

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Las artes visuales como recurso formativo en contextos
interculturales andino amazónicos

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta:

Ana Cecilia Carrasco Quintana

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 “Las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andino amazónicos”, de la autora Ana Cecilia Carrasco Quintana dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 7%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 07/07/2025.
- 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, 07 de julio de 2025

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

Resumen

Esta investigación ofrece una revisión bibliográfica sobre la aplicación de las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andino-amazónicos. Para ello plantea: seleccionar fuentes académicas de estudios y desarrollos teóricos sobre el uso de las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andino amazónicos; identificar autores y posturas sobre el uso de las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andino amazónicos y, analizar los estudios sobre el uso de las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andino amazónicos. Al ser una investigación documental ha tomado dos categorías principales: las artes visuales en procesos formativos y artes visuales en contextos andino amazónicos. Se ha revisado repositorios académicos de instituciones como UNMSM, PUCP, Redalyc, UNCP, Warmayllu, Escuela de Folklore José María Arguedas y FORMABIAP. Se concluye que la relación artes visuales y procesos formativos es ampliamente investigada en Latinoamérica, desde un impulso importante de universidades y grupos de investigación. Es mucho menor la producción de investigaciones y sistematizaciones de prácticas formativas en artes visuales dirigidas a poblaciones andino amazónicas. Las que se hallaron suelen vincularse al diseño curricular escolar; otras son generadas por proyectos y plataformas interdisciplinarias vinculadas a programas de desarrollo, también por colectividades asociadas al arte comunitario y arte participativo. Se espera que esta información oriente tanto a educadores de artes visuales como a toda persona que deba tener una aproximación formativa a estas poblaciones y también, que incentive la investigación intercultural desde las artes visuales.

Palabras clave: educación intercultural, artes visuales, contextos formativos andino amazónicos.

Abstract

This research presents a literature review on the application of visual arts as a formative resource in Andean–Amazonian intercultural contexts. It aims to: select academic sources of studies and theoretical developments on the use of visual arts as a formative resource in Andean–Amazonian intercultural contexts; identify authors and their positions regarding this use; and analyze studies on the implementation of visual arts in such contexts. Being a documentary investigation, it adopts two main categories: visual arts in formative processes, and visual arts in Andean–Amazonian contexts. Academic repositories from institutions such as UNMSM, PUCP, Redalyc, UNCP, Warmayllu, the José María Arguedas School of Folklore, and FORMABIAP have been reviewed. It concludes that the relationship between visual arts and formative processes is widely researched in Latin America, driven significantly by universities and research groups. In contrast, there is far less production of research and systematic reports focused on formative practices in visual arts directed toward Andean–Amazonian populations. The studies found are usually linked to school curricular design; others are generated by projects and interdisciplinary platforms tied to development programs, as well as collectives associated with community and participatory art. This information is expected to guide both visual arts educators and anyone who seeks a formative approach to these populations, and to encourage intercultural research grounded in the visual arts.

Keywords: intercultural education, visual arts, formative contexts in Andean–Amazonian settings.

Índice

I. Las Artes Visuales Como Recurso Formativo	12
1.1 Las Artes Visuales	13
1.1.1 Las Artes Visuales en América Latina.....	18
1.1.2 Las Artes Visuales en Perú.....	25
1.2 Perspectivas Formativas en el Arte	30
1.2.1 Perspectivas Formativas en Las Artes Visuales en Latinoamérica. 33	
1.2.2 Las Artes Visuales en el Ámbito Formativo a Nivel del Perú.	45
II. Las Artes Visuales en Contextos Formativos Andino Amazónicos.....	55
2.1 Contextos Formativos Interculturales: Comunidades Andino Amazónicas.....	55
2.1.1 Contexto Socio Cultural y Territorial en Comunidades Andino Amazónicas.....	56
2.1.2 La Práctica Educativa Intercultural	74
2.2 Perspectivas Formativas Desde las Artes Visuales en Contextos Interculturales andino amazónicos.....	80
2.2.1 Las Artes Visuales como recurso formativo en Contextos Interculturales Andinos.....	81
2.2.2 Perspectivas Formativas Desde las Artes Visuales Aplicadas a un Contexto Intercultural Amazónico.....	85
III. Metodología.....	92
3.1. La investigación bibliográfica	92
3.2. Criterios de búsqueda	93
Conclusiones	95
Referencias:.....	97

Introducción

“Las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andino amazónicos” es una propuesta de investigación bibliográfica que indaga a través de repositorios académicos -en su mayoría virtuales- acerca de qué se ha dicho o establecido en las últimas décadas sobre la relación entre artes visuales, formación en contextos interculturales y contextos andino amazónicos. Esta investigación muestra un particular énfasis en el desarrollo teórico sobre el tema en referencia en territorio peruano. Al tratarse de una investigación documental se plantea un recojo sistemático de fuentes bibliográficas sobre artes visuales para tamizar y discernir los criterios, perspectivas y circunstancias en que estos estudios se han realizado (Revilla, 2020).

El interés por el tema planteado responde a diez años de trabajo de la autora con comunidades originarias. Desde el año 2020 realiza proyectos en torno a la memoria cultural y representación gráfica con comunidades nativas en la Selva central peruana. De acuerdo a su experiencia la autora identifica que la información a la que ha recurrido para poder comprender los contextos andino amazónicos procede de fuentes antropológicas y que, de otro lado, ha recurrido a teoría latinoamericana y europea sobre tendencias artísticas que profundizan en los aportes de las artes visuales a la educación.

La autora no ha encontrado que sea frecuente o prolífera la literatura académica que reúna perspectivas que integren artes visuales, procesos formativos y contextos interculturales andinos y amazónicos; sin embargo considera que reunir la bibliografía que exista al respecto es de mucha importancia, ya que en el Perú la interculturalidad se ha convertido en un producto de intercambio comercial, antes que en motor de desarrollo y justicia social. En este país los servicios generados a partir de la cultura como moneda de cambio tiene como trasfondo la participación del estado en políticas neoliberales que se ampliaron exponencialmente desde los años noventa. Con la inserción del neoliberalismo en el Perú la industria turística ha crecido exponencialmente y ha integrado, entre otras ofertas, lo exótico, místico y cultural

como servicios cuyo valor procede del sociedades originarias. Otros campos, como las políticas culturales y el fomento del patrimonio cultural, ha constituido un modo de protección de la originalidad de las manifestaciones culturales -que en este país son prolíficas y han sido creadas y conservadas gracias a prácticas sociales propias de grupos étnicos andinos y amazónicos, por fuera del Estado y su influencia- para su conservación en el tiempo. Sin embargo muchas poblaciones originarias de las que se extraen estos agregados culturales, que constituyen alternativas de desarrollo económico y cultural, continúan en situación de vulnerabilidad, debido a varios otros factores, que incluyen la exclusión social y la falta de oportunidades para el desarrollo de las poblaciones. En suma, existen contradicciones entre las políticas de fomento y el efecto que esto tiene en el reconocimiento de los pueblos como gestores y productores de cultura, así como la retribución a esa labor.

En cuanto a educación en contextos interculturales, el Perú cuenta con una larga trayectoria en educación intercultural, política educativa que nace como movimiento educativo en Latinoamérica y que tiene entre sus protagonistas e impulsores a cultores de distintas disciplinas, docentes e instituciones. Aparte del Estado, surgen propuestas alternas que intentan dar respuestas a las características y necesidades educativas en el país. Influye también en los sentidos de la educación en contextos interculturales, políticas de desarrollo en base a la cultura, que puede tener relación con la agenda para el desarrollo 2030 o movimientos como Cultura viva comunitaria y plataformas afines, que se integran a las políticas públicas para aportar en el desarrollo social desde el fomento de la cultura viva.

Todos estos antecedentes nos debe llevar a cuestionar en qué medida el tema de lo indígena, andino y amazónico, realmente se considera un punto de partida para el desarrollo de las poblaciones, en cómo es que las políticas institucionales incorporan estos valores culturales a sus prácticas de tipo formativo, y qué lugar se le da a las poblaciones como promotoras de valores culturales significativos que orienten el rumbo de las artes visuales y la educación en sentidos amplios. Es así que -volviendo a los temas de estudio mencionados- se plantean dos grandes categorías de observación: las artes visuales como

recurso formativo y procesos formativos en contextos interculturales andino amazónicos.

Las poblaciones andino amazónicas en Perú responden a una serie de factores socio culturales e identitarios. Según el censo de población del año 2017, cerca de 6 millones de peruanos se identifica como perteneciente a un pueblo o grupo indígena. Entre los departamentos que cuentan con altos porcentajes de población autoidentificada como indígena, se tiene a Puno con un 90.81% y Ayacucho con un 81.52%. El departamento de Madre de Dios es el que reporta la mayor cantidad de población local auto identificada como indígena, con un 40%. Entre la población auto identificada como indígena, el 60% vive en zonas urbanas; el grupo lingüístico que mayor crecimiento ha manifestado es el shipibo-conibo. Dentro la población total autoidentificada como indígena, el 28% no cuenta con todos los servicios básicos de vivienda; así como el 9% no cuenta con estudios escolares, situación que es aún más crítica entre las poblaciones amazónicas, en donde el 12,4% no cuenta con estudios de ningún nivel (GOB.PE., 2018)

Problematizar la práctica formativa en contextos andino-amazónicos implica un diálogo cultural y epistemológico con poblaciones que pertenecen a diversas naciones y que han atravesado complejos procesos desde la colonización hasta la expansión de la modernidad (Fontaine, 2006). En ese sentido cabe lugar problematizar la práctica académica que se desarrolla en estas regiones y en cuánto se destacan los aportes epistemológicos del arte y la cultura en poblaciones andino amazónicas en prácticas formativas, y el modo en que ello puede aportar al desarrollo académico y procesos identitarios de sus habitantes (Arana, 2013).

Las Ciencias Sociales han contribuido a concebir que existen diversas sociedades, en donde varía el modo en que se establecen relaciones con la historia, con la naturaleza, con la memoria y la construcción del saber, así como de las prácticas de representación a través de las artes en todas sus manifestaciones (AECID, 2008). Estas racionalidades son anteceditas por prácticas de subsistencia como la agricultura, las características territoriales, y la

adaptación del ser humano a ciertas condiciones, que determinan dinámicas y características particulares de articulación de la vida social (Golte, 2001).

La búsqueda teórica de esta investigación requiere comprensión sobre qué características tienen las artes visuales como campo de estudio y como recurso formativo; en ello habremos de encontrar tendencias en las prácticas formativas desde las artes visuales. Se indagará también acerca de las características socio culturales en comunidades andino amazónicas. Del mismo modo se indagará qué características y perspectivas tiene la educación intercultural en contextos andino amazónicos y, finalmente, cómo es que las artes visuales son un recurso formativo en contextos andino amazónicos.

Con estas aproximaciones teóricas se pretende ofrecer información específica que contribuya a los procesos educativos que se dan en marcos interculturales; así también, se busca el poder apreciar los aportes al campo formativo que se viene desarrollando desde las artes visuales, las oportunidades que ofrece la práctica artística como práctica formativa aplicada a un entorno social con características complejas como la andina amazónica.

Entre las diversas características culturales que podría existir en los contextos interculturales tenemos, por ejemplo, que en poblaciones amazónicas se practica la transmisión oral a través de la narración; las artes tienen como espacio de expresión al cuerpo como en la pintura facial. Estas prácticas artísticas se transmiten de una generación a otra y configuran modos de construir el imaginario y de producir imágenes (Llorente y Sacona, 2012).

Sobre los aspectos socio culturales, relacionados al territorio y etnicidad, suele ser característico especialmente de las zonas más vulnerables a nivel de América Latina, que la pobreza e inequidad, la inestabilidad de las prácticas democráticas y las dinámicas excluyentes del mercado, así como la vulnerabilidad de los grupos originarios, sean parte del entorno en que se desarrolla la práctica formativa en que se involucra a las poblaciones indígenas. Por tales situaciones demandantes, la problematización de la educación convoca a diversos organismos movilizados en torno a identificar necesidades locales, sea en asociación con organizaciones internacionales, locales, organización civil

y otros, que en ocasiones actúan junto a los programas del Estado pero también tienen acciones independientes lo cual nutre el campo de actores en los procesos formativos (Vaillant, 2012; Imbernón, 2002).

De acuerdo a la UNESCO (2022) y siguiendo los objetivos de la ODS4, la educación en países en vías de desarrollo debe promover la equidad y oportunidades de desarrollo (UNESCO, 2022). Desde la perspectiva de la educación popular, la educación se extiende a las prácticas formales, no formales e informales, siendo la interacción de las tres, la que posibilita la transformación social (Gallardo y del Coral, 2007). La educación en contextos andino amazónicos en el Perú está generalmente relacionada al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, implementada por el Ministerio de Educación y que supone la atención de comunidades originarias (DIGEIBIRA, 2015). Los antecedentes de la educación intercultural tiene a distintos actores que crean una plataforma de acción desde bases sociológicas hasta militaristas, en distintas etapas con el fin de integrar al indígena al proyecto nación, incluida la iniciativa indigenista, que coloca al indígena como tema de análisis (Gonzales en Giraudo y Martín-Sánchez, 2011).

De otro lado, la búsqueda bibliográfica sobre artes visuales nos lleva a concepciones contemporáneas sobre la imagen y la representación visual. En su dimensión semiótica se entiende como imagen a la idea de algo (Derrida, 1967). La imagen constituye un signo que el observador los inserta dentro de su sistema simbólico para dotarlo de un sentido compatible a los sistemas de signos que conoce (Barthes, 1964), es decir, que la imagen tiene un fin mediador ante la realidad que compartimos desde diversas perspectivas. Por otro lado, Latour nos invita a replantear el lugar epistemológico desde el que concebimos a la imagen como semejanza antes que entender el rol de la representación en ella, para romper moldes canónicos y ampliar nuestro entendimiento no solo de la imagen, sino incluso de la realidad a través de su representación (Latour, 1990).

En cuanto a las artes visuales en procesos formativos, se parte de la importancia que ha tomado crecientemente la visualidad como campo de estudio y de qué modos actúa como recurso en procesos formativos. María Acaso propone que interpretar una imagen es un acto creativo, generador de

conocimiento y de pensamiento crítico (Acaso 2009); desde Latinoamérica, la teoría de las artes visuales y lectura visual aplicada a la educación desarrollada por Ana Mae Barbosa se piensa en su aplicación a distintos contextos sociales y formativos y propuestas curriculares; Ana Mae problematiza y genera muchas posibilidades para hacer de las artes visuales un recurso que contribuya a la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva y creativa (Barbosa 2022). Así como lo expresan las autoras citadas, existen esfuerzos investigativos, como los de Gómez, Gonzáles y Acosta (2008) de la Universidad de Caldas, para ahondar en la contribución de los procesos artísticos al desarrollo social; en estas propuestas la producción simbólica se manifiesta en procesos de intercambio entre artistas y grupos diversos, como espacios de intercambio y producción de lenguajes, que permiten nuevas miradas hacia la cultura, sus sentidos políticos y sociales (Gómez, Gonzáles y Acosta 2008).

Las construcciones contemporáneas sobre qué es la visualidad y cómo es que las artes pueden ser un recurso formativo en contextos andino amazónicos, nos lleva a considerar que los recursos que dota una disciplina como las artes visuales son de diversa naturaleza: pueden ser de tipo discursivo, cultural o simbólico; pueden actuar de mediadores en el intercambio de códigos, lenguajes y saberes entre matrices culturales distintas; desde un aspecto tecnicista, puede constituirse en estrategias didácticas para el aprendizaje de ciertas competencias en matemáticas, lenguaje, producción de textos, comprensión de textos, expresión oral, u otros, que se asimilan a través de prácticas concretas como el movimiento, el dibujo o la pintura, entre otros. En suma. Hay distintos modos en que se puede entender a las artes visuales como recurso.

A las luces del marco teórico mencionado, se plantea como pregunta de investigación:

“¿De qué manera las artes visuales se utilizan como recurso formativo en contextos interculturales andino-amazónicos?”

Para desarrollar la pregunta planteada se tiene como objetivo general de investigación realizar una revisión bibliográfica sobre la aplicación de las artes

visuales como recurso formativo en contextos interculturales en países andino-amazónicos. Los objetivos específicos responden a: 1) seleccionar fuentes académicas de estudios y desarrollos teóricos sobre el uso de las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andinos amazónicos. 2) identificar autores y posturas sobre el uso de las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andinos amazónicos y, finalmente, 3) analizar los estudios sobre el uso de las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales como las comunidades andino-amazónicas.

Esta investigación se desarrolla en dos capítulos. El primer capítulo recoge bibliografía sobre las artes visuales como recurso formativo. Los buscadores principales son dos: Redalyc y a bases de dato abiertos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se añade publicaciones realizadas por la Escuela Nacional de Bellas Artes, el repositorio de tesis de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el Repositorio de tesis de la Universidad Nacional de Centro del Perú.

Bajo el parámetros artes visuales, se hallan ensayos o artículos en revistas académicas que pertenecen a universidades latinoamericanas pero en donde los autores y autoras son españolas; no se ha excluido ese tipo de resultados porque da cuenta de planteamientos teóricos que están siendo consumidos por las instituciones locales, sean peruanas o latinoamericanas, lo cual muestra también afinidades entre la teoría que se produce desde Latinoamérica y referentes cercanos, o con los que existe interacción y cercanía. En los resultados del Segundo Capítulo se ahonda en aborda aspectos epistémicos de las artes visuales, prácticas formativas que se desarrolla desde las teoría en artes visuales, campos de análisis que de forma recurrente nos presenta la producción de conocimiento desde las artes visuales.

El Segundo Capítulo recurre también a los buscadores Redalyc y Pontificia Universidad Católica del Perú, se añade búsquedas en Google. En este capítulo se recurre también a buscadores de instituciones dedicadas a la investigación en educación intercultural como el repositorio de Cuadernos Arguedianos, Warmayllu y Formabiap. En el Segundo Capítulo, se procura

contextualizar los aspectos socio culturales de las poblaciones andino amazónicas, así como las prácticas culturales que se desarrollan, y algunos aspectos en donde cosmovisión, prácticas culturales y prácticas de representación, nos brinda un panorama sobre cómo se construye lo artístico y cultural en estos contextos. En este capítulo también se expone un marco teórico sobre la educación intercultural, la cual encuentra muchas referencias hacia la Educación Intercultural Bilingüe, tanto desde iniciativas institucionales, como desde esfuerzos de grupos de trabajo y proyectos sociales. Finalmente se analiza la formación desde las artes visuales en contextos interculturales andino amazónicos.

Entre los hallazgos más interesantes, se desataca que las artes visuales se vinculan con otros campos de estudio, lo cual ha permitido incluso hallar relaciones entre artes visuales, educación y arquitectura de espacios públicos. Este fue el caso de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en donde más de una tesis de estudio indaga acerca de los usos del espacio público en un centro cultural como práctica formativa, por ser el espacio público contenedor de significados. En la profundización de las categorías específicas de esta investigación, las publicaciones de Warmayllu, los Cuadernos Arguedianos, y el FORMABIAP, han sido valorados como fuentes de información porque constituyen esfuerzos sostenidos y locales, por fortalecer el desarrollo cultural de las comunidades andinas y amazónicas.

I. Las Artes Visuales Como Recurso Formativo

Para abordar la dimensión formativa del arte, habremos de recopilar bibliografía que aborde qué es lo que se entiende por artes visuales y cómo se entiende lo formativo en las artes visuales; para ello se ha recurrido a buscadores latinoamericanos a través de los cuales se ha recopilado información sobre tales ítems producidos durante las últimas dos décadas, que es el periodo temporal en que se viene discutiendo las relaciones entre arte e investigación y/o arte y producción de conocimiento (Raquimán y Zamorano, 2017).

Podremos encontrar en el corpus bibliográfico recabado que existe una creciente preocupación sobre las relaciones entre arte y conocimiento y conceptos afines a ello como transdisciplinariedad, epistemología de las artes visuales y arte-educación, entre varios otros que dan cuenta de debates que emergen para explicar el rol de las artes visuales en la formación de individuos y las proyecciones de esta disciplina ante la sociedad, como veremos en el desarrollo del capítulo.

Con este preámbulo presentamos a continuación el desarrollo de dos categorías: las artes visuales y la educación desde las artes visuales. Para la construcción de las mismas, se ha recurrido de manera especial a los repositorios virtuales de la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Red de investigación Redalyc; junto a ello se ha insertado también la búsqueda de investigaciones de licenciatura y maestría en la Universidad Mayor de San Marcos.

1.1 Las Artes Visuales

Según Ana Mae Barbosa, el conocimiento en artes visuales consiste en la interrelación entre “el hacer artístico, la apreciación del arte y la historia del arte” (Barbosa, 2022: 107). Desde una mirada pedagógica, Ana Mae identifica a la visualidad como una propiedad de los objetos que nos permite producir y recibir información a través de un soporte visual. En ese sentido, la visualidad es una interacción que hace posible una serie de procesos, como la decodificación, la

apreciación y un juicio crítico tanto sobre el objeto como el mensaje que porta de acuerdo al contexto al que está vinculado. De acuerdo a esta postura, lo visual es una forma de conocimiento y una forma de pensar que es parte de las facultades y desarrollo de los seres humanos. La terminología de artes visuales ha sido aplicada a contextos institucionales de enseñanza en reemplazo del término *educación artística* o afines. Este cambio de terminología implica otras relaciones entre el arte y la sociedad, así como en la práctica educativa. Estos giros ontológicos se han institucionalizado a través de la creación de programas formativos que, en Latinoamérica, específicamente en Brasil, se manifiesta en la década de los años 70, tanto en la educación superior como en la aparición de guías didácticas en cultura visual (Barbosa 2022).

De acuerdo a un texto publicado por Consejo Nacional de Cultura y las Artes del Gobierno de Chile en el año 2012, citado por Farfán (2016), que el término *artes visuales* fue popularizado hacia la década de los años 80; el concepto de artes visuales surge a partir de la II Guerra mundial; se usó para nombrar de modo general a todas las producciones realizadas a través de la pintura, fotografía, cine, y otros medios que pueden apreciarse visualmente. Influye en la búsqueda de una nueva comprensión de las artes la intervención de nuevas tecnologías, y nuevas reorganizaciones culturales, políticas y económicas globales (Consejo Nacional de Cultura y las Artes del Gobierno de Chile citado en Farfán, 2016).

Dentro las artes visuales como espacio de observación y estudio, surgen conceptos como el imagen, arte y visualidad, entre otros. Estas categorías, que encontraremos presentes a continuación en estudios de crítica de arte o de investigación en artes, han recibido aportes de distintos campos, como la historia y la sociología, por ejemplo. Cabe entonces mencionar previamente, algunas fuentes que citan y cimentan principios conceptuales al respecto. En “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” Walter Benjamin (2003) expresa la necesidad de ampliar el significado del arte en respuesta al reduccionismo del fascismo y las políticas estatales sobre el arte; el autor destaca que la producción industrializada de imágenes, si bien a dejado de lado la ritualidad que le da carácter aurático a la imagen, ahora son otros factores lo que le dan un carácter

social a la imagen, como el carácter político, que su vez es parte del contexto ciudadano bajo el influjo global del capitalismo. Por tanto, para el autor, el rol de imagen y su condición aurática radica en su capacidad de generar impacto en la comunidad (Benjamin, 2003); al utilizar el término imagen para hablar de arte, el autor coloca en una misma categoría a las artes plásticas, la fotografía y el cine; sostiene que el acto de copiar la imagen a través del arte es un ejercicio al que siempre se ha recurrido, por tanto la relación entre arte e imitación han existido desde siempre y, en el contexto tecnicista y global, forman parte de las expresiones artísticas; en el contexto de la reproductibilidad técnica, los medios tecnológicos transforman el modo en que el arte se relaciona con la sociedad.

Otro teórico que nos aproxima a entender el significado social de imagen y visualidad en el contexto contemporáneo es Pierre Bourdieu (2003) quien en "Un arte medio" ve como conveniente ahondar en el valor sociológico de la imagen fotográfica, en un contexto en donde la producción de imágenes estaba dejando de ser una práctica exclusiva de artistas, y se acercaba al ciudadano de diversos estratos. Al mismo tiempo el autor evidencia que los usos de la imagen en la fotografía apela a los usos culturales, formas sociales de entender la imagen, maneras de representación, en otros usos que dan cuenta del comportamiento de la sociedad en su diversidad (Bourdieu, 2003). Podemos sumar a los autores recientemente mencionados un sinnúmero de teorizaciones sobre imagen en el campo de lo sociológico, antropológico y también en lo semiótico; la consecuencia de ello es la expansión de los significados de imagen, la misma que nutre la idea de representación y de arte. En ese sentido, Primiciero (2022) -parafraseando a Didi Huberman- sostiene que la imagen tiene la capacidad de exponer grietas que cuestionan la linealidad del tiempo. Bajo esta premisa podemos atenernos al hecho que la interpretación de qué es la imagen tiene un sentido contemporáneo, porque responde a una lectura desde el momento presente. También podemos reconocer en la concepción de imagen sentidos ontológicos¹ y epistémicos porque la creación e idea de imagen está afectada

¹ Lo ontológico en la imagen es planteado por Didi-Huberman como todo el modo en que el espectador se relaciona con las imágenes y los sentidos que le confiere, a partir contexto en que tiene lugar la producción de la imagen. Existen tecnologías que tienen como fin la producción de una imagen y el modo en que serán asimiladas. Por lo tanto existen estructuras diseñadas para mediar nuestros modos de

por los acontecimientos y contextos de una generación, que desde las afectaciones que les son propias producen plataformas para el pensamiento (Primiciero, 2022).

Las artes visuales como práctica se entiende a partir de cómo se desarrolla el campo. En la indagación hermenéutica sobre las artes visuales en Latinoamérica, los resultados expresan relaciones entre las artes visuales con otros campos de estudio. En este sub acápite destacan textos que describen prácticas que establecen relaciones entre arte, investigación y conocimiento. Para entender la relación entre las artes visuales y la producción de conocimiento, podemos ver que los cambios de concepción sobre el conocimiento lo hacen permeable a prácticas que antes se le concebían lejanas u opuestas.

Hacia la década de los años 70 Bateson definió epistemología como una rama de la ciencia que adquiriría ciertas características al ser combinada con la filosofía: “Como ciencia, la epistemología es el estudio de cómo organismos o agregados particulares conocen piensan y deciden. Como filosofía, la epistemología es el estudio de los límites necesarios y otras características de los procesos a conocer, pensar y decidir” (PRACTEC, 2009: 9). El arte, al ser un modo de construir procesos y experiencias, es también un modo de construir conocimientos.

De las relaciones entre arte y conocimiento, pasemos entonces a las de arte e investigación. Borgdorff (2010) distingue entre investigación en arte, investigación desde las artes e investigación para el arte; explica que la relación entre arte e investigación ha sido normalmente entendida como el estudio de técnicas, aplicaciones y resultados artísticos; sin embargo, el curso de las prácticas artísticas al interrelacionarse con distintas disciplinas la coloca en parte de otros campos de conocimiento, lo cual no debe remitirse a las aplicaciones técnicas, ni tampoco confundirse con la investigación científica y académica disciplinar, sino que nos permite entender de un modo más amplio a tales campos; por lo tanto, la práctica artística no se remite a objetivos específicos

relación con la imagen. Ante las políticas de representación de la imagen Didi-Huberman sostiene que el acto imaginativo constituye un acto político, un acto de resistencia, para ser nosotros parte de la construcción ontológica (Didi-Huberman, 2008).

como persigue la ciencia, sino que la aplicación de los lenguajes artísticos incide en la comprensión del mundo y desde ese lugar permea las fronteras disciplinares (Borgdorff, 2010). Esto nos acerca a temas como la interdisciplina y transdisciplina.

La transdisciplina aparece como un movimiento en los años noventa, en donde las prácticas académicas evidencian una amplia variedad de disciplinas y subdisciplinas que no tienen delimitaciones precisas, lo cual incita el debate sobre los límites de las disciplinas académicas. Un evento canónico de ello fue el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad que fue organizado por el científico rumano Basarab Nicolescu y su colega Edgar Morin; el evento se desarrolló en Portugal, en donde participaron representantes de la Unesco, así como académicos de distintas disciplinas; en dicho congreso se buscaba establecer definiciones más precisas a este fenómeno del conocimiento, así como límites éticos en la relación entre disciplinas y subdisciplinas. Entre los acuerdos más resaltantes figura que la visión transdisciplinar busca conciliar la relación entre ciencias exactas, ciencias humanas y manifestaciones artísticas, así como darle lugar de validez a la subjetividad dentro de tales procesos, y sugiere que unas disciplinas puedan ser influenciadas por otras (Rex, 2019).

La interdisciplinariedad ha permitido que las artes visuales también establezcan relaciones con las ciencias sociales. La aplicación metodológica de la etnografía a procesos e investigación artística se aplica a contextos de intervención que no necesariamente son distantes al investigador; es decir que la etnografía no necesariamente es aplicable al diálogo con otro diferente, sino con uno mismo y sus procesos. La práctica etnográfica va más allá de recursos como la entrevista o recopilación de datos; el método etnográfico puede sistematizar soportes de información, como dibujos o expresiones audiovisuales. La obra resultante de los procesos de investigación puede responder a un contexto individual o colectivo (Marxen, 2009). Estos son los alcances que puede tener la práctica artística desde una mirada contemporánea.

Los campos de estudio que se relacionan con las artes visuales son cada vez más complejos. Por ello la educación en artes visuales tiene la posibilidad de nutrirse de todos estos procesos; en la historia de la educación de las artes

visuales vemos que su aplicación como herramienta educativa ha cambiado de acuerdo al contexto histórico, en donde la globalidad lo ha consolidado como materia de formación. De acuerdo a Hernández (2007) la relación entre educación y artes ha atravesado distintas etapas pero, de manera significativa, adquiere dimensiones globales desde la época del iluminismo y la era industrial, lo cual incide en el aspecto técnico de la educación en general, que empieza a implementarse para su acceso global (Hernández, 2007). Tales procesos habrán de adquirir distintos matices en cuanto a las políticas educativas globales y locales, así como los objetivos de formación dentro de la práctica docente; con el tiempo la educación artística adquiere carácter obligatorio como materia formativa en el aula -a nivel global, pero con distintas políticas en cada país- y se le denomina educación artística (Fonseca, Sucupira y Goncalvez, 2012). Ahondaremos en este aspecto de las artes en el siguiente capítulo.

1.1.1 Las Artes Visuales en América Latina

A partir de la teoría investigativa producida por universidades latinoamericanas y la selección que encontramos en repositorios latinoamericanos, podemos establecer un marco teórico sobre las artes visuales en América Latina. La revisión teórica sobre esta materia nos lleva a profundizar las relaciones entre arte y sociedad, así como su función política, estética y técnica (Efland, 2002). A lo largo de las transformaciones del arte, estas funciones han sido pensadas desde instituciones como la Iglesia, el Estado, el sistema educativo (Efland, 2002; Orbeta y Doren, 2023) y a todos estos sistemas se le suma, de forma especial en el contexto contemporáneo, el campo disciplinar del arte, la teoría y crítica de arte, la formación superior de artistas, el sistema galerístico y afines (Marquina, 2020).

Se ha pasado de criterios que se globalizaron a partir de la ilustración y sus ideales sobre la sociedad, en donde las artes cumplen una función técnica (Hernández, 2007; Efland, 2002), a una época en que las artes contemporáneas constituyen una serie de prácticas sobre las que se construye la categoría de lo visual (Pastorino y Bettoni, 2023). A partir de estos campos el discutir qué caracteriza estética y epistemológicamente a las artes visuales se amplía como

campo de estudios en el que se insertan conceptualizaciones a partir de la práctica, la investigación y las políticas manifiestas por instituciones relacionadas al campo (Paz et al, 2022; Galeano, 2021; Marquina, 2020).

Con el paso del tiempo surge movimientos pedagógicos en torno al arte y la educación, que influye en los cambios de paradigma. Por ejemplo, Dewey inspira el enfoque y movimiento llamado Escuela Nueva -cuya influencia ha sido mundial y ha incidido en las políticas públicas latinoamericanas- y la educación popular de Freire, que caló a nivel latinoamericano e incluso llegó a escala mundial, sobre todo en movimientos sociales (Barbosa, 2022). Ha tenido también influencia en Latinoamérica la teoría del art education, que propone metodologías de aprendizaje de lo visual a través de la práctica artística y la pertinencia de ello en el diseño curricular (Keel, 1969) que, al llegar a Latinoamérica influye en el desarrollo del arte-educación o arte/educación cuyos enfoques han sido fortalecidos con el trabajo de Ana Mae Barbosa (Fonseca, Sucupira y Goncalvez, 2012). Se puede inferir que en el contexto contemporáneo -aún con todos los aspectos que mejorar a nivel curricular y de formación docente- se manifiesta una tendencia a concebir a las artes visuales como un medio para indagaciones y construcción de un pensamiento crítico que se nutre de la cultura visual de su época para no ser un consumidor pasivo de ella, sino un productor crítico y dialogante (Barbosa, 2022; Hernández, 2007).

Este preámbulo, extraído de algunas fuentes halladas en la presente investigación, nos sirve para entender la existencia de políticas discursivas en el panorama contemporáneo sobre el concepto y práctica de las artes visuales en Latinoamérica. Cabe resaltar que la mayoría de textos hallados bajo la categoría “artes visuales” entre los diez primeros que arrojan los repositorios consultados de la PUCP y Redalyc, oscilan entre los años 2020 a 2023, lo cual nos indica que esta última década la producción de textos sobre arte contemporáneo ha sido prolífica en revistas latinoamericanas y españolas, que son las que más han podido hallarse en estos repositorios; mientras que las tesis de investigación relacionados a la categoría “artes visuales” de la UNMSM, son en su mayoría tesis de Maestría en Historia del Arte, están centradas en el arte peruano y datan sobre 2017 en adelante; esto nos esclarece lo vigente, recurrente y

constantemente actualizada que es la construcción de la categoría de las artes visuales y el interés que hay sobre ello, como se verá a continuación.

Los repositorios virtuales de la Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y de la Red de investigación Redalyc han sido los seleccionados para esta revisión bibliográfica y contribuir a entender qué son las artes visuales en Latinoamérica. En los archivos que arrojan podemos acercarnos a miradas que influyen y se toman de referencia sobre las artes visuales en la educación superior y en la producción teórica local.

En la bibliografía compilada, la categoría “arte contemporáneo” surge como resultado de la búsqueda de artes visuales; ambas categorías aparecen unidas, o mencionadas indistintamente, en donde la contemporaneidad no es mencionada necesariamente como espacio temporal, sino como plataforma de conceptos, prácticas e institucionalización de la práctica artística a la luz de paradigmas posmodernos sobre arte (Bru, 2023; Sedeño et al, 2023; Yllia; 2017; Marquina, 2020; Juanpere, 2018; Sánchez, 2015; Freire, 2020); Primiciero, 2022). Incluso, al hacer la referencia a prácticas institucionales locales (Cannock, 2018; Ballón, Guerra, Mitrovic y Guber, 2017; Ramos, 2007), indígenas o de tradición cultural local, el arte contemporáneo aparece como una categoría que engloba estos procesos y manifestaciones y los inserta a la construcción global de los conceptos de arte desde una mirada local de construcción del campo (Yllia, 2017; Rozalski, 2022; Sarmiento, 2017).

En el repositorio virtual de la PUCP el término de artes visuales nos vincula con revistas vinculadas al quehacer investigativo en artes e instituciones de Enseñanza superior como la Universidad de la Plata, la Universidad Complutense de Madrid; En el repositorio Redalyc las fuentes halladas nos confirman los centros en los que esta información se está construyendo como la Revista Filosófica de la Universidad Javeriana. A estas búsquedas se ha agregado el repositorio de tesis de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el Fondo Editorial de la Escuela Nacional de Bellas Artes, para investigar a través de estas búsquedas los conceptos de artes visuales presentes en estudios hechos por investigadores y tesis peruanos. Dadas las categorías que se desprenden a partir de las artes visuales en las fuentes recabadas, podemos

comprender la característica de las artes visuales como discurso global y al que, a la vez, le surgen respuestas locales que da como efecto distintas manifestaciones en los aspectos metodológicos, estéticos, epistemológicos y de política institucional, así como la multiplicidad de elementos y variantes que cada categoría ofrece.

Sobre aspectos ontológicos de imagen y la visualidad, Juanpere (2018) utiliza el término “giro ontológico”² como una práctica que va más allá de lo conceptual, sino que es operante en las prácticas institucionales que definen qué es el arte, cómo se enseña, circula e investiga. En esta propuesta las indagaciones sobre la textualidad en el arte y su interrelación con otras disciplinas a las que las atraviesa el lenguaje, da cuenta de la expansión el campo del arte en cuanto a soportes y ruptura de paradigmas. Juanpere considera que el lugar que tienen las discusiones de género, la visibilidad de las minorías y condiciones estructurales discutidas desde la visualidad han contribuido a dotar a la disciplina de herramientas y otras formas de materialidad como el cuerpo, la performance y narrativas (Juanpere, 2018); al tiempo de realizarse esta expansión disciplinar se tiene como efecto la expansión de la institucionalidad del arte que se hace parte del horizonte artístico (Periola, 2015 en Juanpere, 2018).

Dado lo expuesto, podemos inferir que las artes visuales en el espectro de la globalidad, muestra la prevalencia de centros de donde surgen temas y lenguajes visuales que atraviesan fronteras temporales, espaciales, disciplinares (Sedeño et al, 2023; Juanpere, 2018; Guaranga y Gheno, 2020). La relación entre lo global y su influencia en las escenas locales no responde sólo a tendencias o propuestas formales de lo visual, sino también a momentos por los que atraviesa la sociedad, sobre todo a partir de la influencia de los discursos

² El giro ontológico es un cambio de paradigma del ser a partir de las relaciones del sujeto con la historia. Como término, el giro ontológico es un concepto que busca romper tradiciones sobre el ser, quien respondería a una esencia que se manifiesta en lo que él hace; sin embargo, desde una perspectiva materialista, Adorno señala que lo ontológico no es una cuestión dada, hacia la que el ser humano avanza a medida que se desarrolla en el proyecto de lo humano como propone la filosofía clásica. El giro ontológico nos apertura a que la definición del ser no es un absoluto que proviene del espíritu según Heidegger, sino que se construye socialmente, y donde se muestra una mutua influencia entre el ser humano y su contexto, que le aporta un lugar desde dónde pensarse, hacer, y crear plataformas para el pensamiento, en procesos que son tanto colectivos como individuales (Pazos, 2020).

deconstructivos y pos estructuralistas. Las artes visuales se asumen también como espacios para investigar desde otros lenguajes y construir conocimientos. A esto se añade el aporte semiótico, y cómo es que el signo y lo simbólico también se amplía en cuanto a significado, concepción y materialidad; según Pastorino y Berttoni (2023), el simbolismo en el arte es un recurso para evidenciar un discurso político, memoria y proceso social (Pastorino y Berttoni, 2023).

Existe una diversidad de casos que testimonian, en los textos de selección, sobre los modos en que las artes visuales expresan o construyen lenguajes complejos, desde la semiótica, el activismo feminista y el arte performático. El uso de medios digitales y diversos recursos que expanden los lenguajes artísticos se pueden materializar en distintos soportes y acciones. Un ejemplo de esta amplia diversidad, lo expone Bonilla (2021), quien nos presenta el concepto de huella como archi-escritura a partir de la obra performativa y conceptual de Matta Clark -artista cuya obra ha sido ampliamente estudiada y expuesta en Latinoamérica-; en la obra del artista, la huella, producida en el proceso de demolición de edificios abandonados, vendría a ser una suerte de caligrafía y un tipo de lenguaje, en donde la interpretación se vuelve diversa porque depende de la lectura que realice el público sobre la obra; por tanto existe un ejercicio semiótico antecedido por la acción y registrado por el soporte audiovisual (Bonilla, 2021).

En referentes del arte feminista, su origen y transformaciones en el tiempo, la docente e investigadora Eva Bru (2023)³ analiza el caso del arte feminista catalán. Ubica el origen de éste en el arte feminista de Estados Unidos, que apareció en los años 60, propio de una época de agitación y transformación política y cultural; en ese contexto el arte feminista no sólo confronta la heteronormatividad sino a los lenguajes presentes en las galerías. Las artes visuales se manifiestan a través de instalaciones, performances, manifiestos; se alejan de lo decorativo; propone nuevas formas de lo visual; se nutre de prácticas políticas y teoría post estructuralista; encuentra en el patriarcado una fuente de

³ "Feminismo(s) y espacio: aproximaciones a las artes visuales y a la performance catalana contemporánea, publicada en la revista catalana Asparkia.

reflexión para la creación del arte feminista global. La artista señala que los referentes norteamericanos han influenciado en artistas españolas de un modo que trasciende a épocas actuales, lo cual no desvirtúa la práctica sino que genera la necesidad de encontrar el modo de abordar tal temática a partir de los contextos locales (Bru, 2023). María Freire (2020)⁴ teoriza el feminismo a partir de la práctica auto etnográfica; propone la autoetnografía como práctica deconstructiva, literaria y científica; de este modo el arte contemporáneo quiebra las fronteras entre lo personal, cultural y político; como creación involucra procesos colectivos; como acción se expresa en el espacio público a través de instalaciones y performances; en las performances el cuerpo es el lugar que comunica y materializa lo visual y la acción el acto deconstructivo (Freire, 2020).

Por otro lado, la performatividad se menciona en los textos sobre artes visuales como una práctica y método investigativo en sí mismo; coloca al cuerpo en relación a los objetos, conceptos, acciones, espacios, con los que se construye el campo de lo performativo en las artes visuales; las lecturas de estas interacciones generan a su vez respuestas creativas. La práctica performativa se estudia tanto desde la acción como desde el análisis de referentes performáticos. Se torna en una metodología que a su vez se apoya en la transdisciplinariedad para expresarse a través de recursos audiovisuales y digitales como la fotografía, que permiten compartir y ampliar la comprensión de lo visual (Wood, 2023)⁵. La comprensión de lo performativo ofrece contribuciones para comprender qué es lo visual. Nos abre a problematizar y ampliar las discusiones epistémicas del arte y de lo visual como lo aborda Sedeño et al (2023), quien señala que el arte contemporáneo se puede entender como práctica investigativa, pues a través del arte contemporáneo es posible sistematizar información y producir conocimiento (Sedeño et al, 2023; Bru, 2023), dada su permeabilidad transdisciplinar, las artes escénicas se vinculan con las artes visuales en procesos colaborativos (Sedeño et al, 2023).

⁴ Docente de Licenciatura en Artes la Universidad Autónoma de Chile, expone el artículo "En carne propia: investigación y práctica artística feminista desde la autoetnografía" en la Revista Index, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

⁵ "Lo performativo en las artes visuales. Lectura metodológica de la construcción de la categoría" publicado en la Revista Arte e Investigación, por la Facultad de Artes de la Universidad de la Plata.

Finalmente tenemos también desarrollos locales de propuestas teóricas surgidas en el espacio latinoamericano y desde donde se aportan otros modos de representación a la idea del arte. En Brasil, Rozalski (2023) explica la antropofagia como movimiento cultural de representación y pensamiento del arte brasileño, en donde elementos indígenas, africanos y asiáticos “devoran” a la cultura occidental; esta mirada surgida en las primeras décadas del siglo XX está influenciada por el modernismo y, sin embargo, la respuesta local brasileña nos acerca a los fenómenos contemporáneos que luego sorberán de la antropología, como el concepto de perspectivismo de Viveros de Castro que alimenta la conceptualización contemporánea de la antropofagia, ejercicio teórico que desde lo iniciado por Tarsila Do Amaral y Oswaldo Andrade, desde la expresión visual y escrita, expande su repercusión hacia otros campos, nuevas manifestaciones y nuevas comprensiones de lo latinoamericano (Bru, 2023). Aunque sin citar a los referentes brasileiros, María Eugenia Yllia (2017) coloca como representantes de una práctica antropofágica a los pintores amazónicos Brus Rubio, Víctor Churay, Pablo Amaringo y Elena Valera; en donde la antropofagia tiene el sentido de la representación visual con técnicas occidentales sobre materialidades amazónicas (cortezas, telas) y con imaginarios que colocan en diálogo memorias, íconos y procesos históricos en donde lo Amazónico se expone ante la globalidad; globalidad que es traducida a través de la pintura (Yllia, 2017).

Como podemos ver, la comprensión de las artes visuales en Latinoamérica está enmarcado en los referentes globales. En esta recopilación se valoró tanto el contenido producido por revistas latinoamericanas sobre arte, como textos académicos de distinta procedencia que aparece en los repositorios latinoamericanos. Se puede establecer como primera conclusión, el marco global de lo que contemporáneamente se entiende como imagen, arte y las relaciones de estos términos con la sociedad y los procesos creativos. Otra conclusión posible es que establecer categorías desde Latinoamérica se enfrenta con el reto de la diversidad cultural, ya que para eso se debiera conocer los distintos significados culturales de la representación. Esto nos lleva a la última conclusión, en donde vemos la importancia de las distintas ciencias que nutren al arte en su

complejidad teórica, entre ellas las humanidades, las ciencias sociales, la semiótica, la historia, entre otros.

1.1.2 Las Artes Visuales en Perú.

La historia y crítica de arte en el Perú tiene una directa relación con la consolidación de instituciones al interior de universidades peruanas que crearon centros de investigaciones. Por ejemplo, la Escuela de artes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, creó los programas de formación en Historia del arte y curaduría que a su vez son parte del programa de maestría en Historia del Arte. También la Universidad Católica del Perú promueve la investigación y publicación de investigaciones multidisciplinarias a través del Vicerrectorado de Investigación. Junto a ello se destaca las revistas de investigación que promueve esta Universidad, así como las tesis de investigación de los programas de pregrado y posgrado en Artes visuales y afines. Aunque es un caso más reciente que las anteriormente mencionadas, y cuya duración ha sido menor, también la Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú creó un centro de investigaciones, que mientras fue operativo realizó publicaciones de investigaciones, ensayos y compilaciones de textos sobre artes visuales. Una de las publicaciones más importantes de este centro de investigaciones tuvo lugar el año de conmemoración del Centenario de esta institución, con una recopilación de artículos y ensayos elaborados por historiadores y curadores de arte peruano, en la colección “Lecturas sobre el proceso artístico en el Perú” compilado por Mijail Mitrovic y publicado el año 2019.

El año de publicación del conjunto de investigaciones consultadas en este sub índice datan entre 2009 y 2022, siendo las más antiguas las halladas en el repositorio de tesis de la UNMSM. En la presente selección bibliográfica encontraremos textos que van desde la importancia de figuras que amplían el espectro de la estética de las artes plásticas, hasta lecturas sobre la relación entre artes en el sentido canónico occidental y las artes tradicionales peruanas, así como los nuevos lenguajes que surgen en espacios locales de mano de artistas indígenas. Cabe resaltar que algunos de los investigadores que aparecen en esta búsqueda son del campo de la Literatura peruana y latinoamericana por la UNMSM; estas tesis aparecen dentro del parámetro “artes

visuales” en el repositorio de tesis de dicha Universidad. Esto nos da cuenta de la relación de la investigación en artes con otros campos de estudio, y como temática que nutre las discusiones sobre lenguajes no sólo visuales, sino de sistemas de representación bajo una concepción amplia.

Según Cannock (2018) la pregunta por el concepto de artes visuales nace en los años 60; ésta se manifiesta en Latinoamérica desde una mirada modernista. En la PUCP ha tomado forma institucional a partir de la creación del Vicerrectorado de investigación bajo la coordinación de Alejandra Gutiérrez. Del mismo modo, el autor manifiesta que la transdisciplinariedad se ha tornado en una práctica muy presente en la investigación en artes; una manifestación de ello es la presencia de autoetnografía, como metodología para generar información, en donde una de sus principales herramientas es la reflexividad de los distintos procesos performáticos, las sensaciones que ello genera, así como los resultados visuales que son registrados y generan nueva información. Por otro lado, el enfoque en las artes visuales como campo de investigaciones permite encontrar en la obra plástica resultados que pueden leerse no sólo desde la forma académica que se conoce, textual o numérica, sino también a través de la obra plástica misma (Cannock, 2018).

En otro caso, tenemos a Ramos (2007), quien señala sobre el desarrollo de la investigación en artes en la UNMSM, cuya práctica educativa en artes se institucionaliza a partir de la Estética como campo de estudio, lo que se condice también con la aparición y consolidación de espacios museísticos, desde la década de los años 40 en adelante (Ramos, 2007). A propósito del desarrollo de la Estética y sus relaciones con la Crítica de arte, según Ballón et al (2017) la crítica de arte en el Perú ha ido variando a lo largo del tiempo; antes ha tenido la tendencia de privilegiar lo sensible frente a la imagen; en la investigación contemporánea surgen formas de investigación que tienden a lo transdisciplinar. Una muestra de ello es, por ejemplo, el trabajo de Bryce Echenique quien desarrolla una mirada crítica y propuesta estética usando archivos periodísticos o publicaciones que dan cuenta del pensamiento nacional peruano (Ballón et al, 2017).

Entre aportes a la estética desde una mirada local latinoamericana, destaca el pensamiento de García Canclini, quien es citado por el tesista Rodríguez (2021); a su vez Canclini pone en realce teoría elaborada por Juan Acha quien ha expuesto de forma crítica -respecto a su época- cómo es que las aproximaciones latinoamericanas sobre artes visuales no logran superar la relación imagen-idea y percepción-concepto; además, este pensador peruano instaba a insertar la interculturalidad “dentro de los procesos en que ésta se trama: las diferencias, las desigualdades y la desconexión” (García Canclini en Rodríguez, 2004: 45). Con tales antecedentes podemos ver que el curso de las discusiones entre estética y crítica de arte habrán de enfatizar los aspectos materiales, conceptuales o contextuales de acuerdo a los otros campos de interacción del creador o del teórico, sumado al paso del tiempo y el fortalecimiento de las instituciones que promueven el quehacer artístico.

Podemos encontrar en este corpus bibliográfico que la referencia a la transdisciplinariedad en el arte peruano responde a distintos factores, que tienen que ver con las influencias globales, y también con la participación de los intereses investigativos sea de ciencias sociales y otras áreas, que han ido diversificando las formas de manifestación artística y crítica de arte en el Perú. Empezando por los inicios de la República, tenemos la obra de José María Eguren, quien reúne poesía y la pintura y con ello atravesó los límites del lenguaje y la representación formal, claro ejemplo de lo transdisciplinar entre lenguaje escrito y lenguaje visual (Florián, 2018). Otras relaciones entre artes visuales y lenguaje, lo hallamos en la obra de Oquendo de Amat, según expone Arámbulo (2016); en Oquendo de Amat, existe no sólo novedades en el uso de la palabra como imagen a través de un formato de libro acordeón y usos del espacio con grafías, sino también un proceso intercultural en donde la palabra reúne representaciones de lo local a través del lenguaje (Arámbulo, 2016). Bajo la misma perspectiva de los lenguajes contemporáneos Herman Brau-Vega constituye un elemento de análisis por sus aportes metodológicos; al respecto María Alejandra Guerrero (2020) realiza una investigación con enfoque historiográfico y ciencias auxiliares como la historia, sociología, etnografía, estudios de la cultura y discusión estética contemporánea. Guerrero entre otras

cosas, que Brau- Vega resignifica imágenes del pasado haciendo del apropiacionismo una práctica creativa e innovadora (Guerrero, 2020).

Otro enfoque de investigación histórica en arte y a la vez estética lo aporta Alfredo Villar quien analiza la obra del artista Alfredo Márquez y vincula -al mismo tiempo- el proceso creativo del artista con el contexto institucional, ya que Márquez es contemporáneo e influenciado también por las investigaciones promovidas por el Instituto de investigaciones de la UNMSM. Márquez recurre al imaginario popular al mismo tiempo al discurso político como lenguajes estéticos, lo cual da como resultado la propuesta llamada neo barroco (Villar, 2018). A los casos señalados, se suma un antecedente de investigación que valora las características estéticas populares analizadas bajo parámetros socio culturales, lingüísticos y simbólicos en la investigación de Quispe (2021) sobre la pintura chicha y los aspectos simbólicos del imaginario popular que con parte de este fenómeno cultural y expresión visual en la contemporaneidad (Quispe, 2021)

Un caso muy particular, que linda con la educación ciudadana y referencia a las relaciones entre arte y espacios públicos, lo aporta Mabel Moraña (2012) con su investigación “El Ojo que llora: biopolítica, nudos de la memoria y arte público en el Perú de hoy”, en donde el centro de análisis es la construcción de memoria colectiva a través del monumento público. La obra llamada el Ojo que Lloro, de la artista holandesa Lika Mutal, reúne un elemento simbólico y cultural fundamental en la cultura andina: la piedra; alrededor de ello una estructura laberíntica a modo de peregrinaje contiene piedras con grabaciones para recordar los nombres de las víctimas de la violencia. El monumento actúa de repositorio de memoria, al mismo tiempo que espacio ritual en honor a todas las víctimas del conflicto armado que inició en Perú en 1980. Es una obra que no sólo expresa un duelo, sino también las capas epistemológicas que se encuentran entre los discursos estatales y aquellos que proceden de los pueblos afectados por el periodo de la violencia, expresados en un de los símbolos de memoria más importantes sobre ese periodo (Moraña, 2012).

Por último, una edición especial de la Escuela Nacional Autónoma de Bellas Artes del Perú, nos muestra una recopilación de artículos que nos permite encontrar las rutas de discusión sobre el arte, desde la época colonial, la

construcción de la modernidad (Mitrovic, 2019), el discurso indigenista como propuesta o contrapropuesta a las vanguardias globales y mirada fragmentada, al mismo tiempo que genera un tenso campo de discusiones sobre la concepción del indio (Lauer, 2019), las reacciones hacia el indigenismo tanto estéticas como conceptuales (Castrillón, 2019) y, en general, la constante pregunta por qué significados toma el arte en el Perú, cómo es que se entrelaza con el diseño y las tendencias globales (del Valle, 2019), hasta las nuevas configuraciones del arte contemporáneo con la influencia de los artistas amazónicos (Yllia, 2019) y de origen migrante, cuya condición sociocultural frente a la capital, genera nuevos discursos estéticos y conceptuales, a la par que problematizaciones sobre los mercados del arte, las necesidades, condicionamientos que genera y dinámicas de valoración de lo cultural étnico como valor comercial en tensión con el valor cultural (Germaná, 2019).

En el fondo Editorial de la Universidad Católica encontramos, en la “Colección Estudios Andinos”, una investigación de María Eugenia Ulfe, quien estudia la relación de los retablos andinos con la interpretación de la historia y los procesos contemporáneos que han atravesado las sociedades andinas. En este análisis la investigadora destaca la relación entre la tradición oral, la narrativa andina mítica, la situación social y política atravesada por los artistas que transforman los modos de representación y nuevas lecturas del pensamiento andino a través de las representaciones existentes en los retablos. Para establecer estas relaciones, la investigadora analizó cerca de 50 imágenes en las cuales se aprecian detalles pertenecientes a retablos realizados por retablistas ayacuchanos como Nicario Jiménez, Alcides Quispe, Edilberto Jiménez, entre otros, lo cual facilita una lectura de la organización estructural, semántica y simbólica de los elementos de los retablo, así como los contextos en que fueron elaborados (Ulfe, 2011).

La historia y crítica de arte en Perú, como puede verse, es un panorama prolífico en donde, como se mencionó, influyen distintos factores. Entre ellos es imprescindible el rol de las instituciones, y la institucionalidad de sus campos de estudio. Un claro ejemplo es cómo la Escuela de arte de San Marcos ha generado una plataforma para propuestas locales de la crítica en arte, así

también el rol del Vicerrectorado de Investigación en la PUCP. La Escuela Nacional de Bellas Artes ha tenido una participación breve en la publicación sobre investigación en arte, de lo cual queda en evidencia la importante compilación de ensayos de arte peruano que produjo el año 2018. La continuidad de las prácticas y su fortalecimiento contribuye también desarrollo del campo de la historia y crítica de arte, que son las plataformas que a su vez permiten dar a conocer los valores artísticos y culturales que se desarrolla en el panorama local.

1.2 Perspectivas Formativas en el Arte

El aspecto formativo del arte es y ha sido problematizado desde distintos enfoques. Desde plataformas institucionalizadas, podemos tomar información de cómo se entiende el aspecto formativo de las artes como política educativa local, estatal o global; así como también desde propuestas independientes, sustentadas en la propia práctica e intereses investigativos.

Las preocupaciones sobre los aspectos formativos de las artes visuales pueden encontrarse en investigaciones cuya preocupación es formar las capacidades de estudiantes y futuros ciudadanos para ejercer sus actividades bajo criterios de empatía y análisis del entorno de las personas a las que se dirige la actitud de un profesional; incluso en carreras profesionales que no parecen tener ninguna relación con las artes visuales, como el caso de estudiantes de Ciencias de la Salud en Suecia, quienes realizaron un proceso de formación en un museo de artes visuales y, a partir de análisis realizados bajo el método de reflexión Gibbs, los estudiantes mostraron un buen desarrollo en pensamientos y actitudes empáticas; por esos y otros motivos se concluye que las artes visuales estimulan el desarrollo personal y la calidad profesional (Wilkström, 2012). Otro aspecto formativo de las artes visuales también puede consistir en ayudar a que personas de distintos contextos culturales encuentren el modo de vincularse a través de las artes visuales; en ese sentido las artes visuales son herramientas para facilitar el diálogo intercultural y la valoración de la diversidad en nuestras construcciones como seres sociales, especialmente si compartimos entornos de aprendizaje. Por un lado, la competencia intercultural permite los procesos de integración a la globalidad; prepara a los estudiantes a enfrentarse

con contextos culturales distintos al suyo; ampliar las ideas en el campo de lo cultural requiere de debates y éste puede nutrirse con material artístico (Zlotnyk et al, 2024). Ante las posibilidades formativas del arte surgen también preguntas acerca de cómo afinar la teoría sobre las artes visuales para ponerlas en relación con procesos formativos. Al respecto Mike Fleming (2021) propone que las artes se pueden comprender desde su aspecto estético, sobre su rol comunicativo, su potencial creativo y su rol en la interculturalidad; es tarea del educador en artes o del educador en general ampliar sus concepciones sobre el arte en relación a estos cuatro aspectos para darle una finalidad formativa, que tengan un alcance más allá del aula y/o en espacios comunitarios. Permitir que los estudiantes aprecien sus propias transformaciones en el proceso de crear y de apreciar lo que hacen; el vivir la interculturalidad desde el hacer y el crecer como sociedad es también una perspectiva formativa que se hace más amplia en tanto más amplia sea la reflexión teórica del docente (Fleming, 2021)

Un factor en común que habrá de encontrarse en este corpus bibliográfico, es la relación que se establece entre arte y formación integral de la persona (Cárdenas y Troncoso, 2014) en donde los lenguajes artísticos aportan herramientas que permiten establecer múltiples conexiones, con lo sensible, lo cultural, el estudio del lenguaje mismo, entre otros, y aportan a la formación integral del ser humano más allá de las perspectiva cognoscitivas; cabe resaltar que el afán cognoscitivo no se remite sólo a materias científicas sino que incluso puede desarrollarse bajo esa perspectiva la formación de artistas, quienes suelen ser formados bajo un modelo educativo carente de propuestas interdisciplinarias y con reducidos aportes de los lenguajes artísticos, y en donde el aprendizaje no llega a ser integral sino muy funcional y técnico (Rocha, 2016).

La educación en arte como tema de interés global e incluso de políticas globales; una de las formas en que este interés se expresa es a través de congresos de investigación. Una de las instituciones que ha destacado en la discusión sobre el tema es la UNESCO que ha desarrollado recomendaciones sobre los programas educativos en arte deben ser de gran calidad. Se considera que la importancia de la educación en arte incide en la formación integral de la persona, por tanto la UNESCO propone entre sus líneas de acción: promover la

investigación en arte y fomentar la formación de educadores profesionales en arte y capacitar a los maestros en ejercicio (Rivera, 2021). Para darnos una idea de la importancia que la educación en artes tiene a nivel global, podemos también tomar nota de una publicación hecha por Ana Mae Barbosa a partir de su participación en el XXX Congreso Mundial de Arte y Educación INSEA. Australia. Brisbane. En el citado encuentro estuvieron presentes autoridades de distintos países e investigadores de once países quienes tuvieron entre sus mayores coincidencias sobre el lugar de la educación en artes: que el arte es una necesidad humana, que el arte se debe orientar a la comunidad, que el arte es parte fundamental para la interacción humana; que es parte de la vida cotidiana y que debe orientarse al desarrollo del conocimiento, entre otras líneas a las que Ana Mae sumó la educación a través del arte (Barbosa 2000).

Entre situaciones localizadas encontramos a Cárdenas y Troncoso, quienes analizan el modo en que se aborda la enseñanza en artes en el diseño curricular chileno. Los autores problematizan que el principal recurso para el desarrollo del diseño curricular de modo que su aplicación tenga un impacto positivo en la formación escolar, es la capacitación docente. Los autores consideran que las políticas públicas deben abordar no sólo el diseño conceptual, sino las necesidades poblacionales, y las capacidades de los docentes a cargo. Por eso, si se consideran los efectos sociales, y emocionales que son capaces de transformarse en favor de las poblaciones estudiantiles a través de los lenguajes artísticos en complejas dimensiones y campos de aplicación: culturales, estéticos, investigativos, etc., en consecuencia, el Estado también debe considerar cómo preparar de forma idónea a los educadores de tales contenidos. Para conseguir esa situación ideal de la práctica docente, los autores proponen que los contenidos del diseño curricular de MINEDUC en Chile deben ser parte de la formación de docentes, tanto durante la etapa universitaria, como a través de capacitaciones. Tales prácticas deben institucionalizarse y convertirse en políticas educativas para su aplicación efectiva (Cárdenas y Troncoso, 2014).

En este apartado veremos qué teorizaciones se han realizado sobre el rol formativo de las artes visuales y desde qué perspectivas es que éstas han sido incorporadas a propuestas pedagógicas en países andinos y en el Perú. Para hablar del aspecto formativo del arte se ha establecido dos parámetros de búsqueda: “artes visuales y educación” y “perspectivas formativas-arte”. Como se podrá ver en el resultado de la búsqueda, lo formativo no se remite específicamente al contexto escolar, sino que abarca la formación ciudadana, formación profesional, educación escolar, educación formal y no formal.

Se realizaron búsquedas en los repositorios virtuales de la PUCP, de la UNMSM, en Redalyc, y en el repositorio de la revista Arte-Educación de la Universidad Nacional de la Plata, en Argentina. Al realizar búsquedas en el repositorio de la PUCP se pudo hallar que la mayoría de textos que abordan teorizaciones sobre arte-educación son de la Revista Arte e Investigación, de Argentina; se hallaron también tesis de investigación; y se consideró también un par de libros físicos, cuya búsqueda se realizó en el campus mismo de la universidad. Del repositorio de la UNMSM se recogen tesis de investigación sobre la relación entre artes visuales y educación. Del repositorio Redalyc se tomaron revistas procedentes de distintas instituciones -especialmente universidades- de Latinoamérica y España. Los hallazgos corroboran la prolífica producción de textos que abordan la relación entre artes visuales y educación desde las perspectivas del arte contemporáneo, junto a otras perspectivas que podrían considerarse clásicas y aún vigentes.

En el panorama global, existe una recurrencia en la asociación arte-educación que, como se mencionó al inicio del desarrollo del capítulo, ha tenido un desarrollo metodológico gracias al trabajo de la investigadora Ana Mae Barbosa (2022). En el arte/educación se cuenta con elementos para valorar la importancia de las artes visuales como propuesta metodológica y curricular, así como en los procesos de indagación y producción artística en los procesos formativos. Lo hallado respecto a el rol de las artes visuales en el ámbito formativo en investigaciones realizadas en Perú, nos conduce -en la mayoría de hallazgos- a propuestas didácticas. Es recurrente en estos estudios la utilización de la visualidad en el desarrollo de capacidades propias del currículo escolar.

1.2.1 Perspectivas Formativas en Las Artes Visuales en Latinoamérica.

Bajo el parámetro “perspectivas formativas-arte” hallamos en el repositorio de bases de datos abiertos de la PUCP se tomó prioridad en los textos directamente relacionados con las artes visuales. En los resultados se puede apreciar que hay un consumo de referentes académicos que abordan los aspectos formativos de las artes visuales en contextos latinoamericanos, en donde destaca la formación integral del ciudadano a través de las artes, metodologías de aprendizaje basados en artes, y, en general, enfoques formativos en diferentes niveles y grupos humanos, en donde se considera de gran importancia la apreciación estética para la generación de conocimiento.

Para brindar un contexto general sobre el curso de los significados, aplicaciones, usos sociales y aplicaciones pedagógicas del arte, citaremos autores que hacen revisiones sobre la función y concepciones del arte a través del tiempo. Si tomamos como parámetro las diferencias entre tendencias posmodernas y posturas conservadoras, podemos entonces empezar desde un paralelo diferenciador. Desde una perspectiva posmoderna, se considera que las artes visuales pueden relacionarse con varios otros conocimientos (Raquimán y Zamorano, 2017; Macaya-Ruiz, 2017). En el pasado, en Europa, en donde tuvo lugar el Renacimiento, la actividad artística era comprendida como un oficio y en ella la enseñanza se daba entre un maestro hacia un aprendiz; pasado el tiempo, en donde van cambiando los centros políticos en Europa, luego de la revolución francesa la racionalidad ilustrada incorpora nuevos valores estandarizados sobre lo bello con el fin que la transmisión pedagógica produzca resultados homogéneos en los modos de concebir y desarrollar el arte. Tenemos luego a lo perceptivo o racional formal; con el art Nouveau y las tendencias del arte como oficio en Estados Unidos, entramos a la era de la funcionalidad. Con las guerras mundiales se producen momentos de quiebre social, cultural y político, en donde la técnica y la racionalidad como lo fundamental en el arte queda dejado de lado progresivamente, aparece entonces el factor de la individualidad como parte de los procesos creativos y como un ente que se replica a sí mismo -esto implicaría

que el artista como creador es también capaz de crearse a sí mismo y/o que la creatividad sea un acto crítico (Raquimán y Zamorano, 2017; Sánchez, 2015).

La enseñanza de las artes a través del tiempo nos permite entender las políticas de enseñanza sobre y desde las artes visuales. Al respecto Efland (2022) destaca en ellas el estatus epistémico que las artes han adquirido a través del tiempo; en ellos la imagen ha sido pensada de modo filosófico y político y ha sido puesta al servicio de la formación de estudiantes de acuerdo a paradigmas y políticas que han tendido a hacerse globales desde la ilustración (Efland, 2022). Guaranga y Gheno (2020) postulan que la tendencia de la educación tradicional ha sido la de cuidar la unicidad de pensamiento (Guaranga y Gheno, 2020). Los distintos momentos que ha atravesado el arte como instrumento político, educativo o social, ha colocado la visualidad en disputa. Según se postula en la mayoría de escritos recopilados, la imagen tiene un carácter epistémico que a su vez responde a políticas de representación, contextos sociales, y perspectivas de cada época que modelan sus usos (Efland, 2022).

Desde el aspecto de las relaciones entre arte y participación social, como propuesta formativa no escolar, tenemos como estudio de caso el centro cultural Tabakalera, asentado como laboratorio ciudadano que permiten entender desde una nueva propuesta la “cultura y creatividad”. Esto se obtiene con los distintos espacios que permiten interacción entre artistas, artistas y público, así como público y obra. Menciona la importancia de la trans media que se entiende como un modelo comunicativo en donde la imagen tiene un rol protagónico, que genera también plataformas de interacción que además remiten al ciudadano a su cotidiano virtual. Especialmente las plataformas y recursos digitales permiten construir colectivamente procesos co-creativos. En estos procesos está implicada la industria tecnológica, artistas y la existencia de espacios que -como Tabakalera y otros centros comprometidos con el tema- permiten desarrollar las relaciones entre público, arte, tecnología y creatividad (Fernández, 2021).

De otro lado existe un grupo de investigadores que consideran que los estudios en arte y educación debe enfocarse en la formación docente para una mejora de las prácticas, especialmente a nivel de Latinoamérica. El educador Richard Huerta (2022) analiza y problematiza la poca presencia de la educación

artística en la formación de docentes, lo cual conlleva a una limitada cultura visual y artística de personas que luego interactuarán con estudiantes. El docente como profesor de la Universidad de Valencia, toma como estudio de caso su propuesta docente en el curso “Propuestas didácticas en educación artística” en donde implementó el aprendizaje por proyectos y la metodología de Educación Basada en las Artes, donde toma un rol protagónico las artes visuales, especialmente con propuestas que problematizan la diversidad sexual a través del Museo virtual Museari, lo cual permite generar preguntas acerca de los paradigmas y prejuicios existentes (Huerta, 2022).

Desde una perspectiva transdisciplinar e innovadora, nos encontramos con a propuesta brasilera de formación de estudiantes de química. El arte se menciona entonces como activador de la curiosidad en donde a sensibilidad y la experimentación aportan a la investigación. Como recurso metodológico recurre a la poesía, la acción performática, el registro audiovisual y notas de campo. A través de la metáfora se realiza acercamientos a los elementos naturales e interacciones con ello. El autor recomienda establecer relaciones entre arte y ciencia en las etapas tempranas de la formación científica como un camino pedagógico, que linda con la educación no formal y que apertura posibilidades para aprendizajes profundos más allá de lo previsto curricularmente (Mamus y Silveira, 2016).

Bajo el mismo parámetro: “enfoques formativos-arte” en el repositorio Redalyc, se halló un mayor número de textos cuyos casos de estudio están enraizados en Latinoamérica. Tenemos a Rosa Rivera, quien relaciona los elementos apreciación y confianza en la formación de Educación artística en México; la investigadora propone una metodología de enseñanza para docentes escolares, quienes habrán de participar de un seminario dictado por artistas. Concluye que el temor de los docentes en formación procede de la forma en que ellos han sido educados en la escuela; en contraste, durante estos talleres, los lenguajes artísticos tienen la capacidad de mostrar a los profesores que todos podemos ser creadores; la experimentación con distintas disciplinas permite que los docentes sean versátiles. Con estas formaciones se espera que el docente

también muestre apertura a incentivar procesos creativos en los estudiantes (Rivera, 2021).

También con enfoque en la formación docente tenemos a Cárdenas y Troncoso (2014), quienes a partir de la realidad del diseño curricular chileno en educación artística dirigida a la educación primaria, concluyen que ésta requiere de los docentes capacitaciones, actualizaciones enfocadas en cultura y educación enfocadas al hecho artístico; valoran los autores el diseño curricular propuesto por el MINEDUC porque acoge aspectos socioculturales, reflexivos, críticos, ahonda en los lenguajes visuales como herramientas de comprensión de la sociedad, y permiten entender la cultura en sus distintas dimensiones (Cárdenas y Troncoso, 2014).

Las profesoras cubanas Mercy Díaz y Dulce Verdecía (2022), mencionan los desafíos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas y los expresados por el Ministerio de Educación, para brindar a los estudiantes formación en artes desde un enfoque social, liberador; las docentes realizan una revisión histórica de la evolución de la materia de artes en la educación, en donde se fueron incorporando a las artes musicales, teatrales y visuales, la de tipo audiovisual, e incorporación de temas como el patrimonio, la valoración de las culturas populares y, por todo ello, plantean que el perfil docente debe dirigir sus prácticas a fomentar el pensamiento crítico, las capacidades perceptivas, y cultura visual como capacidad de discernimiento ante mensajes y expresiones artísticas. En suma, el docente debe poder brindar a través del arte herramientas para la construcción de la ciudadanía (Díaz y Verdecía, 2022).

Cortés (2011) sobre sus percepciones en la ciudad de Talca en Chile, considera que la actitud de docentes frente a las artes visuales se muestra pasiva frente a la construcción de conocimiento; en contraste plantea que debe diseñarse una didáctica de las artes visuales a ser insertada en los programas de formación de docentes y que ésta debe abarcar tres fases: formación disciplinar, formación general y formación práctica. Los procesos formativos de docentes en artes visuales deben desarrollar en ellos lo mismo que ellos deben motivar en sus estudiantes: el pensamiento contemplativo, simbólico, metafórico, reflexivo, dialógico y analítico; de modo que la labor educativa tenga acción

social y vincule a los estudiantes con su experiencia como sujeto y como parte de comunidades; estas son las conclusiones de un equipo de investigadores en Colombia a partir del proyecto de investigación: “Fundamentos conceptuales y metodológicos del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN. Relaciones con el debate actual de la pedagogía en artes visuales y la formación de los licenciados (Barco, Bulla y Velásquez, 2015).

Es también destacable la cantidad de investigaciones que sugieren propuestas que colocan a las artes como elemento central en los procesos de formación integral y, en base a ello, elaboran propuestas metodológicas. Tenemos por ejemplo a Fernández y Mediavilla (2021) quienes se enfocan en “la importancia de los lenguajes estéticos en los procesos educativos”. Las autoras señalan la importancia de las relaciones entre experiencias cognitivas y emocionales a partir de la expresión estética; proponen que la apreciación y producción estética, no sean tangenciales a los cursos de la currículo escolar, sino que sean parte de ellos; se propone también que la contribución de las artes a la formación de los estudiantes repercute de forma integral en la formación y convivencia ciudadana que contribuye a una cultura de paz, en relación a ello mencionan como ejemplo de propuesta pedagógica educativa a la pedagogía Reggio Emilia (Fernández y Mediavilla, 2021). Cabe destacar que esta propuesta pedagógica en mención está vigente en el Perú, especialmente en la ciudad capital.

Por otro lado, también en México, Lourdes Palacios realiza una recopilación teórica sobre crítica de arte y filosofía para explicar los aspectos del arte, tanto artes visuales como musicales, que inciden en el proceso educativo, de modo que se contribuya a enfatizar la presencia de ello en la escuela (Palacios, 2006). Sumando a una perspectiva teórica y reflexiva sobre el rol formativo del arte, las investigadoras chilenas Mora y Osses (2012) abordan los temas de cultura visual y formación estética con sustento en teóricos como Wittgenstein; el giro hermenéutico de Heidegger y Gadamer, Derrida, entre otros. Las autoras destacan las relaciones entre lenguaje e imagen. Insisten en la importancia de nutrir los lenguajes visuales con los nuevos medios durante los procesos educativos, por ser herramientas para el conocimiento y una amplia

comprensión del mundo, frente a una cultura de consumo pasivo frente a los medios digitales (Mora y Osses, 2012).

Desde Venezuela, Raque Rocha (2016), presenta el Modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte aplicado a la formación superior de artistas. Ésta es una perspectiva contemporánea en donde el arte constituye un conjunto de medios para el desarrollo personal y colectivo; la autora brinda esta propuesta dirigida a docentes formadores de artistas para que realicen su práctica desde un enfoque pedagógico socio-formativo; también invita a considerar las competencias del enfoque como orientadoras de procesos personales, colectivos y sociales, para construir nuevos imaginarios⁶. Otra construcción metodológica la aporta Elizabeth Marreno, quien presenta el Aprendizaje orientado a Proyectos en Arte y Trabajo. Lo suyo es una reflexión a partir de su propia experiencia en educación superior, en donde a través cursos de arte desarrolló tres estilos de conocimiento: crítico, creativo y meta-cognitivo; esta propuesta pertenece a las metodologías activas que colocan al estudiante en el centro del proceso, desde donde se busca una formación integral que incida en el auto concepto y desarrollo de capacidades de comunicación bajo distintas herramientas (Rocha, 2016).

Siguiendo con propuestas metodológicas, ahora referidos a los aprendizajes de ciencias en contextos de educación artística, Francisco Serón (2019) nos presenta su investigación doctoral y proyecto de innovación docente llamado ACTS: arte, ciencia, tecnología y sociedad, en donde han sido herramientas importantes recursos visuales, audiovisuales y digitales para incitar una cultura tecno científica, humanística y artística. A través de herramientas cualitativas, el docente da cuenta de una mejora de las capacidades investigativas en sus estudiantes ante los proyectos desarrollados (Serón, 2019).

Desde otra perspectiva centrada en los instrumentos de evaluación, Restrepo et al (2022), nos plantean relaciones entre la enseñanza y la evaluación formativa en las artes visuales con recursos virtuales, en el marco de la práctica

⁶ El Modelo de Competencia para la enseñanza del arte distingue cinco aspectos que aquí se describirán de forma muy sucinta: noónico (habilidades técnicas); potencialidades (capacidades creativas); personal (capacidades reflexivas); grupal (capacidades para el trabajo en equipo); social (establecer relaciones entre arte y sociedad) (Rocha, 2016: 6)

docente del Departamento de Artes Visuales en la Universidad de Antioquía, a través del grupo de investigación “Grupo Hipertrópico: Convergencia entre Arte y Tecnología”, se desarrolló la “Estrategia pedagógica Avatares” que consistió en el diseño de una plataforma virtual de acceso abierto para el desarrollo de las tecnologías de la información dentro del entorno de aprendizaje de las artes visuales, dirigido a toda la comunidad educativa, para facilitar la transversalidad de contenidos entre distintos programas académicos en donde los procesos de investigación y co creación sean constantes; al mismo tiempo la propuesta plantea evaluaciones formativas, como propuesta metodológica con el fin de maximizar y mejorar los procesos y acompañamientos en los entornos de investigación y creación en los que participa la comunidad educativa (Restrepo et al, 2022).

Para ampliar los resultados, bajo el parámetro “educación - artes visuales” usando el repositorio de bases de datos de la PUCP se obtuvo otro interesante corpus, que en principio ha proporcionado escritos teóricos sobre la relación arte-educación, en donde destacan muchos textos desarrollados por revistas e instituciones españolas y latinoamericanas, y búsquedas bajo el mismo parámetro en Redalyc, que ofrece generalmente publicaciones de instituciones latinoamericanas. Da cuenta también de perspectivas tanto metodológicas en la enseñanza de artes visuales, como de la capacidad formativa de las artes visuales en distintos contextos formativos. El término artes visuales, como se verá, estará generalmente relacionado a propuestas posmodernas en arte y educación, aunque puede tomar o presentarse perspectivas más conservadoras.

En el plano de lo interdisciplinar, las discusiones añaden como campo de observación las relaciones del arte con distintos soportes, plataformas y campos de estudio. Desde esa perspectiva, la investigación científica es también un proceso creativo (Guaranga y Gheno, 2020). Otra categoría mencionada es el espacio; Ortha cita a Arnheim para sustentar que todo lo que vemos y entendemos como espacio tiene dimensiones cognitivas; en ese sentido Orta distingue el espacio formal; el espacio cognitivo, y las delimitaciones gráficas, las mismas que son aplicables a la creación de realidades virtuales y reproducir efectos del espacio hacia la acción humana, como la habilidad, la acción y

construcción comunitaria (Orta, 2010). Tenemos también a la cartografía; Macaya-Ruiz expone los mapas y las aplicaciones de la cartografía como posibilidad metodológica para la formación de docentes y como instrumento didáctico (Macaya-Ruiz, 2017).

De otro lado tenemos discusiones sobre la relación entre el arte frente a la racionalidad, lo cual abarca aspectos epistémicos, políticos y culturales. Cortes et al (2020) nos presenta la relación entre artes visuales y corporalidad que actúa como dispositivo didáctico que nos permita analizar situaciones sociales, culturales y relatos que construyen subjetividades relacionadas al cuerpo; sostienen que el dejar de lado el énfasis en la racionalidad, es posible desarrollarnos desde otros lugares en donde se construye la experiencia humana: el cuerpo (Cortes et al, 2020).

De otro lado, Cortés aborda los mecanismos por los que se ha establecido una relación dicotómica entre investigación de las manifestaciones culturales locales y desarrollo del conocimiento, para ello propone una propuesta metodológica transdisciplinar junto a mecanismos didácticos para cuestionar las dicotomías entre expresiones culturales y artísticas locales en la Región del Maule; el análisis de estas relaciones conlleva a formar el pensamiento crítico para hacer visibles las prácticas de exclusión en contextos interculturales (Cortés, 2011). Barco, Bullam Y Velásquez (2015) proponen que la diversidad de contextos ofrecen posibilidades de educación artística que permiten a los sujetos y comunidades reflexionar, comprender, crear y recrear desde sus propias situaciones y dinámicas de vida (Barco, Bullam y Velásquez, 2015).

En su relación con la formación ciudadana, las artes visuales contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y la acción creativa frente a situaciones de las que se considere la sociedad requiere de un cambio. Desde el feminismo, las autoras Alonso y Valli (2022) crean nuevos marcos teóricos para leer archivos de la memoria personal y social para deconstruir las cuestiones de género en las historias personales; Miranda (2013) considera que las artes visuales deben enfocarse en los aspectos incómodos de la formación en artes visuales. Como herramienta para la formación ciudadana y el pensamiento crítico, se establece también los usos de la lectura de imagen como medio para desentrañar la

función de la imagen en la sociedad desde la edad escolar. Las artes aplicadas a contextos pedagógicos pueden hacer una lectura de la industria cultural y analizar críticamente los modos de representación que han sido institucionalizados (Marcellan-Barance y Gómez-Pintado, 2015). Dado lo dicho, se puede concluir que nos vemos frente a una interpretación constante de qué es la cultura visual y cómo ella debe abordarse desde la práctica educativa. De acuerdo a ciertas posturas, en sus aplicaciones pedagógicas y formativas, el consumo de imágenes y el análisis crítico de ello conduce a que los estudiantes puedan desentrañar la función de la imagen en la sociedad (Marcellan y Gómez, 2015).

Siguiendo las líneas anteriores, Guaranga y Gheno (2020) proponen que desde la representación visual es posible conducir a la sociedad a la pluralidad, a nuevas configuraciones, promovidas por lo estético sin negar los principios éticos que rigen la vida social (Guaranga y Gheno, 2020). Miranda (2013) considera que la experiencia estética ha sido direccionada por los discursos elitistas; a través de la educación visualidad es posible atravesar la dicotomía entre lo culto y popular, y así convertir la experiencia estética en modos de interpretar el mundo. Al estar la sociedad mediada por la visualidad, la educación en artes visuales constituye una herramienta necesaria para fortalecer el pensamiento crítico y el ejercicio de la ciudadanía (Miranda, 2013). En un plano muy específico, López y Figueroa (2013) parten del caso de la narco violencia en Colombia, y abogan por desarticular los efectos de la violencia institucionalizada y cómo las industrias culturales enaltecen la narco violencia. Al respecto sostienen que la lectura de obras de arte debe estar nutrida del análisis de obras para desnudar los discursos de la violencia, y generar respuestas críticas desde creaciones visuales (López y Figueroa, 2013).

Dada la importancia de la imagen, la mirada es un aspecto de la formación que debe ir más allá de lo inmediato y superar aquello que ha sido catalogado como legítimamente artístico, y propiciar que el acto de ver sea un acto creativo y activo, que genere producción de sentido en sus aspectos evidentes y en lo metafóricos; se establece para estos paradigmas, que lo visual es una materia compleja, en donde lo visual debe entenderse como un modo de mirar el mundo

(Miranda, 2013). En esa misma línea, el diseño curricular aplicado a la educación escolar, debe permitir que la visualidad sea un medio para desentrañar el universo simbólico de los estudiantes y las construcciones culturales que éstas representan; al mismo tiempo es vital la formación de docentes de modo que involucren en la educación de artes visuales los aspectos culturales de la imagen, los contextos de la producción simbólica y la creación de comunidades en los procesos relacionales, creativos y críticos frente al análisis y producción de imágenes (Oliveira y Da Silva, 2014).

Regresando a una mirada localizada, en donde se construye sentidos metodológicos a partir de la experiencia latinoamericana, Ana Mae Barbosa desarrolla metodologías que colocan en el centro a la imagen como herramienta de procesos cognitivos, creativos y de pensamiento críticos y complejos. Al respecto las investigadoras Fonseca, Sucupira y Goncalves (2012) establecen el contexto histórico y teórico sobre el arte-educación. Señalan que este enfoque contemporáneo tiene como propulsor a Read cuyo principal aporte radica en teorizar una práctica pedagógica desde las artes visuales, como elemento imprescindible en el desarrollo de la persona y, por tanto, de la sociedad; es por ello que Read abogó por insertar la práctica artística y apreciación estética como elemento orientador del currículo escolar (Keel, 1969). En Brasil, el movimiento arte-educación, ha sido promovido de manera especial y teorizada desde un enfoque latinoamericano por Ana Mae Barbosa (Fonseca, Sucupira y Goncalves, 2012), no sólo a través de espacios de implementación educativa, sino también de congresos para reflexionar sobre las políticas educativas a nivel de encuentros internacionales, promovidos desde Brasil; en ellos el énfasis en las artes visuales y el enfoque triangular, que va de la lectura visual, la contextualización, la experiencia estética y creativa, influyen en el desarrollo formativo del educando, más allá de formarlos para ser artistas, sino para hacer de ellos investigadores con pensamiento crítico, en un modo amplio (Barbosa, 2022).

Un factor que refuerza el giro educativo en artes bajo las luces del arte/educación es la obligatoriedad de la materia en la escuela hacia la década de los 70, lo cual genera una serie de dinámicas como la formación de docentes,

distribución horaria, elaboración curricular, y varios otros aspectos ante los que el arte/educación aporta con el enfoque triangular y los aportes de las artes visuales (Barbosa, 2022). Por lo tanto el arte-educación es una categoría epistemológica y curricular dentro de la educación formal o no formal; con el tiempo pasó a denominarse arte/educación. Respecto al método triangular, éste supone investigar el contexto de la imagen, interpretarlo y responder creativamente, ha ampliado nuevas vías de investigación sobre la cuestión de la imagen y las representaciones que, en Latinoamérica toma complejas dimensiones culturales, sociales y epistemológicas (Barbosa, 2022).

Otras prácticas pedagógicas en relación al arte centradas localmente en Latinoamérica, están muy enfocadas en los usos y aplicaciones del currículo, tanto para la formación de perfiles profesionales, inserción de temas y programas de inclusión social y cultural, y otros enfoques. Para las educadoras Raquimán y Zamorano, en Chile es necesario que el currículo nacional incorpore estrategias para el fortalecimiento de la valoración de la diversidad cultural, y los procesos identitarios en contextos diversos; al respecto Mela (2021) propone vías para establecer una perspectiva decolonial en el imaginario sobre el indígena mapuche; para ello considera que es necesario colocar al educador en relación con otros campos, como la antropología, de modo que obtenga herramientas que le permitan indagar en la auto percepción y formas de auto representación de los estudiantes (Mela, 2021).

Raquimán y Zamora señalan que la educación no debe posicionarse como neutral frente a los procesos sociales; sino que debe dirigir la reflexión crítica sobre las identidades con enfoque decolonial, de modo que se practique una didáctica crítica y fundamentada, que conlleve a una apropiación curricular del docente hacia el contexto de sus estudiantes (Raquimán y Zamorano, 2020). Orbeta y Doren (2023) advierten que el diseño curricular debe ser parte de la formación de los docentes en Chile, de modo que tanto la formación docente como la estructura curricular escolar incorpore saberes disciplinares y pedagógicos en carreras de régimen regular (Orbeta y Doren, 2023).

Sumando a estas reflexiones, López (2022) plantea que la educación en artes en el diseño curricular chileno incorpora en cierta medida los enfoques de

desarrollo a través de la cultura presente en la agenda 2030; sin embargo, las prácticas distan mucho de ver que se haga presente este abordaje, por tanto se concluye que tales recomendaciones no se harán efectivas mientras estas perspectivas no sean parte de la formación de los docentes (López, 2022).

Puede concluirse como aspecto común del corpus teórico, que se considera que los aspectos metodológicos que se construyen en torno a la visualidad como campo educativo, deben estar presentes en la formación de docentes, y que el diseño curricular es un campo de investigación necesario, tanto para reformularlo, como también para tomarlo de base formativa para la capacitación docente. Por otro lado, las teorizaciones que abarca la relación entre arte y educación conlleva a ampliar concepciones sobre conocimiento, racionalidad, soportes, medios y usos del espacio, bajo concepciones que se construyen desde la apreciación y elaboración estética.

1.2.2 Las Artes Visuales en el Ámbito Formativo a Nivel del Perú.

Como se ha visto, se entiende por formativo aquellos aspectos del desarrollo de la persona humana a través de las herramientas que proporcionan las artes visuales. Para este sub acápite se ha realizado una búsqueda bajo el parámetro “contexto formativo arte peru” en el buscador Redalyc; no se obtuvo resultados bajo el citado parámetro en el repositorio de la PUCP; sin embargo los resultados en el buscador Redalyc permitió acceso a publicaciones hechas en la Revista de Educación de la PUCP. Entre otras búsquedas tenemos el parámetro “educación de artes visuales Perú” que dio como resultado un conjunto de textos en menor cantidad que las búsquedas anteriores, la mayoría de estos son tesis de investigación; algunos son parte de revistas de investigación en educación de la Universidad católica del Perú. En suma, se ha visitado los repositorios a través de los buscadores de la Biblioteca virtual de la PUCP, repositorio de tesis de la UNMSM; repositorio de tesis de la Universidad Nacional del Centro; y Redalyc. En curioso que la búsqueda realizada en la UNCP, ha dado entre sus resultados a investigaciones en arquitectura, que se evidencia como un campo que recurre al término y conceptos de lo “visual”

relacionado a fenómenos sociales y culturales, lo cual ha sido un hallazgo interesante.

Las búsquedas que responden al parámetro “educación de artes visuales Perú”, aplicada a repositorios de tesis, muestra una gran variedad de resultados que a su vez reportan distintos enfoques de las relaciones entre las artes visuales y educación. En un primer bloque tenemos a quienes enfatizan su aplicación como instrumento de apoyo para procesos formativos centrados en gran medida en los enfoques por competencias en la educación inicial. Mayra Choquehuanca, tesista de la PUCP, analiza las relaciones entre las competencias curriculares dirigidas a niños de segundo grado de primaria, y las compara con aplicaciones desarrolladas por docentes, a través del análisis de sus sesiones pedagógicas; concluye que existe una gran potencialidad en las artes visuales y escénicas para adquirir nociones de espacio, no sólo a través de material audiovisual, sino desde la práctica misma y que los materiales didácticos deben incorporar ejercicios gráficos y corporales (Choquehuanca, 2022).

Por sentidos similares, pero con un enfoque orientado a los resultados escolares, Yauri y Guzmán (2022) analiza la importancia del arte para el desarrollo de la motricidad fina en infantes, a partir de una institución educativa en Huancayo. Esta investigación aborda los efectos del arte en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 años. Toma en cuenta a niños del distrito de El Tambo en la ciudad de Huancayo. Para el desarrollo de esta investigación se utiliza instrumentos de observación, sesiones de aprendizaje, materiales para las sesiones, basadas en dibujos para completar, poesías, canciones.

También referida a la primera infancia, pero tomando en cuenta la percepción docente, Urpi (2023) realiza una investigación en Apurímac, para recoger las percepciones docentes a la vez de analizar cómo es que se utilizan las artes visuales, ejercicios gráficos y manualidades en la formación de niños para desarrollar en ellos capacidades propias de las competencias curriculares diseñadas. La autora establece un marco teórico que coloca a la expresión gráfico plástica en varias dimensiones, entre ellas lo emocional, sus estados de ánimo, imaginación, función simbólica, y es una forma de lenguaje. Las docentes entrevistadas y acompañadas durante la investigación referida, concluyen que el

uso de las artes es importante y que su aplicación debe ser libre, para contribuir al mejor desarrollo del infante (Urpi, 2023).

Desde un enfoque en la formación ciudadana en la primera infancia, Trelles de Peña aborda la importancia del arte en la primera infancia. Toma como fundamentos teóricos a educadores que como Morin y Eisner quienes critican las políticas racionalistas en la educación, y que no valoran el desarrollo artístico, sensorial, estético e imaginativo en su papel formativo. Plantea que el arte también es parte de los derechos ciudadanos y derechos del niño, y los vincula al ocio, disfrute y libertad de expresión, además del derecho a la identidad y a la cultura (Trelles de Peña, 2011).

Respecto a las aplicaciones de las artes visuales en nivel primario, Morales (2015) realiza las potencialidades del dibujo para contribuir a la comprensión lectora y producción de textos a través de cómics, aplicados a estudiantes de un colegio adventista en Satipo. El autor realiza una investigación sobre producción de cómics como recurso visual y pedagógico y la fábula como narrativa infantil que facilita la lectura y comprensión de textos. Plantea que los cómics usan fotogramas, lo cual implica una estructuración de la imagen, modos de encuadre, ángulos, que se relacionan con el cine, el dibujo y la escritura a la vez. Valora del cómic y la fábula sus aspectos icónicos, morales y creativos; dados los elementos planteados, propone un diseño metodológico y evaluación de resultados, en los que afirma que contribuye el uso de la escritura y representaciones en el cómic a estimular y mejorar la comprensión lectora y producción de textos en los estudiantes (Morales, 2015). Desde otra perspectiva, aunque también ligada a los procesos de asimilación de capacidades y competencias en la educación primaria, Cuyubamba y Ordaya (2009) abordan la importancia de la inteligencia visual como una de las formas de aprendizaje y parte de las inteligencias múltiples; a través de propuestas metodológicas sugieren que la práctica educativa debe contener el uso de material audiovisual para potenciar en los niños un mejor aprendizaje (Cuyubamba y Ordaya, 2009).

Vargas (2014), también dentro de la enseñanza escolar, toma como tema de investigación las relaciones entre arte e identidad en la educación primaria a través de la lectura visual y procesos metodológicos que incluyen experiencias

afectivas; sistematiza una investigación desarrollada durante el año 2012 en el asentamiento humano San José de Moro en La Libertad. En el contexto citado la autora plantea metodológicamente momentos que integran lo teórico con lo procedimental, bajo el enfoque constructivista; durante este proceso se toma en cuenta la revisión de íconos culturales de distintas épocas y manifestaciones, así como procesos de relación afectiva, dialógica, simbólica y valorativa con los referentes culturales propuestas, que concluyen en la autovaloración de la identidad cultural del educando (Vargas, 2014).

Otras investigadoras centradas en las artes visuales en la construcción de valores culturales son Terreros y Visalot (2020) quienes analizan el caso de las estrategias didácticas aplicadas en un centro educativo limeño en la enseñanza y práctica de manifestaciones culturales y festividades locales. En este proceso dan cuenta de los elementos curriculares que son transversales a la noción de cultura, identidad; configura un aspecto trascendental el uso de las imágenes lectura visual y análisis de las representaciones que existe en las diversas manifestaciones culturales, comprensión a través de la visualidad, de las características culturales y simbólicas, diferencias y variedad que existe en las manifestaciones culturales peruanas, sea música, bailes, comida, vestimenta, entre otros (Terreros y Visalot, 2020). Una investigación vinculada también a la valoración de las artes visuales como método de aprendizaje, conocimiento, exploración del entorno y pensamiento crítico, es el de María Teresa Goñi (2019), tesista de educación de la PUCP, quien analiza el enfoque triangular de Ana Mae Barbosa, destaca el aspecto transdisciplinar de la lectura visual y profundiza en los cuatro pilares en los que se sostiene tal método: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Goñi (2019).

Respecto a la educación superior en artes, Ginocchio (2017) aborda el tema de la evaluación; la investigadora plantea que la pregunta por la evaluación es también una pregunta por el arte y por aquello que se busca desarrollar a través de él; esto implica también concepciones del ciudadano y perfiles de egresados en la educación superior de artes. Las tendencias hacia los últimos años apuntan a colocar los instrumentos de evaluación al servicio del estudiante, e integrar los aspectos humanos de los participantes. Se puede ver también que

si bien ciertos aspectos parecen flexibilizados, al mismo tiempo la creación de instrumentos se ha hecho más rigurosa; finalmente la investigadora recomienda que las evaluaciones a estudiantes de arte de nivel superior sean producto de investigaciones al interior de las instituciones (Ginocchio, 2017). Otra forma de abordar la evaluación en la educación superior la plantea Hermoza (2015), quien propone que las evaluaciones tienen como fin mejorar la calidad de la formación colaborativa; para ello analiza un caso específico con estudiantes de arte y diseño de la PUCP en el curso de Dibujo Geométrico con uso de las TICs. La autora considera que los procesos colaborativos son un modo de desarrollar la experiencia estética; uno de los aspectos que nutre la experiencia es la procedencia de los estudiantes, de distintas especialidades dentro de las carreras en mención; también aporta a ello la referencia temática y de medios con que se estudia, conoce, explora y se aplica el dibujo, acompañado por docentes interdisciplinarios, en un contexto de trabajo colaborativo, en donde se aplican instrumentos de evaluación y observación de los resultados, todo ello bajo un enfoque constructivista, con herramientas de realidad virtual (Hermoza, 2015).

Pablo Cruz (2012) aborda las complejidades del dibujo y los lenguajes que produce en la plástica contemporánea. Para ello plantea aspectos didácticos y metodológicos sobre el uso del dibujo, en sus aspectos formales y semióticos. El autor indaga sobre los usos y significados que adquiere el dibujo en el contexto contemporáneo, y que se enriquece de la cultura visual y los distintos modos de construir imágenes. En suma, se aborda la riqueza e importancia del dibujo como proceso y como herramienta creativa y cognoscitiva (Cruz, 2012).

Suma al análisis crítico sobre la enseñanza en el nivel superior Ramos Chang (2007) realiza un recuento de la estructura institucional en torno a las artes que se da en la UNMSM. El autor considera que Estética e historia del arte son los cursos que abren el camino en la UNMSM para estudiar sobre arte académicamente; luego se establece las relaciones entre teoría histórica y estética artística como ejes formativos (Ramos, 2007). A su vez, la tesista Úrsula Cogorno, realiza un análisis crítico sobre las bases formativas dirigidas a estudiantes de arte en la PUCP; para ello elabora una memoria de los sentidos

y contextos que acompañan a la formación de la metodología Winternitz que es aplicada a los estudiantes de artes plásticas en esta universidad y contrapone a ello los contextos actuales en los que participa la comunidad universitaria y cómo suceden otras prácticas y otras necesidades de aprendizaje; en ese quehacer trae a colación los antecedentes del proyecto extra curricular “la otra mirada FAD”. Este estudio parte del interés de la artista por analizar relaciones entre sus procesos individuales con los colectivos. Estos procesos tuvieron como escenario una respuesta extra curricular a las necesidades de formación de estudiantes de la Facultad de artes, quienes se sumaron a recorridos guiados de César Ramos; antecedente que sirvió para crear propuestas colectivas que fueron condensadas en la página web “La Otra mirada FAD” y que tuvo como acción instalaciones en la FAD. La autora expone una alternativa de abordaje de la formación de artistas a partir de las construcciones colectivas que surgen en respuesta de expandir el campo de estudios de la formación de artistas y sus diálogos con el espacio; esto aparece contrapuesto a la mirada disciplinar que caracteriza a la tradición dejada por Winternitz y a la historia de creación de la FAD (Cogorno, 2019).

Siguiendo la línea de la aplicación de las artes visuales en el nivel superior, Cruz (2019), tesista de la UNMSM, plantea la aplicabilidad de las artes visuales en la mejora de los procesos formativos de arquitectos pues considera que las artes visuales contribuyen a un mejor desarrollo del pensamiento lógico-espacial. El autor señala que el método semiótico en la lectura de obras de artes visuales contribuye al pensamiento lógico espacial de los estudiantes de arquitectura en el Perú (Cruz, 2017). Tenemos también a la investigadora peruana Orietta Marquina (2016) quien aborda la cultura visual como parte de la formación del ser humano y de la sociedad. La cultura visual, del modo en que lo aborda la investigadora, puede aplicarse a la sociedad en general, como en procesos educativos. Sostiene que el ver es parte de la formación del ser humano. El consumo de imágenes configura una cultura visual que incide en la identidad en tanto práctica social. La cultura visual tiene el poder de construir significados con los que se interpreta la realidad. La autora concluye que la

educación de la mirada es un proceso social, que influye en la forma del ver al otro y de verse al sí mismo (Marquina, 2016).

Otro grupo de textos compilados en esta sección contienen entre sí referencias a la mediación y sus efectos educativos y formativos. En algunos casos se establece las relaciones entre centros educativos y museos como expansión de la experiencia ciudadana; en otros casos el espacio físico genera sensaciones, usos de lo públicos y experiencia ciudadana desde los usos del espacio. Fernández (2023) analiza, a través de entrevistas a docentes de zonas populosas de Lima, las percepciones de éstos sobre los discursos elaborados por guías de museo en Lima, así como el diseño de los espacios, las actividades realizadas, y las respuestas anímicas de los estudiantes durante la visita a museos de Lima. A través de esta investigación la autora propone establecer relaciones entre la visita a museos para contribuir a la competencia curricular “aprecia de manera crítica manifestaciones artístico culturales”; la autora concluye que la visita a museos contribuye a ese logro; finalmente la autora recomienda que se establezcan más vínculos entre espacios formales y no formales para la educación escolar en artes visuales (Fernández, 2023).

Otros modos de abordar la mediación está en el espacio mismo y sus efectos formativos, como lo expone Juan Limaylla (2018) en su tesis de licenciatura en arquitectura de la UNCP, analiza qué elemento deben ser considerados dentro de la estructura de un Centro Cultural para la ciudad de Huancayo; en ello se toma en cuenta la disposición de los espacios, los programas que el centro ofrece, y los modos en que logra acercarse, como espacio y dinámicas de relación con el público para generar en él una experiencia artística (Limaylla, 2018).

Suma al tema anterior Capacyachi (2014). En su tesis de arquitectura resalta las características formales de los colores propios e identitarios aplicados en el Centro Cultural Huancayo. El autor establece un marco teórico sobre características formales del color, luego condiciones humanas frente al color, como las emociones, aspectos psicológicos, filosóficos; a estos se unen las características de las manifestaciones culturales huancas y percepciones del

color en el espacio arquitectónico. Posteriormente la investigación propone que los colores y sus significados culturales, y perceptivos, influyen en los usuarios del Centro Cultural (Capacyachi, 2014).

Continuando con los planteamientos recientes, Córdor (2014), también tesista de la arquitectura de la UNCP, aborda el diseño y temática mural existente en la Escuela Superior San Pedro de Cajas, como un aspecto potencial en la formación y percepción identitaria. Propone que la infraestructura educativa tiene influencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de San Pedro de Cajas. En tal sentido se analiza aspectos de esta infraestructura. Por un lado, las representaciones simbólicas que se observa que los murales iconografía andina transmiten valores culturales andinos; la participación de estudiantes en muralizaciones contribuye a construir la idea de lo propio; los usos abiertos del espacio generan relaciones con la comunidad. En suma, la tesis considera que la infraestructura es importante en la formación de los usuarios (Córdor, 2014). Tadeo (2019), en la facultad de arquitectura de la UNCP, plantea como influyente en los procesos formativo del público que asiste a un centro cultural, los aspectos visuales, sensoriales y perceptivos de éste, los usos del espacio público y su importancia en la construcción de ciudadanos. Establece parámetros de las características que debería cumplir un centro cultural en el distrito de Chilca. Para ello analiza casos como el Centro Cultural Gabriel Mistral en Chile -espacio cultural y académico-; luego analiza la estructura de los centros culturales existentes en Huancayo, su estructura, servicios, formas de congregar al público, y lo contrasta con los planteamientos sobre interculturalidad y espacios públicos. Se valora también la existencia de los centros culturales y se insta a que esto se amplifique para mejorar también los espacios de aprendizajes de la niñez y la juventud (Tadeo, 2019).

En continuidad con los temas recientes, y volviendo al contexto escolar en diálogo con la educación no formal, Richard Huerta (2017) trae la memoria del proyecto “Mujeres maestras del Perú”, en donde plantea el espacio museal como lugar para destacar el trabajo de docentes mujeres, quienes se enfrentan a múltiples adversidades en sus zonas de labor. El proyecto Mujeres Maestras del Perú, recoge las experiencias de 21 mujeres educadoras que trabajan en

entornos desfavorecidos, de instituciones educativas en lugares populosos en Lima, y que enfrentan situaciones de mucha dificultad. La identidad docente es valorada para entender el modo en que afrontan los retos de su entorno. Este proyecto busca acercar a estas varias identidades docentes con el museo de forma creativa y participativa. Se busca dar valor a través de la representación sobre los valores que las maestras desarrollan y cómo su accionar transforma a la sociedad y a la práctica docente, así como los trabajos artísticos de sus estudiantes, además de registro audiovisual de los contextos y procesos. Se plantea como otra forma de exhibir, plantear y reflexionar sobre la práctica docente en barrios populosos del Perú, otra forma didáctica museal ciudadana y forma de participación entre escuelas y museos (Huerta, 2018).

También tomando atención a la situación del docente tenemos a Rini Yachi (2022), quien en su tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, de la UNCP, parte por destacar el legado artístico vivo en el Valle del Mantaro que cuenta con muchos exponentes gracias a la Escuela de arte de Acolla. A partir de la formación de docentes, está presente la inserción de artistas de géneros musicales en la educación escolar, en donde entre los doce músicos que acogió esta investigación, solo uno es también artista plástico; sin embargo todos son docentes de la asignatura de arte en la Escuela, lo cual implica utilizar los distintos lenguajes artísticos; la investigadora analiza los aspectos socio culturales que son parte del día a día de los docentes de arte, y como ello afecta su quehacer como artistas y su práctica educativa. El autor concluye que si bien existe una amplia influencia del arte en la vida social del Huancayo, existe poca valoración al artista y de lo que ellos aportan a la sociedad en la ejecución de su arte como acción pedagógica (Yachi, 2022).

El corpus de textos revisados en este sub acápite da cuenta de las diversas aristas y necesidad desde las que se aborda al arte en contextos formativos. Uno de los parámetros que define esta ruta es el aspecto curricular y las capacidades que se busca desarrollar en los estudiantes; de otro lado, las necesidades formativas son también capaces de ser construidas desde los estudiantes y sus propias problematizaciones sobre la educación superior en artes. Es destacable también que la terminología “artes visuales” en los

buscadores haya dado resultados dentro del campo de la arquitectura y el diseño, como espacios que se nutren de este campo para el desarrollo del perfil profesional y las propuestas que de ello devengan. Las investigaciones de Huerta (2018) y Yachi (2022) nos acercan a un panorama distinto, al analizar las condiciones humanas de los docentes y, en el caso de Yachi, entender el contexto en que aparece la oferta formativa para docentes de arte es una zona andina como Huancayo. Todo ello nos permite dar un paso a complejizar las situaciones en que se realiza la práctica formativa en Perú en un territorio tan diverso y que presenta muchos desafíos, sociales, estructurales y multiculturales como veremos a continuación, situando la formación en artes visuales en contextos andinos y amazónicos.



II. Las Artes Visuales en Contextos Formativos Andino Amazónicos

En consonancia con el curso de esta recopilación bibliográfica, se ha considerado desarrollar este capítulo en dos bloques. El primero abarca los Contextos formativos interculturales en comunidades andino amazónicas. El segundo bloque se relaciona con “Perspectivas formativas desde las artes visuales en contextos interculturales”. En este segundo tema se busca hallar antecedentes de aplicación de las artes visuales desde perspectivas interculturales en los contextos andino amazónicos. Si bien se recurre a los repositorios virtuales ya visitados: PUCP, UNMSM, UNCP y Redalyc, se incluye también la visita presencial a la Biblioteca PUCP y a la Biblioteca Amazónica, también al Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), además de la revisión de contenido producido por proyectos específicos que han abordado la educación intercultural a través de las artes visuales, como Warmayllu, Centros de investigación como GIZ, el Instituto francés de estudios andinos y la Universidad Nacional de la Amazonía, por ser este tipo de material disperso y de limitado acceso a través de medios digitales, ya que o se hayan en repositorios digitales muy específicos o en publicaciones esporádicas.

2.1 Contextos Formativos Interculturales: Comunidades Andino Amazónicas

En este acápite se busca establecer relaciones entre los contextos formativos interculturales y las características de las comunidades andinas y amazónicas. Cabe destacar que la interculturalidad como tema de investigación, así como de políticas públicas, tiene un origen directamente relacionado con la educación dirigida a poblaciones originarias.

Cortés (2014) señala que la antropología es la ciencia y práctica académica que ha generado debates y discusiones sobre lo intercultural como elementos para contraponer los paradigmas y modos en que se evalúa el desarrollo en el contexto latinoamericano. Para el autor, hablar de interculturalidad en América latina implica plantear discusiones sobre lugares de

centro y periferia, el proyecto de Modernidad/ colonialidad en donde la cuestión latinoamericana se analiza desde autores latinoamericanos o centrados en estudios sobre Latinoamérica (Cortés, 2014).

Desde un enfoque hermenéutico y recolección testimonial, Ferrão (2010) sustenta que en América Latina el término “interculturalidad” aparece en el contexto educacional, específicamente vinculado a la educación de la población indígena. En función a sus antecedentes como campo de discusión, puede decirse que la interculturalidad como tema parte de necesidades formativas en las naciones, que luego ha decantado en otras dimensiones del accionar institucional, organizacionales como por ejemplo, existe actualmente el PROMABIAP -Escuela de Educación Bilingüe de gestado por indígenas de la Amazonía en Loreto; es un tema que abarca dimensiones globales. La interculturalidad está contemplada, por ejemplo, en la agenda 2030; de otro lado, está presente en la redacción de algunas políticas públicas nacionales, como por ejemplo en el programa de Educación Intercultural bilingüe.

En relación al corpus bibliográfico de este acápite, las relaciones entre interculturalidad y formación nos remiten generalmente a la educación escolar, que es el aspecto que más ha sido planteado y reflexionado desde la teoría educativa lo cual a su vez muestra aristas de cuáles son los ideales y perfiles formativos que se considera le corresponde a las poblaciones de países con características andinas y amazónicas, como es el caso del Perú. De manera categórica se puede afirmar que la educación intercultural ha estado dirigida a la integración de las poblaciones originarias a los proyectos de las naciones, lo cual a su vez ha convocado a investigadores con distintas perspectivas. Al respecto Ferrão (2010) señala también que son los antropólogos venezolanos Mosnyi y González, producto de su experiencia con poblaciones indígenas en Río Negro, quienes traen al campo del debate sobre educación hacia los años 70 el tema de la interculturalidad; posteriormente este mismo tema toma mayor relevancia hacia la década de los 90 (Ferrão, 2010).

2.1.1 Contexto Socio Cultural y Territorial en Comunidades Andino Amazónicas.

Los países andino amazónicos en Sudamérica se extienden a lo largo de países como Colombia, Ecuador, Venezuela, Perú y Bolivia. Existe una extensión de lo andino hasta Chile y Argentina y de lo amazónico hacia Brasil. Dentro de estos países que poseen las regiones geográficas andinas y amazónicas, existen poblaciones originarias relacionadas a esos territorios que afrontan situaciones étnicas, demográficas y sociales, que impactan en sus formas de vida, oportunidades de desarrollo, justicia social. Existe una serie de políticas de fomento de desarrollo que varía entre países. Surge ante ello la necesidad de determinar qué son los pobladores andino amazónicos a quienes generalmente se les relaciona con las poblaciones originarias.

Bartolomé (2010) señala que un criterio que define a lo indígena como población es la densidad de hablantes de idiomas nativos. El Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina del año 2010 indicó que en Latinoamérica existen 522 pueblos indígenas; de ellos 420 hablan lenguas oriundas que a su vez proceden de 99 familias lingüísticas. De esta población, la quinta parte sólo se comunica en castellano o portugués y, a pesar de ello, se identifica como indígena. En Venezuela, en el censo indígena de 2001, se reportó que 180.000 indígenas habitaban en áreas rurales; sin embargo en la totalidad de personas que se identifica como indígenas, la mayoría habita ciudades urbanas, llegando al medio millón de habitantes.

En Perú, la Encuesta Nacional de Hogares identificó que sólo el 15% de la población habla lenguas indígenas, pero el 40% se identifica como tal. En otros países, como en Chile, los datos son contradictorios pues en el año 1992 se registró que la población indígena ascendía a más de un millón y, sin embargo, hacia el 2002 descendió a 700.000. En la totalidad de países en donde se investiga el uso del idioma y los criterios del censo, se establecen distintos criterios; por ejemplo en el caso de el Salvador, se considera como indicadores la ancestralidad, prácticas socio organizativas; en Ecuador se diferencia entre lengua hablada y la que es practicada por los padres. En Argentina se identificó una población de 500.000 indígenas urbanos. Bartolomé (2010) concluye que la

cantidad de indígenas que se reporta en los censos depende de los criterios con que éstos se diseñen y de cómo las poblaciones se autodefinen. La autodefinición como indígena es, cabe resaltar, un fenómeno reivindicativo contemporáneo (Bartolomé, 2010).

A pesar de que el idioma constituye un elemento unificador en que donde destaca el quechua, estos países están compuestos por una gran cantidad de etnias, en donde el Perú contiene la mayor cantidad de grupos étnicos con 57 en la Amazonía y 2 en la sierra; el Ecuador contiene a 10 grupos en la sierra; 9 en la selva y 2 en la costa; Bolivia muestra 30 grupos étnicos a lo largo de los andes y algunos restantes en la Amazonía. Respecto a la densidad poblacional de pueblos indígenas, el Perú contiene una mayor población indígena pero un porcentaje de 25% respecto al total de la población, mientras que en Ecuador los indígenas conforman el 40% y en Bolivia el 70%.

Según el censo de población peruano del año 2017, la población que mayoritariamente se identifica como indígena se encuentra en las regiones de Lima, Puno y Cusco. En Lima el porcentaje alcanza al 23%; en Puno y Cusco reportan un 14 y 12% respectivamente. Esta población autodefinida como indígena asciende a casi 3 millones de peruanos; entre ellas 212 823 mil personas se identifican como originaria de la Amazonía. En el año 2017 se llegó a censar a 2 703 comunidades indígenas, se identificó a 44 etnias distribuidas entre Loreto, Madre de Dios, Ayacucho, Cusco, Huánuco, Junín, Pasco, Ucayali, Amazonas, Cajamarca y San Martín (INEI 2017).

Existe una relación directa entre el factor étnico con una serie de exclusiones y situaciones de vulnerabilidad a las que están expuestas poblaciones étnicas (Pérez y Espinoza, 2015). Esta es la condición que suele abordarse desde las políticas públicas orientadas a la atención de comunidades originarias en los países andinos. Las problemáticas de la población indígena amazónica suelen ser abordadas por entidades del Estado con la implementación de servicios en salud, educación o empleabilidad. Dada la relación entre condición étnica como factor de exclusión, se ha diseñado y puesto en marcha políticas públicas para reemplazar prácticas culturales por aquellas que sean de administración estatal, con muy bajo nivel de infraestructura. Aparte

de ello, los aspectos socio culturales no se incorporan a los diseños de intervención. Por ejemplo, la educación intercultural bilingüe sólo atiende el empleo del idioma, por no las redes de transmisión culturales o las prácticas que están asociadas al uso del idioma. Del mismo modo la atención de salud pública no considera que al eliminar las prácticas medicinales se genera dependencia desde los usuarios. Las mencionadas son sólo una consecuencia de vincular la exclusión de las comunidades amazónicas a su condición étnica (Pérez y Espinoza, 2015).

Los movimientos reivindicatorios que colocan a lo indígena como un eje de desarrollo de las mismas poblaciones que han vivido una exclusión sistemática por parte del Estado, ha encontrado respuestas en movimientos indígenas a lo largo de los países andino amazónicos. En relación a ellos el Perú muestra menos avances en relación a países vecinos como Ecuador y Bolivia. El término “campesino” suele ser preferido por las poblaciones andinas peruanas.

Como espacio geográfico, los países andino amazónicos muestran una gran diversidad ecológica. Las poblaciones han mostrado muy interesantes estrategias de adaptación a condiciones ambientales como las cordilleras. La distribución de las poblaciones en los pisos ecológicos guarda relación con la accesibilidad o dificultad en el acceso a servicios. En comparación a los países andinos, Perú es el único que tiene una población en la costa, factor que influye en distancias entre las poblaciones marcadas por la indiferencia. Las identidades étnicas y sus fronteras constituyen unidades orgánicas que hacen posible afrontar desde la etnicidad los procesos globales sin perder la identidad étnica; sin embargo en Perú este proceso está menos desarrollado debido a la porosidad que existe entre los grupos étnicos que han sido englobados en quechuas y aymaras y que, además, han aspirado a la desindianización como ideal social y cultural (Pajuelo, 2004).

Como puede verse, la condición andino amazónica abarca una serie de condiciones en donde la etnicidad como factor de exclusión es una condición constante ante el que surgen respuestas. En algunos casos la respuesta ha sido la incorporación de las poblaciones al Estado, lo que Pajuelo mencionado como

“des-indianización” en otros casos, se da con procesos reivindicativos (Pajuelo, 2004). De otro lado, el involucramiento de investigadores, sociólogos, antropólogos u otros interesados ha aperturado también otros aportes, en diálogo y relación con los propios movimientos locales que buscan encontrar en las condiciones socio culturales, un sustento para el avance de los proyectos de poblaciones y comunidades que buscan otras formas de participación en el Estado (Bartolomé 2010).

En este sub acápite abordaremos características de los contextos socio culturales andino y amazónico. Por un lado, la bibliografía obtenida nos lleva a comprender las condiciones sociales y ambientales en que se desarrollan las comunidades andinas y amazónicas. Dentro de ello ha sido también considerada la bibliografía que nos adentre en comprender aspectos de entre lo cultural y la subjetivación con enfoque en los fenómenos de representación en tanto construcción simbólica, artística y/o estética.

En los repositorios virtuales consultados se ha recurrido a los siguientes parámetros: “contexto sociocultural andino” “Contexto socio cultural amazónico” “contexto andino” y “contexto amazónico”, así como “comunidades andinas” y “comunidades amazónicas”, con el fin de hallar textos disponibles en formato virtual en los repositorios Redalyc, base de datos de la PUCP, repositorio de tesis de la PUCP. La terminología ha generado un corpus que transmite tanto cuestiones concretas, como cosmológicas e ideológicas sobre las cuestiones andinas y las amazónicas. A ello se une, como ya se mencionó, la búsqueda de libros en las bibliotecas CETA e IAP, ambas en Iquitos.

a) El Contexto Socio Cultural Andino.

Para abordar los distintos aspectos y matices de lo andino empezaremos por los estándares de medición de calidad de vida. Una recurrencia en los niveles de calidad de vida de las poblaciones andinas registradas por la UNESCO o instituciones afines, muestra que éstas se encuentra en situación de aislamiento, pobreza y falta de servicios. De acuerdo a los cuadros estadísticos seleccionados por Bartolomé (2010) cuyas fuentes son especialmente el Banco

Interamericano de Desarrollo, los llamados Pueblos Originarios presentan la mayor tasa de pobreza a lo largo de los países latinoamericanos y, aunque con cantidades diferenciadas, las mujeres dentro de los grupos indígenas son quienes menos acceso tienen hacia la producción de medios económicos de subsistencia (Bartolomé, 2010).

Entre las características geográficas que hacen de los espacios que habitan las comunidades, lugares de difícil acceso, tenemos algunas referencias al espacio geográfico y cómo las comunidades se han adecuado a ellos para garantizar su supervivencia. Según Salaverry (2006) el territorio andino sudamericano está determinado por la presencia de la cordillera de los Andes que atraviesa 7200 kilómetros paralelamente a las costas del Océano Pacífico. Las alturas del macizo montañoso empiezan sobre los 1000 msnm; divide a los países de Chile, Argentina, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela. Las cordilleras oriental y occidental de esta cadena de montañas forma enormes cuencas y valles interandinos en el Perú. Estas cuencas son parte de un complejo sistema hidrológico. Las cuencas, subcuencas y microcuencas, generan espacios propicios para la agricultura y formas de desarrollo humano-económicas. La variedad de suelos permite una amplia heterogeneidad de producción agrícola. Al mismo tiempo, las zonas altoandinas, y en general la compleja geografía de los andes peruanos, muestra en el aspecto socioeconómico y socio demográfico complejas características como la inaccesibilidad, que se debe en principio a las condiciones físicas del territorio; falta de comunicación y de medios eficientes para conectar a las distintas poblaciones; también las amplias diferencias culturales producen situaciones de aislamiento; de otro lado, los suelos son altamente erosionables, lo cual implica situaciones complejas de adaptación, que implica distintos modos de convivencia con el entorno en las distintas poblaciones. Se suma a las distancias geográficas las distancias culturales, especialmente las que se manifiestan desde los inicios de la colonia, en donde el menosprecio por las sociedades rurales, las mantiene en una situación de marginalidad, la ausencia de la institucionalidad del estado y preocupación por cubrir las necesidades básicas de los distintos grupos poblacionales (Salaverry, 2006).

Otros estudios analizan los factores geográficos junto a los socioculturales, junto a discusiones desde la ecología política, respecto al rol de las comunidades andinas en la gestión territorial. Gonzáles (2004) aplica enfoques desde la geografía crítica geopolítica y perspectivas sociológicas para analizar la presencia de la globalización frente a poblaciones andinas en el territorio de Tarapacá; el autor plantea una mirada crítica y al mismo tiempo, posibles salidas ante los desencuentros entre globalidad y culturas andinas. De un lado coloca el rol de los valores andinos, manifiestos en la cosmovisión como orden regulatorio de los ciclos festivos y rituales en relación con el ciclo agrícola y natural, así como los efectos que ello tiene en el ecosistema; de otro lado describe los efectos de los proyectos de urbanización que afectan la gestión territorial, la producción de agua y la desaparición de grupos culturales; como tercer punto y engranaje entre estas situaciones analiza los efectos de diálogo producido entre comunidades y empresa privada en función de intereses conjuntos, como un modelo de negociación que no se ejecuta desde el estado, sino desde niveles de participación en las decisiones. El autor no cierra de forma delimitada conclusiones, mas invita a profundizar las discusiones planteadas frente a la crisis que se produce en la intervención de proyectos de desarrollo en territorios andinos comunitarios, en donde la pérdida de prácticas eco sociales y los proyectos urbanos sin estudio ambiental pone en riesgo la producción natural de recursos (Gonzáles, 2004).

Alfaro (2014) analiza el impacto del programa estatal “Agua para todos” en Perú y los efectos del mismo en comunidades andinas del sur del país; el autor describe algunas estrategias del programa para formar entre las poblaciones a líderes aliados e informados. El programa muestra distintas limitaciones, entre ellas metas que no se adecúan a los contextos socio culturales, a las formas de administración del agua por parte de los mismos pobladores y también a desconfianza sobre los efectos del programa. El investigador plantea que los sectores rurales andinos son espacios en donde se gesta una forma de lo moderno andino y que sus procesos de adaptación no son en sí malos o negativos, sino que deben comprenderse para tomarse en cuenta, desde una perspectiva intercultural, respecto a cómo los programas de

implementación de servicios, deben establecer relaciones interculturales y transferencia de capacidades hacia los pobladores, lo cual habría de incorporarse a la cultura organizativa local (Alfaro, 2014).

Siguiendo con el tema de adaptación al entorno y construcción de lo cultural, surge un grupo de investigadores interesados en restar los conocimientos andinos ritualizados que son parte de su convivencia con el entorno, Existe una gran cantidad de autores, cuyos estudios se realizan en Chile, Perú y Ecuador -especialmente- interesados en resaltar las vinculaciones entre las sociedades andinas y la convivencia con el entorno ecológico; de ello destacan, por ejemplo, los principios del Buen Vivir o Sumak Kawysay en Ecuador, que a la vez constituye una forma de desarrollo que no cabe dentro de los parámetros de la UNESCO (Abad, 2011); transformaciones ideológicas que impactan en la gestión territorial y en la comprensión de qué es una nación andina como por ejemplo sucede con los habitantes de Tarapacá después de las guerras fronterizas en Chile y Perú (Chiappe, 2016); los encuentros entre los paradigmas ecológico y socio ambientales de las comunidades originarias al norte de Chile, con los que se podría estar configurar la globalización de las comunidades andinas bajo parámetros comunitarios los cuales se manifiestan en distintas expresiones visuales y rituales, así como en casos ya dados de alianzas con la empresa privada (González, 2004); existe también el interés por entender la asociación con vocablos y la concepción dual de la naturaleza, que engloba funciones ambientales, como las aguas dulces y saladas en Tarapacá, la gestión territorial en los valles y la comprensión de las diferenciaciones que determinan los ríos que los forman (Álvarez, 2014); También en Chile, Gundermann estudia a las comunidades aymaras en Chile y la historia organizativa de éstas, en donde la injerencia inicial del Estado ha devenido en formas autónomas y locales organizativas bajo los parámetros comunitarios andinos (Gundermann, 2009). Por otro lado, Huanca (2011) establece que los tres momentos de administración que se ha ejercido sobre el territorio andino, entre el periodo incaico, el colonial y del estado actual, han supuesto periodos de adaptación de las comunidades en donde, pese a las distintas maneras de organizar el territorio y ejercer el poder, especialmente autoritarios e inhumanos

durante la colonia, permanece el tejido social y la resistencia indígena (Huanca, 2011).

Se añade a las discusiones recientes dos investigaciones centradas en la salud y el modo en que ésta se gestiona dentro de las comunidades andinas. Por un lado, en Riobamba, Ecuador, se estudió el conocimiento de mujeres ancianas sobre la curación, cuya base está en la familia y en la relación de las mujeres con las plantas (Sandoval et al, 2022); así también el grupo de investigadores en medicina, conformado por Culqui et al (2008) determinan producto de un estudio en Ayacucho, que la enfermedad del “chacho” tiene un origen sociocultural, presente en la vida de las personas; responde a una tipología en cuanto a signos y desarrollo en tanto enfermedad, que merece ser atendida desde un sistema de salud intercultural, por ser de gran importancia para la seguridad de los habitantes andinos (Culqui et al, 2008).

El estudio de lo andino se manifiesta también desde el factor de la cosmovisión, sea la descrita a través de documentos históricos, como la que se expresa en bienes culturales y usos culturales aún vigentes. Iris Gareis (2004) realiza una revisión bibliográfica sobre la extirpación de idolatrías en el movimiento religioso Taki Onqoy. La investigadora concluye que el culto a la huacas, lejos de ser extirpado, incorporó nuevos elementos, acoplado a los que procedían de la cultura occidental, para conservar a través de los procesos de inculturación, los usos propios de la cosmovisión andina (Gareis, 2004). Concluye que “al defender a sus cultos, aunque sea de forma modificada, las sociedades andinas lograron conservar su identidad cultural” (Gareis, 2004: 281). A partir de este estudio se puede interpretar que el pensamiento ritual andino pervive a través de las manifestaciones culturales católicas. Los autores Galdames y Díaz (2015) agregan al análisis de las wakas, un discurso epistémico, en donde la piedra tendría un rol trascendente en la geografía sagrada de las sociedades andinas, que se expresa tanto en usos de la piedra, lugares tanto naturales como contruidos con piedra y los significados de éstos; la piedra actuaría en sus formas y constitución como elemento cargado de significantes (Galdames y Díaz, 2015). Se infiere, a partir de este estudio, que existe una mirada anímica hacia la piedra como manifestación y conexión entre

el ser humano, la naturaleza y lo divino; ello refleja -según los autores- también una forma epistemológica del pensamiento. Desde la perspectiva semiótica, Martínez (2009) analiza el arte rupestre y los significados de piezas líricas, como posibles formas de escritura. Se destaca en esta investigación que carácter visual y comunicativo de la piedra dentro de la cultura andina (Martínez, 2009).

Vistos aspectos geográficos y territoriales que nos conllevado a la cosmovisión, veremos algunos aspectos socio culturales, para acercarnos a la complejidades de relaciones que se teje entre las comunidades, los servicios educativos y la presencia del estado en ello, entre varios otros elementos. Desde la perspectiva lingüística, al autor Colombiano Arboleda (2002), los peruanos Bazalar y Mansilla (2015), Villa (2017) planten las influencias culturales que se desatan a través del idioma al mismo tiempo de formar particulares formas de adaptación a un idioma se expandió en territorio andino, como el quechua. Arboleda (2002) problematiza la condición de lo andino en Colombia, como categoría que no ha sido analizada desde una mirada local; se enfoca en los procesos de migración interna, urbanización, integración al estado y reconfiguración social en la Zona del Alto Putumayo, específicamente en Nariño. A través del tránsito de las poblaciones a lo largo de la historia, los usos documentados y los actuales, se infiere que el quechua ha tenido una condición pan andina y, en Nariño particularmente se manifiesta dentro de los usos del español, influencia a su vez con usos culturales procedentes de la zona costeña. Se considera que estos aspectos, que podrían entenderse como características y parte de los valores locales, no han sido tomados en cuenta de modo suficiente por los estudios lingüísticos ni humanísticos en general, y que tampoco son tomados en cuenta por el sistema educativo.

Otro autor que hace referencia al carácter panandino del idioma quechua es Martínez (2004), quien analiza el caso de las comunidades indígenas chilenas, en comparación con las existentes en Bolivia y Perú, concluye que cada núcleo lingüístico expresa un modo de organización particular y que el uso panandino del quechua respondió a formas de administración y control territorial, que a su vez extiende un modo de construir sentido semánticos, en coexistencia con los varios otros núcleos semánticos (Martínez, 2004). Esta lectura nos lleva

a entender el contexto andino desde una diversidad que lingüística y semántica que no ha sido contemplada, y que se suele reducir a las matrices culturales panandinas; lo cual no quita que aquellas de mayor expansión como el quechua y el aymara, reorganizan el tiempo y el espacio en los grupos culturales en que se han insertado. Sobre usos idiomáticos, Moulian y Espinoza (2015), analizan la presencia de la cultura panandina en la memoria mapuche willice; de este modo establecen relaciones entre idioma y códigos culturales, que en el caso de los mapuche se manifiesta aún dentro de las expresiones religiosas católicas actuales; para esto realizan comparaciones con expresiones culturales en Bolivia y Perú, en especial el término kamasko, u hombre que habla con las huacas (Moulián y Espinoza, 2015). El préstamo del vocablo y algunas similitudes en la ritualidad y memoria mapuche dan cuenta del carácter panandino del quechua, así como las asimilaciones que ha tenido en los mapuche.

En un plano más urbano y centrado en la ciudad de Lima, la tesista Gisela Villa (2017) recurre a los estudios lingüísticos para analiza los usos del vocablo **pues** en el habla limeña que se aplica tanto al habla cultura como al habla coloquial, como un marcado discursivo en el que se identifican nueve funciones pragmáticas distintas que, en su conjunto, suponen un uso contrahegemónico del lenguaje en donde existe una principal influencia de las lenguas indígenas existentes en territorio peruano; tales influencias no suele ser percibidas, pero sí aplicadas en las distintas funciones del *pues* (Villa, 2017). Se infiere del texto que lo andino se manifiesta en los usos lingüísticos limeños, aún en expresiones que se consideran cultas en el habla limeña.

En este último bloque sobre el contexto andino, se reúne a los textos que abordan los aspectos simbólicos y semióticos en las expresiones culturales de las comunidades andinas, lo cual nos adentrará en las lógicas de representación presentes en las culturas andinas. Cereceda (2010) analiza el uso de costales en el norte de Chile, las formas estéticas de éstos, y establece comparaciones con tejidos presentes en tradiciones andinas, lo cual según la autora revela la permanencia de patrones estéticos en estos materiales usados para el transporte de productos andinos (Cereceda, 2010). Martínez et al (2014) analiza los colores, sonidos y presentes en fiestas bolivianas; a través de un análisis

semiótico de estos elementos, y la condición ritual de la fiesta andina, concluye que los danzantes configuran el soporte de una serie de símbolos representados en colores y movimientos y sonidos, que dan cuenta de formas de relación sensorial con la memoria y la cultura propia (Martínez et al, 2014); al norte de Chile, a través del uso del arco en la cultura mapuche, los autores Moulian y Garrido (2015) analizan las órdenes de representación que se expresa en las tramas simbólicas en los arcos ceremoniales; a través de comparaciones con los valores culturales quechuas y aymaras, se encuentra la repetición de funciones simbólicas en los usos rituales del arco, lo que nos habla de lo panandino de las culturas andinas, así como las adaptaciones que toma en los territorios y comunidades (Moulian y Garrido, 2015).

Los autores Pomaina et al (2021) proponen establecer una metodología hermenéutica para leer los textiles de la región del Chimborazo, para ello recurren a un corpus de formas y símbolos presentes en textiles andinos, y su relación con la organización de las comunidades andinas, el paisaje, los usos cotidianos y cosmología Puruhua del Chimborazo; al mismo tiempo problematizan los efectos de la modernidad y el comercio en donde los usos de los textiles están directamente relacionados al mercado y no a los usos cotidianos, lo que hace que su simbología pierda los significados que le daban sentido social (Pomaina et al 2021).

Vistos algunos aspectos con los que se puede entender características socio culturales andinas, se expone a continuación lo que corresponde al contexto amazónico

b) El Contexto Socio Cultural Amazónico.

Para analizar los aspectos socio culturales de la Amazonía se ha recurrido a los repositorios virtuales Redalyc, Pucp, y se ha visitado la Biblioteca Amazónica de Iquitos anteriormente llamada CETA. Esta búsqueda nos permite transmitir características de las poblaciones, sus procesos históricos, aspectos culturales y relaciones con el contexto contemporáneo. A ello se agregaron

algunos otros textos que nos brindan información sobre aspectos generales a tomar en cuenta sobre la condición de las comunidades amazónicas.

El Instituto Nacional de Estadística del Perú recoge distintos informes y enfoques para abordar la cuestión de los pueblos amazónicos. Uno de ellos corresponde a un estudio realizado por la ONU en 1982. Esta organización señala que la Amazonía peruana representa el 62% del territorio peruano y 11 departamentos. A su vez establece las siguientes características: las comunidades indígenas son aquellas sociedades que muestran una continuidad histórica entre lo precolonial y post colonial; son también grupos no dominantes que buscan transmitir su identidad étnica a nuevas generaciones. Como continuidad histórica se considera los aspectos: ocupación de territorios ancestrales; pertenencia a un mismo sistema cultural y religioso u otras formas de membresía a una comunidad; práctica del idioma, usos y costumbres, propios de una comunidad, identidad étnica, autodefinición, entre otras características afines (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2008).

Pamela Pérez y Eduardo Espinoza (2015) señalan que en Perú se concentra la mayor cantidad de población indígena amazónica en relación a los países amazónicos; curiosamente, en Perú estas comunidades tienen menor extensión de territorio protegido en comparación a los otros países amazónicos. Esto se debe a que las políticas de estado que favorecieron la declaratoria de territorios indígenas, al mismo tiempo favoreció la llegada de inversiones y extracción de recursos naturales (Pérez y Espinoza, 2015).

Desde una mirada contextual histórica, geográfica y antropológica, Federica Barclay (2006) brinda algunos aspectos que caracterizan a la Selva Alta. Ésta comprende a los departamentos de Pasco, Junín y Ayacucho; tales departamentos albergan a las etnias asháninka, ashéninka, nomatsiguenga, y yánesha. En esta zona la presencia colonial se presentó tempranamente con la evangelización católica en el siglo XVII, así como los actos de resistencia de la Rebelión de Juan Santos Atahualpa hacia 1742. La ciudad más antigua de la selva central se instaló en La Merced en 1869. Con el paso de los años, las condiciones del territorio para la agricultura y las prácticas de colonos en cultivo de café atrajo a migrantes andinas lo que, en consecuencia, conminó a las etnias

amazónicas a titular territorios y conformar comunidades entre 1974 y 1978 (Barclay, 2006).

En la Amazonía puede distinguirse distintos sectores geográficos que han sufrido en distinto modo y medida el contacto con los procesos de modernización. Franky y Zárate (2001) señalan que en el trapecio amazónico las ocupaciones coloniales iniciadas por misiones evangélicas como la de los jesuitas provocaron el desplazamiento de ticunas, yaguas y pibas, quienes pasaron de ocupar zonas ribereñas a tierra firme, lo cual ocasionó a su vez conflictos territorios interétnicos, y cambios en la gestión del territorio. Por otro lado, durante el fortalecimiento de las naciones que conforman el trapecio amazónico (Perú, Ecuador y Colombia), a su modo cada país ha colocado como frontera viva a las poblaciones indígenas en las fronteras; para ello ha recurrido a políticas de inserción de los símbolos nacionales en el imaginario amazónico a través de la educación escolar (Franky y Zárate, 2001).

Siguiendo con la situación de las comunidades fronterizas, Zárate y López (2018) plantean que los límites fronterizos entre países amazónicos se amparan en decretos, delimitaciones históricas y formas de reconocimiento de lo que le pertenece a cada país. Sin embargo, entre comunidades y grupos humanos amazónicos existen relaciones sociales, especialmente fundamentadas en el parentesco. El autor sugiere que las entidades estatales debieran considerar comunidades transfronterizas en sus políticas (Zárate y López, 2018).

Por otro lado, las comunidades indígenas en la Amazonía responden a procesos de modernización e inserción en el estado; una de los procesos más determinantes fue la titulación de tierras comunales bajo reconocimiento del Estado. Oscar Espinoza señala que el proceso de titulación de territorios de comunidades indígenas inició el año 1974; desde entonces el Estado peruano ha reconocido a 1232 comunidades; sin embargo el censo del año 2007 muestra que hay un número mayor a 1000 comunidades indígenas que se reconocen a sí mismas como tal, pero que no han recibido el reconocimiento del Estado. A partir de estos procesos de declaratoria, se desata a lo largo de los años una serie de disputas acerca de lo que puede entrar dentro de la categoría de territorio comunal, ya que el Estado desconoce que las extensiones forestales

deban ser parte de las comunidades. Dados los desacuerdos, la situación de los territorios indígenas son una plataforma política de resistencia y formación en organización comunitaria (Rivero, 2010).

Las prácticas de ocupación territorial que existe en la Amazonía, de acuerdo a Luis Ganinette (2016) tiene que ver con complejos conocimientos sobre el territorio. Con base en la antropología y ecología cultural, el autor explica que la adaptación humana requiere, primero, el procesar los recursos, luego el convivir con las condiciones ambientales y por último, la distribución del espacio. En ese sentido, el poblador amazónico ha desarrollado formas de ocupación que se adapta a las condiciones del territorio, a través de la horticultura, la cacería; actividades que constituyen una administración acorde a las limitaciones que el entorno ecológico ofrece y no, como se pensaba desde la antropología, un desarrollo primitivo de la humanidad. En la actualidad tanto las comunidades campesinas como las indígenas, que practican un cultivo de tipo familiar, se ven enfrentadas con las políticas de administración del Estado y otras formas de concebir el territorio desde la productividad económica. Por otro lado, el Estado implementa medidas de atención y políticas públicas hacia la Amazonía que no contempla la adaptación humana al territorio, lo cual ha generado distintos grupos de poblaciones, tanto los que viven adaptados a la montaña. El autor considera que tanto la intervención del Estado como todos los acercamientos a la Amazonía debe contemplar una mirada más amplia sobre las condiciones ecológicas de ésta (Gainette, 2016).

Siguiendo con los modos de relación con el territorio y el desarrollo de las sociedades sobre él, tenemos a Gasché y Velas (2011), quienes distinguen a las poblaciones amazónicas en contraste con las ciudadinas; al respecto identifica que las sociedades amazónicas reciben presiones desde los centros urbanos, ya que el aspecto económico está regulado por el mundo urbano y se hace imposible desarrollar relaciones equitativas entre las zonas rurales y las urbanas. Por otro lado, los autores denominan a los grupos amazónicos sociedades bosquesinas, en donde la forma de los social está vinculada con el bosque, lo cual deviene en interpretaciones ontológicas locales sobre el entorno, donde toma lugar el mito y la tradición incluso para interpretar a la cultura occidental y el sistema económico;

es decir, que el mundo y el entorno se interpreta desde las bases culturales de las sociedades bosquesinas (Gasché y Velas, 2011).

Otras formas de relación con el territorio tiene que ver con la presencia indígena en las ciudades. Oscar Espinoza (2009) analiza también la relación de lo amazónico identitario con la expansión urbana en ciudades como Iquitos, Puerto Maldonado y el caso de los shipibo-konibo y los asháninka. Señala la existencia de diversas ciudades en la Cuenca Amazónica habitada por indígena, en donde las más grandes son Iquitos, Pucallpa, Puerto Maldonado; le siguen las ciudades intermedias como La Merced, Satipo, Tingo María, Jaén y existen también las pequeñas ciudades como Nauta, Nieva, Sepahua y San Lorenzo que se encuentran en crecimiento exponencial. Desde una mirada antropológica analiza los distintos desafíos que afronta lo indígena al interior de las ciudades; primero en ser absorbido por el imaginario y objetualización de la promoción turística; luego a la población indígena que se ha visto amenazada en número pero que sigue en aumento y a los conflictos territoriales por existir cada vez menos acceso a territorios indígenas, y otros factores socio culturales como la discriminación y violencia estructural, de la que intentan protegerse ocultando sus usos y costumbres (Espinoza, 2009).

Otros resultados de la búsqueda nos lleva a profundizar en aspectos políticos, con características específicas y particulares gestadas por la organización y liderazgo indígena. Una de estas investigaciones es la de Gómez (2019), quien analiza el caso de la Nación Wampis y sus gestas sociales emblemáticas, como su participación en el conflicto de Bagua; la Nación Wampis se denomina como tal a partir de sus gestas para conseguir el auto gobierno como etnia indígena; el autor destaca la continuidad de acciones que llevaron a la consolidación de la GTANW, que incluyó en su proceso de la formación de dos federaciones de base, posteriormente a ello la elaboración de un informe jurídico y antropológico que sustente el establecimiento de una gran federación entre wampis de Morona y Santiago; a ello le acompañó estrategias como la concientización, formación en derecho nacional, internacional y varios otros procesos que contaron con apoyo de ongs, y la propia formación de los líderes. Este constituye un proceso organizativo, uno de politización de la identidad, toma de conciencia desde el

discurso, representación y auto reconocimiento, para finalmente conseguir un reconocimiento político de la condición étnica que les permite considerarse una nación (Gómez, 2019).

Torrejón (2013) muestra el otro lado de la anteriormente presentado, que es la concepción del indígena cuando acciona desde lo político. En las representaciones del indígena a través de medios como El Comercio durante el conflicto social del 2003 llamado el Baguazo, la descripción y representación noticiada de los indígenas evidencia -según el investigador- una mirada ideologizada sobre cuál es el lugar del indígena en el estado, y cómo se concibe al desarrollo por encima de los pueblos originarios (Torrejón, 2013).

Ahonda también en las relaciones de los pueblos indígenas con el estado, Vila (2015) quien utiliza el término “bricolage institucional” para explicar dinámicas existentes entre los awajún y wampis y las políticas de Estado. El autor explica que se establecen negociaciones sobre el uso del territorio cuando el estado hace a wampis y awajún usuarios del agua potable para establecer formas de administración del agua compartidas entre Estado y comunidades originarias. Sin embargo, tal bricolage, que implica un reordenamiento de las lógicas del estado en función de las comunitarias indígenas, no ha logrado institucionalizar y conferir a las comunidades la administración del agua (Vila, 2015).

En este último bloque sobre los aspectos socio culturales de la Amazonía, se presenta un conjunto de tesis que abordan distintos temas en torno a lo cultural vinculado a distintos aspectos, como el arte, prácticas medicinales, prácticas de representación, y construcciones de identidad, usos que además configuran, reiterando parte de lo ya abordado, en plataformas de lucha política.

Alayza (2024) expone que las comunidades amazónicas son poseedoras de diversas prácticas y los usos culturales que responden a su cosmogonía responden a modos de supervivencia y/o convivencia con el entorno -tema que veremos en mayor profundidad posteriormente-. A lo largo del desarrollo de los proyectos de estado sobre territorio amazónico, ha surgido choques no sólo culturales sino también territoriales respecto a los proyectos que el Estado peruano promueve; un episodio que retrata ello es el conflicto que se desató en

Bagua en donde las poblaciones indígenas exigieron que se respete el Convenio 169 de la OIT respecto a la consulta previa. Este fue un evento que mostró el rol y protagonismo político que es capaz de tomar la organización entre comunidades bajo una plataforma de lucha política y territorial. Al mismo tiempo que esta situación desnudó la mirada del Estado respecto a los pueblos amazónicos, también dio cuenta de los niveles de organización políticas que las comunidades vienen desarrollando bajo la plataforma de defensa de su identidad, costumbres, territorios y modos de vida (Alayza, 2024).

Jean-Pierre Chaumeil (2009) explica que la situación de exposición de las poblaciones amazónicas a la modernidad ha generado distintas formas de adaptación. Una de ellas es el turismo, que está alimentada por una serie de imaginarios sobre lo otro, que se construye desde la colonia en donde ya los viajeros mostraban interés por las costumbres y manifestaciones culturales indígenas como objetos de observación. Esto le ha dado al patrimonio cultural indígena un discurso de valor que al mismo tiempo, desprovee de los valores culturales originarios para encontrar dentro del mercado, formas de intercambio con el foráneo. Otro de los espacios en que lo cultural amazónica transita es en el museo, en donde la exposición de objetos no se condice con el significado que tiene al interior de las comunidades. Tanto en los casos del ecoturismo como el de los museos, se requiere de dar a las comunidades la posibilidad de ser quienes mejor expongan sus valores culturales, los gestionen y destinen lo que ello produzca económicamente (Chaumeil, J.P., 2009).

Con un enfoque desde la psicología y la salud, Graña (2013) aborda el aspecto de la salud como parte de las relaciones cosmológicas que existe en la Amazonía, que involucra aspectos sociales y conocimientos que pasan por lo sensible y subjetivo. A partir de las formas de manifestación de la salud y la medicina en relación con las plantas, usos culturales y el bosque, el autor amplía el significado de las dimensiones de la salud que incorpora lo emocional y espiritual como parte fundamental de los saberes medicinales chamánicos (Graña, 2013).

Por otro lado, Surrallés (2021), plantea vías para entender qué ha de significar una revolución cultural amazónica. El empoderamiento de los pueblos

Amazónicos está antecedido por una serie de presencias institucionales que busca brindar herramientas para la organización, educación y salud comunitaria, entre otras que con el tiempo han sido tomadas por las poblaciones indígenas a través de organizaciones. Por otro lado señala formas de relación entre la Amazonía y otras zonas naturales del país, que pone en evidencia que no existe una condición de total aislamiento de ésta. Por último, la presencia de comunidades indígenas en ciudades grandes como Lima, se está dando a través del arte y la gestión cultural en donde la presencia del arte amazónico abre nuevas formas de concebir a la cultura indígena y su valor para la sociedad (Surrallés, 2021).

Tomando especial énfasis en el desarrollo artístico en representantes de la Amazonía, Daniel Castillo (2013) analiza los casos de Elena Valera, Roldán Pinedo, Guilmer García y Rusber García, todos artistas shipibos residentes en Cantagallo, una ocupación urbana en Lima procedente de una etnia amazónica, en donde se destaca la presencia del arte y la artesanía como medio de subsistencia, como acto de resistencia cultural y empoderamiento político a través de los símbolos espirituales de la Amazonía representados especialmente por animales como el jaguar, la serpiente y el búho. Al mismo tiempo sucede la inserción de los medios, materiales y técnicas occidentales a modo de apropiación de éstos para construir propuestas contemporáneas (Castillo, 2013).

2.1.2 La Práctica Educativa Intercultural

La relación entre educación e interculturalidad en los países andino amazónicos requiere, para su análisis, de miradas multidisciplinares que contemplen el contexto político en que las naciones latinoamericanas construyen políticas interculturales. Bartolomé (2010) considera que a los datos que generan organismos como el Banco Mundial, la ONU o afines, se debe también añadir herramientas antropológicas que permitan analizar sociedades en su diversidad (Bartolomé, 2010).

La educación escolar es parte de las formas de participación del Estado dentro de las poblaciones amazónicas. El PNUD recomienda que la intervención

formativa, del carácter que sea, en comunidades indígenas debe entender la estructura social y cultural de éstas y sus formas ancestrales de vida (PNUD, 2013). Sólo en Perú más de 1.2 millones de niños reciben educación intercultural bilingüe (elperuano.pe 2021). La implementación de la Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica muestra un proceso dinámico que involucra a distintos actores y modificaciones en el tiempo.

Desde una mirada histórica, Ferrão (2010) señala que hablar de educación en América Latina implica identificar cuatro etapas fundamentales. La primera abarca el periodo colonial hasta inicios del siglo XX, que consiste en la imposición cultural occidental. La segunda etapa consiste en la asimilación; en ésta se asientan las bases de un Estado moderno. A la etapa de asimilación corresponden las primeras escuelas bilingües dirigidas a poblaciones originarias; en este periodo el bilingüismo es entendido como un mediador entre las culturales locales en proceso a ser reemplazadas por la cultura hegemónica. En la década de los años 70 surgen iniciativas progresistas que proceden de líderes indígenas, sectores progresistas de la iglesia católica, universidades y comunidades de académicos. En el contexto indigenista surge el afán por defender los derechos de los pueblos indígenas y el fortalecimiento de su cultura; se reconoce también la existencia de distintas culturas en contraposición a la oposición de la monocultura. En los años 80 emerge lo indígena como plataforma de lucha política que hace de lo indígena una identidad común entre distintas y múltiples etnias. Con el paso del tiempo en todas las naciones latinoamericanas la emergencia de los indígenas como signo identitario fue cobrando más espacio, sea que se trate de países con población indígena mayoritaria o no. A partir de estos antecedentes la intercultural como espacio de construcción de conceptos, políticas públicas y agendas de derechos, entre otros, convoca también a otros grupos culturales como los afrodescendientes (Ferrão, 2010).

Aparicio (2012) plantea que la interculturalidad en la práctica educativa debe comprender aspectos estructurales, que ponen en cuestión el contexto en que la juventud latinoamericana es encaminada a un futuro laboral o a formas insostenibles de vida adulta; esto se ha exacerbado, a decir del autor, por las políticas neoliberales que inciden en la incertidumbre. Las nuevas generaciones

se encuentran inmersas en la incertidumbre a puertas de abrazar la vida adulta. Aparicio muestra una postura crítica ante el concepto de interculturalidad como un rótulo que reconoce la diversidad de culturas y contextos desde los que proceden los jóvenes y estudiantes, mas no las desigualdades en las que están inmersos y las razones de ello. Sin embargo señala que aún se puede incidir que lo intercultural como tema de análisis conlleve a compromisos para transformar las cuestiones estructurales que determinan la participación social y laboral de los jóvenes, especialmente de los sectores sociales conformados por minorías étnicas que suelen ser los menos favorecidos (Aparicio, 2012).

Algunos autores consideran que las poblaciones andinas y amazónicas no son exclusivas de territorios andinos o Amazónicos. Desde una mirada educativa y sociolingüística, Bazalar y Mansilla (2015) desarrollan una metodología descriptiva a partir de evaluaciones a estudiantes de 5to y 6to grado en un colegio Fe y Alegría de la Ugel Vitarte en Lima, en donde comparan el desempeño en la lectura y comprensión lectora entre hijos de padres y madres migrantes del ande, con hijos de padres y madres costeños; esta investigación propone una mirada sociolingüística sobre la que, además, sostienen las autoras que existe muy poca indagación académica acerca de cómo ésta influye en los procesos de aprendizaje escolar en estudiantes de instituciones educativas limeñas; sostienen también que probablemente la oralidad, las características culturales de la crianza andina, y los estímulos que los hijos de padres migrantes andinos reciben, producto del patrón cultural de crianza andino, influye en que niños de estas características socioculturales y socio lingüísticas, tengan un mayor aprestamiento para la lectura, en comparación con los niños costeños (Bazalar y Mansilla, 2015).

La relación ciudadanía y condición étnica es abordada por Cruzado (2014) desde una mirada psicológica. La realiza este estudio entre habitantes de clase media a alta en Lima; en el grupo de estudio existe una mínima cantidad de migrantes. La autora encuentra que la condición de ciudadanía está sujeta a características étnicas; el sesgo sociocultural convierte a las condiciones sociales en determinantes para la auto percepción como ciudadano. Mientras más cercana sea una persona a definirse como blanco, más certera es su

autodefinición como ciudadano. Existe una percepción generalizada de rechazo hacia todo lo que los grupos étnicos representan. La autora identifica que el deseo de ser considerado ciudadano conlleva a las personas de origen andino o amazónico al abandono de usos y costumbres desprestigiadas o consideradas como propias de una categoría menor de ciudadano. Concluye que es importante implementar espacios públicos en donde la ciudadanía sea ejercida desde la libre manifestación de la diversidad cultural (Cruzado, 2014).

En otro grupo de textos tenemos a los que han sido recopilados a través del repositorio Cuadernos Arguedianos de la Escuela de Folklore José María Arguedas. Se ha recurrido a este repositorio porque sus textos están orientados a la valoración de las culturas y tradiciones culturales a lo largo del país. Es de entender que existan muchas referencias al legado dejado por José María Arguedas en esta compilación que a la vez se relacionan con otros paradigmas educativos. Por ejemplo Godenzzi (2001) establece algunas cuestiones planteadas desde las políticas públicas, esto responde a un documento elaborado por el Ministerio de Educación llamado “Política nacional de lenguas y culturas en la educación” que en su elaboración toma en cuenta algunas premisas como: reconocimiento y valoración de las identidades locales; fomento del diálogo y el desarrollo de nuevas formas de aprender a partir de los aportes de las distintas culturas; el documento considera también lineamientos metodológicos entre los que el autor destaca estrategias para la integración y cooperación entre pares para fomentar el diálogo y procesos de acción colectiva en donde la base de estos procesos es la cultura propia y la cultura del otro (Godenzzi, 2001).

Emilio Morillo Miranda analiza el término “cultura andina” desde una mirada educativa. Señala que la cultura andina se contrapone a “cultura mestiza”; lo andino significaría un proceso de diálogo entre los elementos originarios andinos y los occidentales, en donde lo identitario como elemento social ha sobrevivido a la exposición a la globalidad. El autor rechaza el término mestizo porque éste pretendería una cultura que no se entiende como adaptativa sino como una creación nueva que niega lo anterior y mira al futuro sin valorar el pasado. A ello añade la capacidad holocéntrica que en lo andino significa que

todos los involucrados cumplen un rol en la construcción cultural lo cual se expresa a través del mito. La necesidad de incorporar estos elementos a la educación escolar urge pues la escuela genera valores opuestos en los niños hacia sus referentes culturales; sin embargo la escuela puede ser un espacio de liberación para comunidades completas, que pueden comprender y negociar con el mundo moderno, desde sus necesidades y formas de ver el mundo. Por las razones expuestas Morillo encuentra en el folklore una pedagogía de la esperanza, que puede contribuir a una mejor sociedad (Morillo, 2004).

José María Arguedas (2000) explica qué es el folklore⁷. Brinda el contexto de su creación por el inglés William J. Thomas. Con el afán de estudiar el conocimiento de los pueblos en contextos en donde se puede comparar a las sociedades rurales con las civilizadas, condición que aparentemente países como el Perú no existía, por no existir espacios suficientemente civilizados para compararlos con las culturas populares. Arguedas le pone especial atención al cuento y la tradición oral como expresión del conocimiento de las culturas originarias, el cual expresa la historia de la humanidad convertida en tradición que se transmite de una generación a otra, así como las relaciones culturales con seres míticos; por otro lado también configuran puntos de encuentro entre distintas culturas, sean cercanas que adaptan a distintas tradiciones una misma narración, o entre culturas distintas que comparten las mismas preguntas sobre el mundo, lo cual permite observar motivos comunes y las distintas variantes que toma de acuerdo a las culturas que lo desarrollan; finalmente advierte sobre el valor e importancia de mantener una rigurosidad y veracidad en el recojo de los cuentos, porque dan cuenta de los saberes existentes en los distintos pueblos (Arguedas, 2000).

Los autores vistos en este bloque abordan la cuestión de la educación intercultural desde distintos enfoques. Estos nos permite entender que tanto la educación como la interculturalidad tienen dimensiones que nos confronta ante distintos aspectos que abordar: condiciones ambientales; condiciones estructurales; construcciones sociales; políticas públicas. En estos textos podemos encontrar también que se teje la relación entre educación intercultural

⁷Este texto fue publicado originalmente en el año 1964 para la revista Cultura y pueblo.

y grupos étnicos. En la mayoría de los textos se abordan las limitaciones que las condiciones étnicas enfrentan, como la exclusión, propios de sistemas estructurales. En el último bloque nos encontramos con textos producidos por educadores inspirados en el legado de José María Arguedas -e incluso al mismo Arguedas- quienes abordan lo intercultural en educación a procesos formativos; destacan al folklore como posibilidad de formación identitaria para alcanzar un nuevo constructo como sociedad y la importancia de insertar estos valores a nivel de políticas públicas.



2.2 Perspectivas Formativas Desde las Artes Visuales en Contextos Interculturales andino amazónicos.

En el presente sub acápite se considera la recopilación de textos producidos por iniciativas de educación que coloca el rol del arte como articulador entre educación, cultura y contextos étnicos, contextos interculturales y afines. Para conseguir los resultados que se presentan a continuación, se realizó una visita a la Biblioteca amazónica de Iquitos, la Biblioteca virtual de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Redalyc.

En relación a lo señalado se desarrollan dos categorías específicas: “Perspectivas formativas desde las artes visuales aplicadas a un contexto intercultural andino” y “Perspectivas formativas desde las artes visuales aplicadas a un contexto intercultural amazónico”. Previamente se ha elaborado un preámbulo con artículos recogidos a través del buscador “Google” bajo el parámetro “artes visuales educación interculturalidad-revista”. El uso de un buscador abierto ha permitido acceder a algunas revistas que abordan aplicaciones formativas desde las artes visuales en contextos interculturales en experiencias a lo largo de Latinoamérica. Los resultados oscilan en las relaciones entre visualidad, interculturalidad y espacios formativos.

Entre los resultados encontramos artículos en donde el contexto de análisis e investigación es la educación artística en la Escuela y cómo influye en los procesos identitarios (Paz-Mardones et al., 2020); la formación ciudadana en contextos barriales con el apoyo de políticas públicas y en la Educación escolar (Consejo Nacional de las Artes, 2016; Mela, 2020).

Nos encontramos también con experiencias metodológicas realizadas en contextos andinos en donde las artes visuales toman un lugar central. Estaríamos frente al caso aprendizajes a través de las artes visuales. En cada experiencia lo cultural andino se va manifestando progresivamente como el lugar desde donde parte el interés investigativo y creativo. (Proaño, 2023; Collado, 2020; Medina, 2013.; Dalfsen, Corcuera y Vásquez, 2008; Warmayllu 2008, 2023).

2.2.1 Las Artes Visuales como recurso formativo en Contextos Interculturales Andinos.

En referencia a lo señalado, tenemos a Paz-Mardones et al. (2020) que analizan la educación pública y el currículo en artes visuales y cómo su diseño puede influir en la formación del sentido identitario de estudiantes chilenos. Los autores concluyen que el currículo escolar chileno es monocultural y afecta a la práctica docente, ya que bajo estos parámetros se forma el perfil del educador, lo cual excluye a grupos étnicos; también institucionaliza y fortalece políticas y prácticas globales de exclusión (Paz-Mardones et al, 2020).

Encontramos también una propuesta metodológica aplicable a un contexto barrial y comunitario desarrollada por Karla Villavicencio (2020), quien realizó una investigación usando como medio de representación a la cartografía. El ejercicio cartográfico consistió en proyectos audiovisuales realizados con poblaciones migrantes o hijos de migrantes en un barrio de Lima. Los proyectos audiovisuales fueron mediados por un colectivo de artistas en el que la investigadora participó. Se obtuvo material de diálogo que permitió a los participantes reconstruir historias de la ocupación y la organización en los procesos urbanos en Villa El Salvador. La memoria generada por los participantes, y compartida en medios audiovisuales, conllevó a valorar la capacidad organizativa e historia de la población (Villavicencio, 2020).

Otra propuesta metodológica nos lleva a Chile. Consiste en la sistematización de propuestas de educación barrial promovidas por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016) de Chile. Una de las experiencias sistematizadas es la que el Colectivo Tercer Objeto desarrolló con familias indígenas en la Región de Tarapacá. Esta guía considera la metodología, procesos y estrategias que aplicó el Colectivo Tercer Ojo en el trabajo con familias indígenas en barrios de Tarapacá. Entre los recursos pedagógicos aplicados se tiene a la música, artes visuales y danzas para incentivar los vínculos con la tradición oral local. Con las conclusiones de los procesos recogidos, la guía facilita informaciones para los docentes en el abordaje del

patrimonio cultural y aspectos culturales en contextos étnicos (Consejo Nacional de Cultura y las Artes, 2016).

Por otro lado, José Mela (2020) plantea bases para el desarrollo de competencias interculturales en la Educación artística en Chile. Toma en consideración las perspectivas que establece la UNESCO y la emergencia política y social de las comunidades originarias, que son parte de la población nacional. Expresa el ideal que a través de la educación artística se desarrolle capacidades para reflexionar en torno a la diversidad, convivencia, tolerancia, construcción de nuevos valores, entre otros (Mela, 2020).

Una experiencia que se desarrolla desde las artes en contexto andino es presentada por Cristian Proaño (2023), quien describe su programa de estudios dirigido a estudiantes de la Universidad Amawtay Wasi, en el marco de formación general a estudiantes de carreras distintas a las artes plásticas. En los módulos de estudio el docente explora las relaciones sensibles del cuerpo con el entorno a través del movimiento, instrumentos musicales prehispánicos y la exploración de expresiones culturales propias del mundo andino para, finalmente analizar propuestas visuales y críticas como los relatos gráficos de Huamán Poma de Ayala. De esta manera el docente acerca a estudiantes de una universidad intercultural a formas de producir el conocimiento del entorno y desarrollo de una mirada crítica desde las artes visuales y experiencias sensoriales, bajo la relación con la cultura andina (Proaño, 2023).

Siguiendo con la relación entre arte y medios audiovisuales en casos de países vecinos, los autores Collado et al (2020), realizan una investigación para vincular el cine documental con las artes y la interculturalidad, dirigida a la formación de docentes en Ecuador en donde las tecnologías de la comunicación tienen un rol central. Esta investigación es parte de un proyecto formativo que tiene el fin de mejorar el perfil del docente educador en artes visuales que contemple en sus procesos formativos la valoración de la cosmovisión y ancestralidad con la aplicación de herramientas tecnológicas audiovisuales (Collado et al 2020).

El documento “Maestros que hacen historia / tejedores de sentidos. Entre voces, silencios y memorias” la compiladora Patricia Medina (2013) nos acerca

a procesos narrativos en donde el imaginario cultural es las bases sobre la que se sostiene el proceso educativo, que en algunos casos puede devenir en representación gráfica. Sin embargo, el objetivo que atraviesa a todos los casos presentados en esta publicación, es que la memoria oral es un espacio de las representaciones propia de las culturas andino amazónicas y que por tanto constituyen puentes con la escritura, la representación gráfica, la memoria histórica, y varios otros procesos educativos y formativos, ya que no sólo promueve impartir saberes, o destrezas, sino también formación política y ciudadana (Medina, 2013).

Entre las fuentes visitadas se cuenta con una publicación descargada del repositorio Cuadernos Arguedianos de la Escuela de Folklore José María Arguedas que ha proporcionado algunas fuentes vinculadas a arte, interculturalidad y educación. Se trata de la investigación de Van Daltsen, Corcuera y Vásquez (2008) donde se recogen debates sobre la Educación Intercultural Bilingüe. A partir del diálogo con profesores de distinta procedencia y contexto de trabajo. Las investigadoras relatan que en distintos testimonios los docentes consideran que el arte y la cultura en contextos interculturales no debe limitarse al espacio de clases dentro del aula, sino que se debe analizar lo que los procesos creativos dignifican dentro del espacio social y cultural como se da por ejemplo en comunidades amazónicas. Las investigadoras concluyen a partir de los testimonios y de sus propias miradas, que en contextos culturales originarios la creatividad, artesanías, danzas y otras costumbres, son parte de un proceso social, de interaprendizaje intergeneracional que incluyen la vida ritual, el patrimonio cultural, los símbolos, mitos y ritos propios de la vida andina (Daltsen, Corcuera y Vásquez, 2008).

Manos que saben, Artes manuales plásticas, es un manual pedagógico desarrollada por Rocío Corcuera. La autora establece relaciones entre las manualidades, las artes visuales y la artesanía como parte de los mismos lenguajes y que en su desarrollo corresponde a distintos contextos. Coloca naciones generales sobre los elementos de la visualidad como la línea, color y forma, para con ellos analizar imágenes que corresponden a pinturas realizadas por artistas y profesores awajún, así como expresiones artísticas occidentales,

objetos considerados artesanías procedentes de distintas tradiciones, entre ellas la cestería amazónica. Propone ejercicios tridimensionales a través del modelado para representar elementos que son parte del entorno como los animales; coloca de referencia materiales escultóricos y tridimensionales realizados por distintas tradiciones culturales del Perú (Corcuera, en Warmayllu, 2008).

El arte y la oralidad se considera en estas experiencias como elementos que unidos a la representación y desarrollo de una interpretación personal a través de las artes visuales, junto a dinámicas colectivas, que valoran los saberes de los miembros de la comunidad, se contribuye a superar la brecha en educación; por ello manuales como “El río de la tradición oral” constituye a la vez elementos de información y formación para docentes y así ellos puedan desarrollar capacidades en contextos formativos que implican los valores sociales comunitarios (Warmayllu, 2023).

A partir de estos resultados se ha podido ver que las investigaciones en artes visuales aplicados a contextos interculturales responden -en algunos casos- a investigaciones no necesariamente vinculadas a programas educativos estatales, sino a proyectos específicos que, dados los resultados y el impacto de las artes visuales en el desarrollo de otros valores como el patrimonio y la interculturalidad, constituyen referentes para nuevas aplicaciones metodológicas en torno al arte y educación en contextos interculturales. Por otro lado, existen contextos institucionales en donde las agendas globales sobre cultura constituyen orientadores. Para otros investigadores la capacitación docente en torno al currículo en artes visuales muestra deficiencias en Latinoamérica y también se mantiene susceptible de críticas al ceñirse al discurso monocultural. Como se puede observar en países andinos y ciudades andinas en Ecuador y Perú, la educación intercultural en Perú es un campo en construcción que ha recibido distintos aportes y distintos procesos y, en ese sentido, la formación desde las artes visuales con enfoque intercultural se propone como una vía para el desarrollo cultural de las poblaciones. En las últimas selecciones bibliográficas de este acápite, la oralidad, las visualidades locales, y otras expresiones que se

comparte en grupos culturales étnicos, toman un protagonismo como recurso formativo.

2.2.2 *Perspectivas Formativas Desde las Artes Visuales Aplicadas a un Contexto Intercultural Amazónico.*

La UNESCO (2003) aborda aspectos generales de la educación en América Latina y el Caribe, incluyendo la Amazonía. Considera que la educación en arte en estos territorios debe estar en relación estrecha con los derechos humanos, las manifestaciones de las distintas étnicas, sus manifestaciones culturales entendidas como artesanías, la herencia cultural precolombina, las relaciones sostenibles con el medio ambiente; mejorar todos esos aspectos haría de la educación artística una práctica de mejor calidad y más justa socialmente (UNESCO, 2003).

En la presentación de la guía pedagógica elaborada por Warmayllu Comunidad de Niños (2008), se cita al profesor Ken Sina quien conceptualiza el arte bajo estos términos:

“todo aquello que se produce, hace o parecía en una cultura. Hacer masato, pescar, cazar animales, tejer, leer las constelaciones del cosmos y reflexionar sobre la vida es arte, siempre y cuando lo hagas bien, con mucho cuidado, delicadeza y hermosura, siguiendo las pautas de convivencia establecidas por la sociedad y los seres de la naturaleza, para que sea útil en la vida de las personas y de sus parientes” (Warmayllu, 2008: 6).

Entre las características culturales de las comunidades amazónicas está la existencia de un amplio universo simbólico representado en diversas plataformas visuales y narrativas como la mitología, la pintura facial y las artesanías y varias otras prácticas; estas representaciones se transmiten de una generación a otra dentro del espacio comunitario y configuran modos de comprender la imagen (Helsinski 2012).

Las conceptualizaciones presentadas nos acercan a la compilación de planteamiento teórico que se presenta a continuación. Las indagaciones

presentadas aparecerán de modo constante respecto a las prácticas educativas en espacios amazónicos, desde proyectos interculturales.

Entre las referencias internacionales halladas, tenemos el caso de un colectivo de docentes brasileños unidos por el programa PROCAD a través del cual elaboran cuadernos pedagógicos destinados a la práctica docente escolar, con el fin de proponer la integración de la poesía, la narración y la representación, desde las experiencias de artistas de la Amazonía, de modo que se integre a los procesos de la subjetivación personal una mirada y relación sensible con la Amazonía. En las distintas experiencias propuestas por los docentes se integra el paisaje, la poesía, la performance, el auto testimonial, el collage, y procesos complejos que tienen apoyo en la lectura visual y el lenguaje poético, mayormente (Silva, Testa y Rodrigues, 2021).

En otra experiencia de investigación desarrollada hacia la Amazonía norte del Brasil por Marques, D. y Baptaglin, L. (2023), se vio que el estudio de la Amazonía y cultura local como tema en las escuelas se encuentra con la cultura de los quilombos, los desarrollos de la cultura negra en ese entorno y el de la Amazónica. En ese sentido, aunque el currículo escolar no es específico en los temas a abordar, las experiencias docentes que mejor recogen aproximaciones de los estudiantes con estos referentes culturales, ha tenido éxito a partir de usar recursos visuales y videos de bailes, que permitieron a los estudiantes conectar con estos temas de un modo más efectivo (Marques y Baptaglin, 2023).

El Instituto de Investigaciones de Lingüística Aplicada (CILA)⁸ con apoyo de UNICEF, realizó una investigación en comunidades asháninkas. En sus hallazgos se puede apreciar que las comunidades están atravesadas por el uso de su idioma, los significados que se construye desde su práctica lingüística, además de las relaciones de parentesco con el bosque, los usos ecológicos de las palmeras para objetos y relaciones de género a través de la fabricación de objetos. Junto a ello está la importancia del imaginario, en donde el sueño y el poder espiritual que transforma a las personas en animales es cotidiano, y parte del modo en que se entiende el territorio; en ese sentido se advierte del rol que

⁸ El CILA es parte de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

tiene la escuela al desaparecer y no tomar en cuenta los saberes que las comunidades poseen desde sus propias formas de transmisión o que, debido a los procesos modernos se están viendo interrumpidos (CILA, 2012).

En un artículo que es parte de los Cuadernos Arguedianos, Mariska Van Daltsen, Rocío Corcuera y José Antonio Vásquez (2008) contextualizan los desafíos de una educación intercultural desde las artes en el Perú, en donde el central lo constituye la tradición educativa que origina se privilegien las ciencias en los procesos educativos y que se sostenga un discurso único sobre lo cultural, lo cual niega la variedad y riqueza cultural que existe en el Perú. Para abordar esta problemática desarrollan el significado que arte puede tomar en el contexto cultural peruano, en el contexto de las culturas andinas y amazónicas, en el caso de los docentes de Yarinacochas, se recoge como concepción de las artes el listado de usos propios como el tallado, la textilería, los collares de semillas, las coronas hechas con plumas y con significados sociales; tatuajes corporales, mobiliario y cerámica, instrumentos de cacería, instrumentos musicales, cantos, danzas, construcción de viviendas (Van Daltsen, Corcuera, Vásquez, 2008).

Encontramos el enfoque de Martín et al (2019), quien expone la complejidad de los contextos ambientales y culturales donde se desarrolla la práctica educativa; en ellos el aprendizaje comunitario tiene componentes ecológicos, ambientales, culturales, fuera de los marcos institucionales, y es desarrollado dentro de las líneas de transformación familiar. Considera que se debiera oficializar e impulsar que esas perspectivas se inserten en las prácticas metodológicas de los docentes EIB. El docente destaca que una de las prácticas culturales que es parte de la creatividad y la vida cotidiana se manifiesta en el uso de la chambira para tejer desde el inicio de la vida adulta femenina, y que tiene implicancias ecológicas con el entorno por la producción de carbono de los troncos de la palmera en los procesos de corte y renovación de estas plantas; entre otras varias prácticas que entrelazan la vida social y la sostenibilidad ecológica (Martín et al, 2019).

En su investigación en torno a la educación en la cuenca del Río Tambo, la investigadora Fabián (2017) encuentra que las formas de educación en estas sociedades es no formal, porque se realiza inter generacionalmente; los saberes

compartidos tienen un impacto anímico y psíquico en las poblaciones, ya que los conocimientos están también relaciones con la salud, usos del bosque, y adaptaciones al ambiente, en donde interviene las narrativas y concepciones míticas que al ser compartidas generan una conciencia colectiva cultural-histórica (Fabián, 2017).

Dentro de la búsqueda a través del repositorio Google se ha llegado a una compilación de ensayos publicado por la UNESCO, cuyas editoras son Linda King y Sabine Schielmann (2004), quienes recogen propuestas metodológicas centradas en comunidades indígenas; reúnen así casos desarrollados en otros países y contextos indígenas como Botswana, Brasil, Camboya, Guatemala, Estados Unidos. Dentro de los textos hallamos una experiencia desarrollada a través del programa el PROCAM en territorio amazónico peruano hacia el año 1998; en este programa se integraron dentro del diseño de intervención aspectos culturales, educativos y de desarrollo integral. En ese contexto surgió el programa “asháninkas creando” que tiene como fundamento llevar la vida cotidiana del asháninka al desarrollo educativo, tanto en el plano artístico y social como en el económico y ecológico; este programa integra a comunidades, familias, instituciones indígenas, y fomenta procesos de alianzas y concertaciones. Dentro del marco mencionado se desarrollaron actividades educativas y artísticas destinadas a recuperar las prácticas propias de la vida social asháninka. Involucró actividades como la narración oral, representaciones teatrales, musicales, danzísticas, fabricación de tejidos y objetos artesanales diversos, pesca recolección de frutos, plantas y gestión de recursos naturales. Los grupos promotores de las actividades artísticas y artesanales destacaron como promotores culturales; este proceso debido en la Primera Muestra Artística Cultural Multidisciplinaria del Pueblo Asháninka en Satipo. Esta experiencia constituye un aprendizaje que se considera aplicable para distintos grupos sociales, en donde se valore el rol organizativo comunitario y la gestión de los valores culturales de los grupos culturales en el Perú. Esta experiencia fue desarrollada durante el 2002 con apoyo del Banco Mundial y el equipo de PROCAM (Heredia, 2004).

En la biblioteca del Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía y en la Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Perú se recogió una serie de textos que recogen la experiencia intercultural en proyectos educativos. Puede encontrarse en los proyectos desarrollados en la Amazonía un fortalecimiento de la asociación indígena con procesos formativos en el Educación Intercultural bilingüe, como es el caso del FORMABIAP, espacio gestionado por la organización indígena que forma docentes con la ayuda de programas de desarrollo y fondos de la Unión europea, además del apoyo de otras instituciones nacionales.

En experiencias de desarrollo de material educativo visual dirigido a comunidades indígenas para procesos de aprendizaje, Mogollón (2012) presenta una publicación desarrollada con el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Indígena; la elaboración de este material recurrió a la investigación desarrollada en horario extra curricular por estudiantes ticuna cucama cucamiria, quienes buscaron entre los conocedores de su cultura memorias propias de la tradición oral. Con este libro se quiere dar a conocer cómo es que los pueblos Tikuna y Kukama-Kukamiria conciben el mundo, la sociedad y la naturaleza” (Mogollón 2012, 3).

La investigadora Tranell (2012) destaca que la educación intercultural bilingüe promovida por el FORMABIAP promueve el respeto por la visión de los pueblos amazónicos sobre el mundo. En el recojo de historias por parte de los estudiantes del programa que promueve el FORMABIAP se puede apreciar el imaginario en donde los animales toman forma humana y las relaciones sociales se desarrolla entre humanos y no humanos. Desde esta perspectiva existen normas éticas para cuidar las frágiles relaciones entre los humanos y el entorno. Entre otras reflexiones, la investigadora destaca a raíz de la publicación “En turca turana y toxi. Relatos y cuentos Ku Kama-Kukamiri y Tikuna” la emergencia de enfoques interculturales, que reconocen la existencia de diferentes formas de entender la realidad, ponen sobre el tapete la necesidad de tomar distancia frente a los modelos conceptuales de la cultura dominante en los que se ha sustentado la formación escolar de todos los maestros peruanos, bilingües no bilingües, y

que están en la base de los currículos oficiales de los distintos niveles” (Trapnell 2012, 5).

Siguiendo el hilo de las publicaciones realizadas por el AIDSESEP el FORMABIAP en su prólogo de los libros “Sabidurías del pueblo Kukamakamiri. Series visiones y conocimientos indígenas” (AIDSESEP, 2009a) y “Noxrü Kuaxruxü i naegagü. Lecturas sobre Mowacha en lengua Tikuna” (AIDSESEP, 2009 b), expresa la urgencia que la educación intercultural bilingüe incorpore los valores originarios indígenas en la producción de los materiales educativos y no se limiten al uso del idioma indígena; por otro lado expresan que su intención en la elaboración de materiales educativos que toman como base la tradición oral con ilustraciones y uso del idioma indígena, es la de mostrar la visión y riqueza de la sabiduría ancestral, como por ejemplo entender las relaciones entre la tierra y el tejido, y reconocer también en el origen de la chambira y el origen del tejido valores culturales indígenas (AIDSESEP 2009 a; 2009 b).

Desde una perspectiva antropológica, Elvira Belaúnde (2013) establece relaciones entre el arte shipibo conibo, el turismo, nuevos mercados y usos estéticos de esta tradición amazónica. Dado que ciertos usos están dejando de utilizarse en las nuevas poblaciones, los diseños que solían ser corporales se están materializando visualmente en objetos. El kené en especial es una práctica femenina y transmitida de madres a hijas, en donde se utilizan pigmentos que se obtienen en el bosque; actualmente se van convirtiendo en herramientas para la venta de artesanías e independencia económica. Por otro lado, la práctica de la ayahuasca y otras plantas de poder, tienen sentido cultural y son parte de la identidad de los pueblos; al mismo tiempo se considera que la planta es maestra y es quien conduce el sentido creativo, artístico, espiritual y la salud de los habitantes; por otro lado, la concepción gráfica está relacionada con el consumo de ayahuasca, por tanto tiene dimensiones inmateriales antes de visualizarse en el diseño que luego se usa en la pintura, cerámica u otros (Belaúnde, 2013).

Finalmente, desde una perspectiva histórica Alfredo Villar analiza el caso de la Escuela Usko Ayar, como la promoción de nuevos lenguajes de expresión visual, en donde la cosmovisión tiene un lugar central, lo cual a su vez reproduce

una nueva tradición a través de la pintura bajo herramientas y soportes occidentales; la Escuela Usko Ayar de Pablo Amaringo funda una nueva tradición de lenguajes visuales en donde la antropología aportó en darle valor a las representaciones culturales y ello ha impulsado la plataforma autónoma del arte de la Amazonía (Villar, s/f).



III. Metodología

3.1. La investigación bibliográfica

Esta investigación es de tipo documental y cualitativa. Consiste en la revisión de fuentes bibliográficas producidas por investigadores y/o instituciones. La revisión de estas fuentes sitúa la información hallada en tanto datos informativos, de modo que el corpus bibliográfico seleccionado pueda ser clasificado y organizado sin ser alterado, de acuerdo a las categorías de la investigación (Revilla 2020). La sistematización de la información recogida atiende al interés de la autora por clasificar enfoques, contextos de intervención y aplicaciones de las artes visuales en prácticas formativas. Para ello se recurre a repositorios que acumulan documentos en los que al mismo tiempo la información relativa al tema de investigación ha sido sistematizada. Por ello, un modo de entender la investigación documental es considerarla un conjunto de métodos, búsqueda y procesamiento de información que a su vez ha respondido a procesamiento de información precedente que ha tenido aplicaciones y resultados; para con ello establecer una narrativa coherente y argumentada en un nuevo documento que dé respuesta a la información recogida.

Este tipo de investigación recurre a herramientas para analizar la procedencia de la información y el modo en que la información existente en documentos ha sido procesada, lo cual nos permite, en una gran medida, entender la naturaleza de la información (Tancara, 1993). Para el procesamiento de la información y posterior análisis se aplicará la Matriz de identificación de fuentes escritas, la Matriz de análisis individuales de fuentes y la Matriz de análisis temático según capítulos de la tesina. Estos instrumentos constan en la Guía de Trabajo de Investigación para obtener el título profesional. Egresados. Orientaciones (Valle, Rivero y Bustamante, 2021).

Para realizar esta investigación se va a recurrir a los siguientes motores de búsqueda de textos académicos: Redalyc, buscador impulsado por la Universidad de México; Clacso, Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias

Sociales; CERLAC, Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe; Repositorio de tesis PUCP; Repositorio de tesis UNMSM; CRI (Centro de Recursos interculturales) del Ministerio de cultura. Estos buscadores están enmarcados en estudios latinoamericanos con aporte de comunidades académicas del campo de las humanidades.

3.2. Criterios de búsqueda

La revisión y el análisis de la información bibliográfica se realizó en base a dos ejes temáticos con sus respectivos subtemas, como se presenta a continuación:

Capítulo 1: Las artes visuales como recurso formativo

1.1 Las artes visuales. Se abordó con el criterio de búsqueda: “artes visuales” en los repositorios Redalyc y PUCP.

1.1.1 Las artes visuales en América Latina. De los resultados de “artes visuales” se filtró los relativos a América Latina.

1.1.2 Las artes visuales en Perú. De los resultados de “artes visuales” se filtró los relativos a artes visuales en Perú y se agregó búsquedas en los repositorios de UNMSM y publicaciones de la Escuela Nacional Superior de Bellas Artes del Perú.

1.2 Perspectivas formativas en el arte. Se abordó con el criterio de búsqueda: “artes visuales-educación” en los repositorios virtuales PUCP y Redalyc.

1.2.1 Perspectivas formativas en las artes visuales en Latinoamérica. Se filtró los resultados de la búsqueda “artes visuales-educación” que correspondían a este criterio.

1.2.2 Perspectivas formativas en las artes visuales en Perú. Se filtró los resultados de la búsqueda “artes visuales-educación” que correspondían a este criterio y se agregó búsquedas en los repositorios de tesis de la PUCP, UNMSM, y UNCP.

Capítulo 2: Las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andino amazónicos.

2.1 Contextos formativos interculturales en comunidades andino amazónicas.

2.1.1 La práctica educativa intercultural. Para abordar este acápite se utilizó la búsqueda “educación intercultural” en los repositorios PUCP, Redalyc, UNCP y se buscó entre las publicaciones de la revista Cuadernos Arguedianos las que cumplieran con ese criterio.

2.1.2 El contexto socio cultural y territorial en Comunidades andino amazónicas. Para abordar este acápite se utilizó el criterio de búsqueda “comunidades andinas”, “contexto socio cultural andino”, así como “comunidades amazónicas” y “contexto socio cultural amazónico”, se agregó a ello algunos textos hallados en la Biblioteca de la Amazonía y el IIAP.

2.2 Perspectivas formativas en contextos interculturales desde las artes visuales. Las búsquedas para este eje temático se realizaron en el repositorio Redalyc con el criterio “artes visuales-educación intercultural” y en el buscador Google con el criterio “artes visuales-educación intercultural+revista”. De entre los resultados se seleccionaron los que tenían enfoque en contextos andinos y contextos amazónicos.

2.2.1 Formación desde las artes visuales en contextos interculturales andinos. Para poder encontrar información más dirigida a este criterio, aparte de las búsquedas mencionadas (2.2) se agregó una revisión de las publicaciones de los Cuadernos Arguedianos, y se recurrió al repositorio de la Asociación Warmayllu, por estar enfocadas estas dos últimas instituciones a la investigación en educación intercultural en relación con el arte.

2.2.2 Formación desde las artes visuales en contextos interculturales amazónicos. A las búsquedas señaladas en 2.2, se agregó textos hallados en los repositorios de los Cuadernos Arguedianos, de la Asociación Warmayllu, por estar estas dos instituciones enfocadas a las relaciones entre arte, folklore y educación; además de ello se recurrió a las publicaciones del FORMABIAP, como propuesta educativa enfocada en el contexto amazónico que toma como apoyo para su desarrollo a las artes visuales.

Conclusiones

La literatura académica que existe sobre las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andino amazónicos es escasa y dispersa.

En la recopilación de fuentes que corresponde a esta investigación se ha podido recoger una significativa cantidad de investigaciones en categorías generales como “artes visuales”, “perspectivas formativas en el arte”, “contextos formativos interculturales”. Sin embargo, en la construcción categóricamente relacionada a las artes visuales como recurso formativo en contextos interculturales andino amazónicos, existen aproximaciones desde diversos campos vinculados a la educación y a las artes visuales. Aún en esta dispersión, el Perú es un país que muestra muchas oportunidades de aplicación de propuestas metodológicas y análisis de éstas para su socialización hacia otros países andino amazónicos.

Las universidades latinoamericanas que brindan formación en artes visuales en Colombia, Argentina, Chile, Brasil, Perú y Ecuador, lideran la producción de revistas y textos académicos sobre artes visuales como recurso formativo. En Perú lo andino amazónico nutre el campo teórico de las artes visuales a partir de la expansión disciplinar de la historia y crítica de arte hacia la etnografía.

Sobre las artes visuales como recurso formativo, existe una diversidad de propuestas y posturas. Algunas tesis investigativas analizan la aplicabilidad de las expresiones artísticas para favorecer la producción de textos, habilidades grafo motoras y otras capacidades afines a lo que se entiende por desarrollo educativo. Otras investigaciones valoran el aspecto de la formación y gestión emocional que las artes visuales pueden aportar al campo formativo. Existen posturas que consideran aspectos complejos sobre las artes visuales como recurso formativo, en donde la enseñanza a través del arte encamina al estudiante o el grupo al que se dirige a la construcción de una ciudadanía dialogante, que tolere y valore la diversidad de expresiones, en contra posición a la monoculturalidad de la globalización y de las políticas de los medios que construyen un modo de ver y comprender la realidad.

La literatura hallada sobre la relación entre educación en contextos andino amazónicos atañe a distintos campos como al sociológico y a las políticas públicas y diseño curricular. Las relaciones de la educación intercultural en contraste con los estudios sobre las manifestaciones y valores culturales, aparecen como propuestas o iniciativas no asociadas directamente al diseño curricular ni a las políticas públicas educativas. A pesar de lo complicado de este entrecruce, las artes visuales aparecen como un campo de estudio que brinda propuestas para integrar a los saberes propios de los contextos interculturales, al diseño curricular, desde experiencias y memorias de proyectos dirigidos a utilizar las artes visuales como recurso formativo y espacio de reflexión y encuentro intercultural.

En conclusión, las investigaciones que abordan el uso de las artes visuales como recurso formativo en contextos andino amazónicos están encaminadas, en estos grupos generales: propuestas metodológicas que dialogan con el currículo escolar; sistematizaciones de proyectos educativos que nacen de la práctica artística; entrecruces entre las artes visuales y la antropología. Dentro de los grupos generales, se puede encontrar que existe un mayor énfasis en la investigación de estos procesos en poblaciones andinas.

Referencias:

- AIDSESEP. (2009a). *Noxrü Kuaxruxü i naegagü. Lecturas sobre Mowacha en lengua Tikuna*. Iquitos: Aidesep, Formabiap, ISPPL.
- AIDSESEP. (2009b). *Sabidurías del pueblo Kukama-kukamiri. Series visiones y conocimientos indígenas*. Iquitos: Aidesep, Formabiap, ISPPL.
- Alayza, M. (2024). Pueblos indígenas amazónicos en la esfera pública peruana: la autorrepresentación en el Conflicto de Bagua. *Colombia Internacional*, (117): 87-112.
- Arguedas, José María (2000) ¿Qué es el folklore?. *Cuadernos Arguedianos* 3. 3 (3): 17-26.
- Arámbulo, C. (2016). *Procedimiento sinestésico e interculturalidad en 5 metros de poemas*. Tesis para optar por el grado de Magíster de Literatura con Mención en Estudios Culturales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ballón, A.; Guerra, M.; Mitrovic, M.; Gruber, S. (2017). *Guía de investigación en arte y diseño. Guía de investigación en arte y diseño, Arte*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/172133>
- Barbosa, A.M. (2022). *Arte/Educación. textos seleccionados*. Buenos Aires: CLACSO.
- Barbosa, A. M. (2000). XXX Congreso Mundial de Arte y Educación INSEA. Australia. Brisbane. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12: 351-353.

- Barco, J.; Bulla, G.C.; Velásquez, G. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística. *Pensamiento, palabra y Obra*, (14), 108-120.
- Barclay, F. (2006). La ocupación de la Amazonía central. Un proceso continuo de negación de derechos y expropiación territorial. En Benavides, M. (Ed.) *Atlas de Comunidades Nativas de la Selva Central*. Lima: Instituto del Bien Común.
- Belaúnde, L.E. (2013). La patrimonialización del Kené Shipibo-Konibo y de la ayahuasca en el Perú. *Cuadernos Arguedianos* 13 (13), 20-47.
- Belén, P. (2020). La dimensión epistémica de la imagen. Aportes a la enseñanza universitaria de las artes. *Arte e investigación*, (17), 2-7. <https://doi.org/10.24215/24691488e05>
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Traducción: Andrés E. Weikert. México D.F.: Ed. Itaca.
- Bonilla, P. (2021). Gordon Matta-Clark y Jacques Derrida: Corte y diferencia. *Revista Artes y Letras* 45 (3), 2215-2636.
- Borgdorff, H. (2010). The Production of Knowledge in Artistic Research. In M. Biggs & H. Karlsson (Ed.), *The Routledge Companion to Research in the Arts*, 44-63. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Un ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bru, E. (2023). Deconstrucción y reapropiación de los espacios en el arte. *Asparkía Investigación Feminista*, (43), 37-61. <https://doi.org/10.6035/asparkia.7551>

- Capacyachi, Luis (2014). *El color como valor expresivo del arte tradicional huanca y su influencia en las sensaciones y percepciones visuales del usuario en el Centro Cultural Huancayo*. Tesis de Licenciatura en arquitectura. Universidad Nacional de Centro del Perú.
- Cárdenas, R.; Lagos, I; Figueroa, E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte, individuo y Sociedad*, 28 (3), 475-493.
- Cárdenas, R. y Troncoso, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare* 18 (3), 191-202.
- Castillo, D. (2013). *"Pintando en Shipibo". El arte de Cantagallo en Lima desde un contexto sociocultural. Los casos de Elena Valera, Roldán Pinedo y, los hermanos Guímer y Rusber García*. Tesis de maestría en Antropología Visual. PUCP.
- Castrillón, A. (2019). Los independientes. Distancias y antagonismos en la plástica en el Perú de los años 34 al 47. En Mitrovic, M. *"Lecturas sobre el proceso artístico en el Perú"* (Tomo III). Lima: Escuela Nacional Autónoma de Bellas Artes del Perú.
- Cereceda, V. (2010). Semiología de los textiles andinos: Las talegas de Isluga. Chungara, *Revista de Antropología Chilena* 42 (1), 181-198.
- Chaumeil, J.P. (2009). *El comercio de la cultura: el caso de los pueblos amazónicos*. *Bulletin de l'Institut français d'Études Andines* 38 (1), 61-74.
- CILA (2021). *Investigación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Asháninka, territorio, historia y cosmovisión*. Quito: EIBAMAZ, UNICEF, Ministry of foreign affairs of Finland.

- Choquehuanca, M. (2022). *Desarrollo de nociones geométricas a través de sesiones de Arte y Cultura*. Tesis de licenciatura en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cogorno, Ú. (2019). *Hacia una genealogía visual de las iniciativas estudiantiles críticas y propositivas frente a la metodología Winternitz*. Tesis de licenciatura en Arte. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Collado, J., Naula, M., Orozco, M. y Silva, D. (2020). Educación, artes e interculturalidad: El cine documental como lenguaje comunicativo y tecnología innovadora para el aprendizaje de la metodología. */+D+/. Belo Horizonte 13* (3), 376-393. DOI: 10.35699/1983-3652.2020.25639.
- CNCA (2016). *Caja de herramientas para la educación artística*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cóndor, Royer (2014). *“Infraestructura educativa y formación artística” Caso: Escuela Superior de formación artística pública “San Pedro de Cajas” En San Pedro de Cajas-Tarma*. Tesis de licenciatura en Arquitectura. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Corcuera, R. (2008). Manos que saben. Artes visuales. En *Arte Perú: artes manuales plásticas, ambiente construido y artes audiovisuales*. Warmayllu Ed. Lima: Warmayllu, Comunidad de niños.
- Cortes, L.C.; Grispen, N.; Medina, S.; Oyarzún, C.H. (2020). El cuerpo como dispositivo didáctico en la formación inicial docente en artes visuales para enseñanza secundaria. *Educación artística: revista de investigación* (11), 54-70.

- Cortés, L. (2011). Reconstrucción Social, a través de la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales, en la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad* 23 (2), 9-22.
- Cruz, A. (2019). *Métodos semióticos en la lectura de textos artístico-visuales, para desarrollar el pensamiento lógico-espacial de estudiantes de la Escuela Profesional de Arquitectura-USAT*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cruz, P. (2012). Proceso creativo y resultado en la obra artística contemporánea. Tesis de Licenciatura en Arte. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cuyubamba, Gabriela y Ordaya, Kely (2009). *Módulo de inteligencia visual en el desarrollo de capacidades del área personal social de los niños de tercer grado de educación primaria de la institución educativa Nro 31540 "Santa Isabel" de Huancayo*. Tesis de licenciatura en Pedagogía y humanidades. UNCP.
- Del Valle, A. (2019). La invención de una tradición: La pintura abstracto geométrica en el Perú (1948-1958). En Mitrovic, M. *Lecturas sobre el proceso artístico en el Perú* (tomo IV). Lima: Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú, 79-11.
- Didi-Huberman, G. (2006). Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia, 1. Traducción de Inés Bertolo. Madrid: A. Machado Libros.
- Di Paola, M. (2018). Traducción visual. Epistemología de la traducción en las artes visuales. *Boletín de arte* (18), 2314-2502.
- Díaz, M. y Verdecía, D. (2022). El proceso formativo del profesional para la educación artística en el contexto actual. *Varona*, (75), 1-6

- Espinoza de Rivero, O. (2009). Ciudad e identidad cultural. ¿Cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI?. *Bulletin de l'Institut français d'études andines* 38 (01), 47-59.
- Fabián, A. (2017). Educación asháninka en las comunidades nativas de la cuenca del río Tambo. *Horizonte de la ciencia* 7 (13), 91-101.
- Fernández, C. (2021). Laboratorios audiovisuales abiertos como espacios de formación, investigación, producción audiovisual y artística de la ciudadanía en la lógica del proco-mún. Estudio de caso Tabakalera de Donostia (España). *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad* 6 (11), 69-91.
- Fernández, Gabriela (2023). *Percepciones docentes sobre la estrategia formativa de un museo de arte de Lima y su contribución a la competencia "Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales"*. Tesis de Licenciatura en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fernández, C. y Mediavilla, E. (2021). *La relevancia de los lenguajes estéticos en los procesos educativos*. *Ciencia y Educación* 6 (1), 119-128.
- Fleming, M. (2021). Arts, language and intercultural education. *Language Teaching Research* 27 (2).
- Franky, C. y Zárate, C. Editores. (2001). *Imani mundo: Estudios en la Amazonía Colombiana*. Bogotá: Universidad nacional de Colombia.
- Freire, M. (2020). En carne propia: investigación y práctica feminista desde la autoetnografía. *Index, revista de arte contemporáneo* (10). DOI: 10.26807/cav.vi10.374.

- Gainette, L. (2016). Adaptación humana y ocupación de los ambientes amazónicos por poblaciones indígenas precolombinas. *Cuadernos de geografía. Revista Colombiana de Geografía*, 25 (1), 139-152.
- Gasché, J. y Velas, N. (2011). Sociedad bosquesina. En *Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo* (Tomo I). Lima: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, Consorcio de Investigaciones económicas y sociales, Center for Integrated Area Studies, Kyoto University.
- Ginocchio, L. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. *Educación*, 26 (51), 175-196.
- Guaranga, R.M; Gheno, E. M. (2020) Educação No Século Xxi: Epistemologia Da Complexidade Para a Fundamentação Do Pensamento Crítico Em Ciência. *Poiésis* 14 (26), 364-379. DOI 10.19177/prppge.v14e262020364-379.
- Guerrero, M.A. (2020). *El apropiacionismo en la obra del artista plástico peruano Herman Braun-Vega*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Godenzzi, J.C. (2001). Apuntes sobre interculturalidad y educación. *Cuadernos Arguedianos* 4 (4), 19-22.
- Goñi, M. T. (2019). *Propuesta metodológica para la conformación de grupos de trabajo transdisciplinario en base al Enfoque Triangular en educación artística*. Tesis de licenciatura en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Gómez, P., González, A. y Acosta, C. (2008). Lo que dicen los proyectos de grado acerca de la investigación formativa en la educación artística. *Artes y Ciencias Sociales*.
- Graña, D. (2013). *Concepciones sobre la salud en un grupo de curanderos de la selva peruana*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Heredia, W. (2004) "Asháninkas creando", una experiencia con el enfoque de la educación originaria. En King, L y Schieldmann, (Ed.) *El reto de la Educación indígena: Experiencias y perspectivas*. París: UNESCO: 283-294.
- Hermoza, L. (2015). La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño. *Educación 24* (46), 47-72.
- Huerta, R. (2018). El proyecto mujeres maestras del Perú. Estudio de caso sobre identidades docentes. *Educación 27* (52), 46-62.
- Huerta, R. (2022). Artes visuales para la inclusión de la diversidad sexual en la formación del profesorado de educación primaria. *Revista de Estudios Socioeducativos* (10), 241- 265.
- Juanpere, P. (2018). Del arte expandido a la literatura expandida. Una aproximación de la expansión de lo literario en las artes visuales contemporáneas. *452ºF Revista de Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, (19), 102-113.
- Keel, J. (1969). Herbert Read on Education through Art. En *The Journal of Aesthetic Education* 3 (4), 47-58.

- Lauer, M. (2019). La pintura indigenista peruana, una visión desde los años 90. En *Lecturas sobre el proceso artístico en el Perú* (Tomo III) Mijail M. (Ed.). Lima: Escuela Nacional Autónoma de Bellas Artes del Perú, 109-225.
- Limaylla, J. (2018). *Centro de difusión del arte y la cultura para la ciudad de Huancayo, como sistema de tipo híbrido*. Tesis de Licenciatura en Arquitectura. Universidad nacional del Centro del Perú.
- López, L. (2022). Artes visuales, expresión plástica y educación semipresencial en la formación de futuros maestros de primaria durante la pandemia del Covid 19. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (1), 171–180. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2352>.
- López, L.; Figueroa, M.E. (2013). Artes visuales y procesos de territorialización en contexto de narcoviolenca. *Argumentos* 26 (71), 169-192.
- Macaya-Ruiz, A. (2017). Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento. *Arte, Individuo y Sociedad* 29 (2), 387-404.
- Marquina, O. (2020). *Cartografía de los procesos creativos en las artes visuales: más allá de la representación artística en la pintura limeña de hoy*. Tesis de doctorado. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mamus, L. y Silveira, C. (2016). A contribuição da arte para a formação inicial de professores de Química. *Journal volume & issue* 8 (1), 226-239.
- Marcellan-Barance, I; Gómez-Pintado, A. (2015). Estudio de las imágenes para la Educación de las Artes visuales en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria. Implicaciones educativas. *Arte, individuo y Sociedad* 27 (2), 179-196.

- Martínez, J., Díaz, C., Tocornal, C. y Arévalo, V. (2014). Comparando las crónicas y los textos visuales andinos. Elementos para un análisis. *Chungara, Revista de Antropología Chilena* 46 (1), 91-113.
- Marques, D. y Baptaglin, L. (2023). Protagonismo das expressões artísticas amazônicas no ensino de artes na/para a educação básica: quando o seu ouvir, ver e fazer (in) surge. *Revista Exitus, Santarém/PA*, (13), 01-25.
- Medina, P. (2013). *Maestros que hacen historia / tejedores de sentidos. Entre voces, silencios y memorias. ¿Cómo hacer cosas con Oralidad-des?*. Chiapas: Universidad de Ciencias y artes de Chiapas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mela, J. (2021). Autorrepresentación identitaria a través de las artes visuales: la experiencia del Taller de fotografía Infantil Mapuche. *Cuadernos de Música, Artes visuales y Artes Escénicas* 16 (2), 60-75.
- Miranda, F. (2013). Cultura visuales y educación de las artes visuales: algunas incomodidades. *Revista Digital do LAV* 6 (11).
- Morales, S. (2015). *Las fábulas en la producción de comics en estudiantes de educación secundaria en la institución educativa – adventista- Satipo*. Tesis de Licenciatura en Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Mora, J. y Osses, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral: Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 321-335.

- Moraña, M. (2012). El Ojo que Lloro: biopolítica, nudos de la memoria y arte público en el Perú de hoy. *Latinoamérica. Revista de Estudios latinoamericanos*, 54, 183-216.
- Morillo, E. (2004). Folklore y pedagogía de la Esperanza. *Cuadernos Arguedianos*, 4 (6) 79.
- Moulián, R. y Garrido, C. (2015). Etnopoéticas del umbral: el simbolismo del arco en la cultura mapuche wiliche y sus recurrencias en los sistemas cosmovisionarios andinos. *Estudios Atacameños*, (51), 207-229.
- Olenkasandr, Z.; Humeniuk, T.; Martsenkivska, O.; Panova, N.; Demeshko, N. (2024). Efficiency of Arts Education in the Contexto f Formation of Intercultural Communication Skills: Case-Study and Statistical Analysis of Results. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13 (3).
- Orbeta, A.; Doren, M. (2023). Revisando el modelo artista-profesor en la formación docente en artes visuales: Una mirada a la articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos encarreras de régimen regular en Chile. *Revista Arte, Individuo y Sociedad* 36, (2), 369-380. <https://dx>.
- Orta, A.M. (2010). Reflexiones en torno al espacio en las artes visuales. *Revista de Investigación*, (69): 129-150.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 1-21.
- Pastorino, M; Bettoni, S. (2023). Las estrategias conceptualistas en artes visuales desde un enfoque hermenéutico y simbólico. *Káñina*, 47(2), 67-85. <https://doi.org/10.15517/rk.v47i2.55457>.

- Pazos, E. (2020). Reseña de Theodor W. Adorno, *Ontología y dialéctica. Lecciones sobre la filosofía de Heidegger*. Constelaciones. Revista de Teoría Crítica, 11 (12)
- Pérez, P. y Espinoza, E. (2015). El Universo Amazónico: Una mirada cuantitativa a los hechos y algunas conclusiones para políticas públicas. En: *Evidencia para políticas públicas en educación superior. Vol. 1*. Hans Contreras Pulache (Ed.). Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Ministerio de Educación del Perú.
- Primiciero, A. (2022). La orientación ante la imagen, en busca de la legitimidad de la esencia del arte. *Universitas Philosophica*, 39 (78): 215-240.
- PRACTEC (2009). *Epistemologías en la Educación Intercultural. Memorias sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Pomaina, B., Quinaluiza, J.; Shagñay, A. (2021). Iconografía, simbolismo e indumentaria de la Nación Puruhua, Uso cultural y social vigente. *Revista de Investigación en Ciencias de la Administración. Enfoques*, 5 (19): 183-200.
- Proaño, C. (2023). Educando en artes a no artistas: La experiencia intercultural en La Universidad Amawtay Wasi. *Index, revista de Arte Contemporáneo* 8(15), 20-31. <https://doi.org/10.26807/cav.v8i15.527>.
- Quispe, A. (2021). *Estética chicha. Configuración de nuevas sensibilidades expresivas y creativas de lo popular en Lima, 2000-2018*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Ramos., M.A. (2007). *Trayectoria y rol institucional de la Escuela Académica Profesional de Arte*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Raquiman, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las artes visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. Visual arts didactics and approximation from the teaches. *Estudios Pedagógicos* 43 (1), 439-456.
- Restrepo, I.; Correa, L.; Serna, D.; Salcedo, A.; Puentes, J. y González, J. (2022). Enseñanza y evaluación formativa de las artes visuales con apoyos virtuales. *Pensamiento, palabra y obra*, (27), 84-103.
- Rex, Paloma. (2019). *Experiencias interdisciplinarias en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile: dos estudios de caso*. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Teoría e Historia del Arte. Universidad de Chile.
- Rivera, R. M. (2021). ¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente en la línea de Educación Artística de la UPN-Cenart en México. *Educación artística: revista de investigación*, (12), 107-120.
- Roca, F. (2015). *La comunicación para el desarrollo y la gestión participativa – intercultural de áreas naturales protegidas. Estudio del caso de Cordillera Escalera en San Martín*. Tesis de Licenciatura en Comunicación. PUCP.
- Rocha, R. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. *Educere*, 20 (66), 215-224.
- Rodríguez, J. (2021). *La integración entre lo precolombino y lo moderno en la xilografía de Julio Camino Sánchez*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Rozalski, M. (2022). Utopia do Outro. *Conexión*, (17), 19-59.
<https://doi.org/10.18800/conexi on.202201.001>
- Salaverry., J. A. (2006). *Macro-ecología de los Andes peruanos*. Lima: Institut français d'études andines, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.
<https://doi.org/10.4000/books.ifea.5502>.
- Sánchez, S. (2015). La dimensión epistémica de la creatividad en el proceso artístico contemporáneo. *Arte e investigación*, (11), 131-135.
- Sedeño, A.; Pérez, R.; Navarro, C.; González, L. y Ávila, M. (2023). Investigación-creación en artes visuales y escénicas: transdisciplinariedad y colaboración en el proyecto Memory Dance (GDL 925). *Index, Revista De Arte contemporáneo*, 9 (16), 46–63.
<https://doi.org/10.26807/cav.v9i16.536>
- Serón, J. (2019). Arte, ciencia, tecnología y sociedad. Un enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en un contexto artístico. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 14 (40): 197-224.
- Silva, A., Testa, E. y Rodriguez, W. (2021). Arte integrada a Amazonia. *Série cadernos pedagógicos*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Surralles, A. (2021). *Costa, sierra y selva: franjas geográficas, zonas culturales y episodios nacionales*. Bulletin de l'Institut français d'Études Andines, 49 (2): 237-253.
- Tadeo, Kevin (2019). *Sensación y percepción en torno a un centro cultural para la difusión de las artes para el Distrito de Chilca*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Terrerros, A. y Visalot, M. (2020). *Estrategias didácticas que utilizan las docentes para favorecer la identidad cultural a través de las festividades locales en los niños y niñas de una I.E. pública del ciclo II del nivel Inicial del distrito de Pueblo Libre*. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Torrejón, P. (2013). *Cubriendo la noticia. El Comercio: su representación del ciudadano indígena amazónico y la justificación del proyecto desarrollista*. Tesis de maestría en Estudios Culturales. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Trapnell, L. (2012). Introducción. En *Turca turca y Toxi. Relatos y cuentos Kukama-Kukamiria y Tikuna*. Ed. Mogollón, M. Iquitos: Programa de maestros bilingües de la Amazonía peruana, Asociación interétnica de desarrollo de la Selva Peruana, Instituto Superior de Educación Pública "Loreto"

Trelles de Peña, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20 (39): 23-36.

Ulfe, M. E. (2011). *Cajones de la memoria. La historia reciente del Perú a través de los retablos andinos*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

UNESCO (2003). *Métodos, contenidos y enseñanzas de las artes en Latinoamérica y el Caribe*. Paris: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Urpi, K. (2023). *Percepciones docentes sobre las actividades de expresión gráfico-plásticas en el desarrollo integral en niños del segundo ciclo de Educación Inicial de una Institución Educativa Pública de Talavera-Apurímac*. Tesis de licenciatura en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Van Daltsen, M., Corcuera, R. y Vásquez, J.A. (2008). Conciencia de las diversas vivencias y experiencias de arte en el Perú. En *Cuadernos Arguedianos* 8.
- Vargas, C. (2014). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural en educación primaria. *Educación*, 23 (45): 25-50.
- Vila, G. (2015). *Cambios en el uso y acceso al agua en una comunidad nativa con la creación de una comisión de regantes: Un análisis desde el bricolaje institucional*. Tesis de maestría en Desarrollo Ambiental.
- Villar, Alfredo (s/f). Pablo Amaringo: El último visionario. En *Usko Ayar. La escuela de las visiones*. Lima: Petroperú.
- Warmayllu (2008). *Arte Perú: artes manuales plásticas, ambiente construido y artes audiovisuales*. Lima: Warmayllu, Comunidad de niños.
- Warmayllu (2023). *El río de la tradición oral. Pedagogía Intercultural a través del arte y la oralidad*. Cajamarca: Warmayllu, comunidad de niños.
- Wilkström, B. (2012). A visual arte museum in Sweden as pedagogical scenery: Gibb's reflective cycle guiding student nurses in the reflective process. *Open Journal of Nursing*, 2 (2).

- Wood, L. (2023). Lo performativo en las artes visuales. Lectura metodológica de la construcción de la categoría. *Arte e investigación* 24(103). <https://doi.org/10.24215/24691488e10>
- Yauri, M. y Guzmán, Y. (2022). *Arte en la motricidad fina en niños de 5 años de la I.E.P. Germinal del distrito de El Tambo*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Yachi, R. (2022). *Condiciones laborales de los docentes de arte y cultura de Chupaca*. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Yllia, M. (2017). Antropófagos y contemporáneos: paradojas y lógicas visuales en la pintura amazónica contemporánea peruana. En *Arte y Antropología: estudios, encuentros y nuevos horizontes*. Ed. Giuliana Borea. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zárate, C. y López, A. (2018). Indígenas en ciudades “pares” en la Amazonía, entre la invisibilidad y la territorialidad urbana: Una mirada retrospectiva. *Anuario Antropológico*, 43 (2): 113-137.