueve el desarrollo de un proyecto complejo y duradero en el que se fortalece la investigación y la toma de decisiones. Por último, el desarrollo de un proyecto audiovisual que expresa percepciones respecto a la identidad, permite crear

espacios de intercambio y reflexión sobre sus experiencias durante el desarrollo de la propuesta audiovisual.

Finalmente, en lo que concierne al vínculo con las características de las prácticas artísticas contemporáneas, se evidencian conexiones con el enfoque contextual y la vertiente tecnológica. El primero se manifiesta en el reconocimiento del entorno familiar, cultural y social como factores que influyen en la construcción de la identidad, lo cual da sentido a la producción artística desde una mirada singular y situada. Por su parte, y de manera más evidente, la vertiente tecnológica se refleja en fomentar el uso de dispositivos tecnológicos y aplicaciones digitales como medios para la creación.



CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis documental realizado sobre cómo las características de las prácticas artísticas contemporáneas pueden orientar el diseño de experiencias educativas para el desarrollo de las competencias del área de Arte y Cultura en el nivel VII de la EBR, podemos concluir que:

- Las prácticas artísticas contemporáneas poseen características que están alineadas a los fundamentos curriculares del área de Arte y Cultura, por lo que son pertinentes para el desarrollo de la competencia *Aprecia manifestaciones artístico-culturales* y *Crea proyectos desde los lenguajes artísticos* en el nivel VII de la EBR. Estas permiten que los estudiantes se acerquen al arte no solo como medio para la expresión individual, sino como vehículo de comunicación y transformación social.
- Las prácticas artísticas contemporáneas en el contexto educativo no solo promueven habilidades técnicas y/o expresivas, sino que también favorecen el pensamiento crítico, la conciencia social y la participación responsable frente a problemáticas actuales desde la creación artística, estableciéndose así como herramientas pedagógicas necesarias para una educación artística contemporánea.
- La inclusión de las prácticas artísticas contemporáneas en el ámbito educativo no solo demanda que los docentes sigan procesos de capacitación que les permitan comprender sus características y fundamentos, en aras de una apertura hacia nuevas formas de planificación y diseño de estrategias didácticas, sino que también los posiciona como productores culturales, capaces de diseñar experiencias pedagógicas que se perciban como un acto creativo, crítico y situado, que respondan a las necesidades contemporáneas.

- A pesar del potencial pedagógico de las prácticas artísticas contemporáneas, existe un escaso número de investigaciones que fomentan su inclusión en el contexto educativo peruano. Esto hace visible la necesidad de sistematizar experiencias pedagógicas que integren estas prácticas, para que sirvan de antecedentes que promuevan el fortalecimiento y contextualización de los lineamientos curriculares para el área de Arte y Cultura en la EBR.



BIBLIOGRAFÍA

- Abad, L. (2013). *Prácticas artísticas e imaginarios sociales: Nuevos modos de existencia*. Universitat de Barcelona.
- Abad Molina, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil (3-6 años)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91821>
- Acaso, M. (2011). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Ariel.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Espasa Libros S.L.U.
- Acha, J. (1979). *Arte y sociedad, Latinoamérica: sistema de producción*. Fondo de Cultura Económica.
- Agüera & Arcas, B. (2017). Art in the age of machine intelligence. *Arts*, 6(4), 18. <https://doi.org/10.3390/arts6040018>
- Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura: Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*, 1(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337027033002.pdf>
- Améstica Quezada, J., Contreras Yañez, B., & Martínez Bustamante, F. (2020). *Arte contemporáneo en la escuela. Material de apoyo pedagógico para profesores de educación general básica de 5° a 8°*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Concepción]. Repositorio Institucional de la Universidad de Concepción.

<https://repositorio.udec.cl/server/api/core/bitstreams/637e7b41-1fb9-4c44-9045-26bd3e1a4c03/content>

Arcoba Alpuente, M. D. (2019). La creación audiovisual en Educación Artística. Un estudio a partir de autorretratos e identidades desde la videocreación [Tesis de doctorado, Universitat de Valencia]. RODERIC. URI: <http://hdl.handle.net/10550/68846>

Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Ediciones Akal.

Aristóteles. (2000). *Política* (M. A. Santamaría, Trad.). Gredos.

Arteducarte. (2014, 30 de septiembre). *Creando experiencias significativas en arte, educación y cultura*. <https://arteducarte.com/nosotros/>

Arteducarte. (2016, 23 de diciembre). *Entre Shamanes, Objetos y Símbolos. Museo del Alabado: nuestra primera deriva*. <https://arteducarte.com/nosotros/>

Arteducarte. (2017). *Proyectos-5-Expo-2017* [PDF]. <https://arteducarte.com/wp-content/uploads/2018/01/Proyectos-5-Expo-2017.pdf>

Badiou, A (2012). *Pequeño manual de inestética*. Fondo de Cultura Económica.

Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.

Barbosa, A. M. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. CLACSO / Universidad Nacional de las Artes.

Barrett, T. (2008). *Interpreting art: Reflecting, wondering, and responding*. McGraw-Hill Education.

- Bauman, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones* (A. Roca Álvarez, Trad.). Paidós Ibérica.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Verso Books.
- Bourriaud, N. (2013). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Buntinx, G. (2006). Lava la bandera: el Colectivo Sociedad Civil y el derrocamiento cultural de la dictadura en el Perú. *Revista Quehacer*, (158), 97-100.
- Camnitzer, L. (2009a). *De la Coca-Cola al Arte Boludo*. Metales Pesados.
- Camnitzer, L. (2009b). *Didáctica de la liberación: El arte conceptual como pedagogía*. Fundación Cisneros / Turner.
- Camnitzer, L. (2017). *¿Para qué sirve el arte?* Ediciones del Norte / Fundación Cisneros.
- Clarke, J. R. (1991). *Roman Art*. Yale University Press.
- Claramonte, J. (2011). *Estética modal: Una aproximación desde la filosofía del arte contemporáneo*. Tierradenadie Ediciones.
- Colectivo C.H.O.L.O. (2011, 25 de abril). *Tejido comunitario - Afianzando la identidad barrial*. Blogspot. <https://xxxchololxxx.blogspot.com/>
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte: El arte contemporáneo y el borde de la historia*. Paidós.
- Danto, A. (2003). *El abuso de la belleza: La estética y el concepto del arte*. Paidós.
- De Diego, E. (2004). *Travesías por la incertidumbre*. Siruela.

De Pascual, A., & Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace): Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Los Libros de la Catarata.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating The visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno: Interpretaciones políticas y sociales*. Ediciones NARCEA.

Eisner, E. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340–344.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Fuller, L. (2017). Art education and human development: Images of children and children's images. In D. Forrest, S. Jeanneret, y G. Welch (Eds.), *Creativities, media and technology across the lifespan* (pp. 103-116). Palgrave Macmillan.

Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.

Giménez, D. (2005). Cultura como evasión: reflexiones sobre el uso trivial del término "cultura" en proyectos sociales. *Revista de Estudios Culturales*, 12(3), 45-60.

Giráldez, A., & Abad, L. (2009). Prácticas artísticas colaborativas y pedagogías culturales. En J. Jiménez, I. Aguirre, y L. Pimentel (Eds.), *Prácticas artísticas y culturales en la educación* (pp. 111-132). Universidad del País Vasco.

- Granés, C. (2011). *El puño invisible: Arte, revolución y un siglo de cambios culturales*. Taurus.
- Greer, B. (2014). *Craftivism: The art of craft and activism*. Arsenal Pulp Press.
- Gutiérrez, B., & Lanau, D. (2017). Una disección del espacio expositivo. En Grupo de Educación de Matadero Madrid (Coord.), *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp.65-82). Los Libros de la Catarata.
- Hauser, A. (2018). *Historia social de la literatura y el arte II: Desde el rococó hasta la época del cine* (A. Tovar y F. P. Varas-Reyes, Trad). Debolsillo.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, cambio educativo y proyecto de trabajo*. Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, N., & Garaigorta, C. (2023). El museo del arte contemporáneo como herramienta educativa. Propuesta de un programa de vinculación universidad-museo diseñado para alumnado del Grado en Educación Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(4), 1455-1474. <https://doi.org/10.5209/aris.88819>
- Jiménez, J. (2009). *La vida como azar. Crítica del arte actual*. Ediciones Akal.
- Kaprow, A. (2007). *Ensayos sobre la disolución del arte en la vida* (J. Kelley, Ed.; M. Vidal, Trad.). Ediciones Ardora.

- Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. University of California Press.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1982). *Creative and mental growth* (8.^a ed.). Macmillan.
- Malo, C. (2006). *Arte y cultura popular* (2.^a ed.). Universidad del Azuay / CIDAP.
- Manovich, L. (2013). *Software takes command*. Bloomsbury Academic.
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/58738>
- Marín Viadel, R. (Coord.). (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Pearson Educación.
- McCormack, J., Gifford, T., & Hutchings, P. (2019). Autonomy, authenticity, authorship and intention in computer generated art. In A. Ekárt, A. Liapis, & M. L. Castro Peña (Eds.), *Computational Intelligence in Music, Sound, Art and Design* (pp. 35-50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16667-0_3
- Megías, C. (2018). *Educación artística, imaginarios y ciudadanía*. Octaedro.
- Meigh-Andrews, C. (2013). *History of video art: The development of form and function*. Bloomsbury.
- Ministerio de Cultura del Perú. (s.f.). Catálogo Puntos de Cultura. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/429845100/CATALOGO-Puntos-de-Cultura>
- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica*. MINEDU
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica*. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4550>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6400>
- Miranda, F. (2013). Educación artística y prácticas contemporáneas: Producir la relación con arte, ciencia y tecnología. *Visualidades*, 11(2), 1-12. <https://doi.org/10.5216/vis.v11i2.30687>
- Mörsch, C. (2015). Educación artística crítica. Una introducción a través de la investigación. *TEISE: Revista de Educación Comparada*, (72), 21-42.
- Mouffe, C. (2014). El artista como intelectual orgánico. En G. Mosquera (Ed.), *Alfredo Jaar: La política de las imágenes* (pp. 53-60). Editorial RM.
- Museo de Arte de Querétaro. (2022, 20 de abril). *El tendadero - Mónica Mayer* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/PcFCRXqDvyl?si=7au3GqtkmlMtbE1e>
- Museo Universitario de Arte Contemporáneo. (s.f.). *El Tendadero*. MUAC. <https://muac.unam.mx/objeto/el-tendadero>
- Naranjo Pulido, D. G. (2018). *Estrategias de incorporación del arte contemporáneo en la educación artística: Una propuesta innovadora en la ESO desde la ecología* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/16417>
- Nemes, M. (2025). *Referentes en la educación artística: Propuestas innovadoras de la enseñanza peruana (+ añadido especial de la autora)*. Fábrica de Contenidos E.I.R.L.

Ottmann, K. (Ed.). (2007). *Overcoming the problematics of art: The writings of Yves Klein*. Spring Publications.

UNESCO. (2002, 4 de septiembre). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162.locale=es>

UNESCO. (2006, 6-9 de marzo). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa.locale=es

UNESCO. (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO, resumen*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa.locale=es

Ramos, J. (2019). *Arte y educación: Las prácticas artísticas como forma de conocimiento*. Editorial Octaedro.

Rebollo, T. L. (2009). ¿Qué historia de la educación artística? *Arteterapia*, 4, 277-287.

Revilla Carrasco, A., & Olivares Gázquez, P. (2019). La interculturalidad desde la Educación Artística. Las posibilidades curriculares a través del Arte Negroafricano. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (15), 173-184. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i15.8224>

Revuelta, L. (2017, 2 de febrero). Luis Camnitzer: "El arte es un instrumento para mejorar la sociedad". *ABC Cultura*.
https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-arte-instrumento-para-mejorar-sociedad-201702020153_noticia.html

- Robinson, K. (2010, octubre). *Changing education paradigms* [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare
- Schwanitz, D. (2018). *La cultura: Todo lo que hay que saber*. Editorial Taurus.
- Smith, T. (2012). *Thinking contemporary curating*. Independent Curators International.
- Tylor, E. B. (1924). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom* (Vol. 1). J. P. Putnam's Sons.
- Vázquez, C. (2013). Performances artísticas callejeras en Argentina y Perú: Dinámicas del arte y la intervención política en contextos recientes de crisis económica y sociopolítica. *ASRI: Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, (5), 10.
- Vich, V. (2004). Desobediencia simbólica: Performance, participación y política al final de la dictadura fujimorista. En A. Grimson (Ed.), *La cultura en las crisis latinoamericanas* (pp. 63–90). CLACSO.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

ANEXOS

Anexo 1

Captura de pantalla de la publicación de Perú 21

Perú21.pe
Ayer a las 11:54 · 🌐

"Ser Mujer en el 2021", es la exposición que se ubica en la Municipalidad de Miraflores, disponible en la Sala "Raúl Porras Barrenechea" del Centro Cultural Ricardo Palma. Esta presentación reúne las obras de once artistas peruanas de Lima, Arequipa y Ayacucho.

Es es la pieza de la artista: María Eugenia Moya.



Diego Ramirez Soto
Esta bien que el arte sea subjetivo y depende de la persona que lo vea, pero porfavor... No califiquen de arte cualquier cosa.
1 día Me gusta Responder 218 🌟

Vega Peña Shelling respondió · 20 respuestas

Dayvi Frank Borda Cruz
El arte puede ser tan subjetiva, hasta el punto de ver una estupidez como algo magnifico o viceversa.
1 día Me gusta Responder 107 🌟

Jhonatan Liño respondió · 4 respuestas

Paul Meza Daviran
Es keiko despues de la derrota blanca y anonadada 🤔🤔
1 día Me gusta Responder 157 🌟

Manuel Helguero respondió · 11 respuestas

Richi Lhu
Con todo respeto al arte moderno, pero que mirra es eso? Que expresa?
1 día Me gusta Responder 18 🌟

Diego Ramirez Soto respondió · 1 respuesta

Susana Lomparte
Ok, esa es la foto del material, ahora pongan la foto de la escultura...
6 h Me gusta Responder 154 🌟

Orinzon Del Aguila respondió · 2 respuestas

Jose Alexis Lujan
Representa la 😂😂 subida de peso que todos tuvieron en cuarentena
1 día Me gusta Responder 58 🌟

Humillaciones peruanas
Increible cómo retrató la panza de Keiko
5 h Me gusta Responder 217 🌟

AnaLady Calderón respondió · 3 respuestas

Xavileto Sosa
A como la masa de cachangas?
1 día Me gusta Responder 258 🌟

Vanessa Velasquez respondió · 11 respuestas

Fan destacado
Marita To
The stuff... se parece mucho al yogurt asesino de los 80's

Anexo 2

Cuadro comparativo de los lineamientos curriculares de la Educación Artística en el Perú (2000-2016)

2000	2005	2009	2016
 <p>Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores</p> <p>Inicial y Primaria Área: Comunicación Integral</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación oral. 2. Comunicación escrita. 3. Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de textos. 4. Lectura de imágenes y textos íconos-verbales. 5. Expresión y apreciación artística. <p>Intención curricular: Arte como experiencia para exteriorizar su creatividad libremente a través de diversas formas artísticas, apreciar diferentes expresiones artísticas locales o universales y disfrutar con ellas.</p> <p>Enfoque expresionista</p>	 <p>Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular - Proceso de articulación -</p> <p>Inicial Área: Comunicación Integral</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión y comprensión oral. 2. Comprensión lectora. 3. Producción de textos textos. 4. Expresión y apreciación artística. <p>Primaria y Secundaria Área: Educación por el Arte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión artística. 2. Apreciación artística. <p>Competencias, capacidades y contenidos organizados en cuatro componentes: - Artes Visuales - Teatro - Danza - Música</p> <p>Intención curricular: Desarrollar capacidades comunicativas generando vivencias desde las diferentes formas de expresión artística, logrando el desarrollo de la sensibilidad y que el acercamiento al arte sea desde el disfrute.</p> <p>Enfoque expresionista</p>	 <p>Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular</p> <p>Inicial Área: Comunicación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión y comprensión oral. 2. Segunda lengua: Expresión y comprensión oral. 3. Comprensión de textos. 4. Producción de textos textos. 5. Expresión y apreciación artística. <p>Primaria y Secundaria Área: Arte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión artística. 2. Apreciación artística. <p>Competencias, capacidades y contenidos organizados en cuatro componentes: - Artes Visuales - Teatro - Danza - Música</p> <p>Intención curricular: Desarrollar la sensibilidad, creatividad y el pensamiento crítico para apreciar las características de su cultura y las de otras. Fomentar la expresión de ideas, emociones y sentimientos con libertad.</p> <p>Enfoque expresionista</p>	 <p>Currículo Nacional de Educación Básica Regular</p> <p>Inicial Área: Comunicación</p> <p>Competencias: - Se comunica oralmente en su lengua materna. - Lee diversos tipos de texto en su lengua materna. - Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna. - Crea proyectos desde los lenguajes del arte.</p> <p>Primaria y Secundaria Área: Arte y Cultura</p> <p>Competencias: - Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico culturales. - Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.</p> <p>Intención curricular: Promover el desarrollo de ciudadanos críticos, creativos y participativos, desde el fortalecimiento de la identidad y el reconocimiento de diversos códigos culturales. Capaces de construir discursos personales y colectivos que se comuniquen a través de las diferentes formas de creación artística fomentando la interdisciplinariedad y la integración del arte con otras disciplinas.</p> <p>Enfoque multicultural e interdisciplinario</p>