UNIVERSIDAD DE GRANADA
Escuela de Doctorado de
Humanidades, Ciencias Sociales
y Jurídicas

UNIVERSIDAD
DE GRANADA

LEI

LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN ICONOGRÁFICA (LEI)

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ICONOGRAFÍA PRECOLOMBINA ORIENTADA A LA CULTURA VISUAL CONTEMPORÁNEA

Doctoranda
SANDRA
TINEO SANGUINETTI
Director
DR. RAFAEL
MARFIL-CARMONA

PROGRAMA
DE DOCTORADO
EN ARTES Y EDUCACIÓN
Educación de las Artes,
Museos y Cultura Visual:
Políticas Culturales

Granada, 2024



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

ESCUELA DE DOCTORADO
HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ARTES Y EDUCACIÓN
Educación de las Artes, Museos y Cultura Visual: Políticas Culturales

TESIS DOCTORAL

Laboratorio de Experimentación Iconográfica (LEI).
Experiencia pedagógica de educación artística
para la enseñanza de la iconografía precolombina
orientada a la cultura visual contemporánea

Presentada por:
SANDRA TINEO SANGUINETTI

Director:
DR. RAFAEL MARFIL-CARMONA

GRANADA, 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Docctorales
Autor: Sandra Tineo Sanguinetti
ISBN: 978-84-1195-521-8
URI: https://hdl.handle.net/10481/96794

Créditos

Tesis doctoral para optar al
grado de Doctora por la
Universidad de Granada

DIRECTOR
Rafael Marfil Carmona

Escuela de Posgrado de Humanidades,
Ciencias Sociales y Jurídicas

PROGRAMA DE DOCTORADO
Artes Visuales y Educación
Universidad de Granada

DISEÑO Y MAQUETACIÓN
Sandra Tineo Sanguinetti

IMAGEN DE PORTADA
Sandra Tineo Sanguinetti

Dedicatoria

A Fiorina Sanguinetti, la fuente original de las tres fuerzas que impulsan este camino: el infinito amor por el Perú, la pasión por el arte y el diseño y la irrefrenable vocación pedagógica. Gracias por haber sido mi mamá, nos merecíamos tanto compartir este momento! Espero que en el cielo haya internet para que puedas leer la tesis, aunque sé que ya la viste.

Agradecimientos

Felizmente no es así, pero si tuviera que elegir una sola persona para agradecer, sería sin lugar a dudas y por mucha distancia, Luana Mautino, mi niña. Gracias por hacer de este duro proceso que fue hacer la tesis durante la enfermedad y duelo de mamá, un tiempo de sanación compartido, solo por eso hermoso. Gracias por motivarme a hacer lo mejor posible para acercarme a la meta de ser como tú cuando sea grande y hacerte sentir orgullosa, te amo. Y gracias a Nacho por la generosidad de prestármela.

A Verónica Boggio, mi amor, gracias por acompañarme, cuidarme, escucharme, soportarme, enseñarme otras formas de ver y de ser y lo más importante, llevarme amorosamente a atravesar mis límites.
A Lorenzo Mautino, mi pichón porque no importa donde estemos ni a qué distancia, siempre darme la tierra que necesito. Gracias Catalina Jeremich por la alegría, la armonía, la disponibilidad y la ayuda, que no son poca cosa. A Gabriela Tineo (y Jaime) por compartir la herencia del amor por el Perú, y tener tanto estilo de presentarme al mundo indigenista prácticamente en persona. A José Coello (y Luisa) por compartir la herencia del amor por la educación, y llevarlo a su más alto nivel. A Patty y Stella, mi herencia de amor de la Fiori.

A Rafael Vivanco por compartir este viaje tan especial entre tantos otros, porque sin esa compañía hubiese sido muy difícil, si no imposible. Gracias infinitas a Fainix Mayorga, nuestro ángel de la guarda doctoral, no hay palabras suficientes para describir mi agradecimiento y admiración.

A mis maestros. Mihaela Radulescu por la potencia de su influjo en mí, y por regalarme la idea del tema doctoral antes de partir.
A Zadir Milla Euribe, maestro y modelo indiscutible de educación iconográfica, gracias por su incansable y precioso trabajo de sembrar, alimentar y reproducir la semilla iconográfica, de lejos, el mejor.

A mis amigas. Rocío Gómez, simplemente mi interlocutora favorita del mundo mundial; Sandra Gamarra, nuestra más crac y valiente representante; Camincha por ser y estar; Itu, por las mejores lecciones de filosofía, Ñaña, por ser mi gurú y Vicky por lo que seguiremos haciendo. A mis amigos Álvaro Chang Say, mi compañero de amor iconográfico; Trigoso, por los siempre buenos consejos; Diego, por su paciencia y preciosa información; y Giorgio por su presencia y atención. A Juampa y Ale, mis seres. A Cherokee, Cristina y Magdalena por ser mi familia adoptiva en los madriles. A Dani y Alberto por el gusto de quererlos. A la Ce por el primer año de doctorado.

A Quique Chiroque, Pilar y Didi por confiar; a Katia, Mabel y Pocha por la disposición y la ayuda; a mis compañeros de trabajo por hacer de nuestro trabajo un verdadero placer. A mis alumnos y asesorados de tesis, porque para ellos es todo esto.

A los antiguos peruanos, más que gracias, perdón por lo poco que sabemos de nosotros. Y, por último, a mi asesor Rafael Marfil Carmona y a mí misma, por llegar hasta el final.

Palabras clave

Iconografía precolombina, Educación Artística,
Cultura visual, Proyecto pedagógico

Resumen

La presente Tesis doctoral parte de la premisa de que la iconografía precolombina peruana es un recurso escasamente aprovechado, tanto por la investigación en los campos creativos, como por la educación artística. Por ello, el objetivo general de esta investigación es estudiar la iconografía precolombina desde la investigación en educación artística, para identificar las claves didácticas idóneas de su enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de crear una pedagogía iconográfica precolombina, que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica dirigido a estudiantes de arte y diseño.

La investigación se divide en dos grandes partes. Por un lado, la amplia documentación teórica y exploración del campo de estudio y enseñanza de la iconografía precolombina y, por el otro, la creación e implementación del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI) como fruto de dicho proceso investigador. En el medio se encuentra la propuesta metodológica, cuyo diseño implica un marco referencial multidisciplinar y una batería de instrumentos como sistema de articulación entre las dos partes. Esta batería se divide en tres grupos de instrumentos: de *input* (investigación), de *output* (creación) y de validación.

La implementación del LEI se aplica en tres formatos: el curso inicial (Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima 2022), el *Workshop* internacional (Escuela de diseño ESADA, Granada 2022), y los talleres vocacionales (PUCP, USIL, Lima 2023). Los resultados evidencian la pertinencia del objetivo planteado, mediante la calidad y profundidad de los trabajos del alumnado, los cuales demuestran el potencial del proyecto para aportar nuevos corpus y miradas al conocimiento y práctica de la iconografía precolombina. Asimismo, se constata la asombrosa plasticidad del proyecto para adaptarse a diversos formatos, contextos y audiencias. En resumen, la experiencia muestra prometedoras oportunidades para continuar con el posicionamiento responsable de la iconografía precolombina peruana en la cultura visual, mediante su estudio y práctica contemporáneas.

ÍNDICE

0. PRESENTACIÓN Y DISEÑO 15
0.1. Introducción y Justificación 16
0.2. Enfoque 24
0.3. Preguntas de investigación 27
0.4. Hipótesis 28
0.5. Objetivos 29
0.6. Estructura de la tesis 32

CAPÍTULO 1. ENTENDER

1. MARCO TEÓRICO 37
1.1. Estado de la cuestión 38

1.2. Marco conceptual 45
1.2.1. El episteme iconográfico precolombino 45
1.2.2. Cultura visual 51
1.2.3. Arte o diseño 55
1.2.4. Lenguajes visuales 60
1.2.5. Simbolismo 64

1.3. Contexto histórico 72
1.3.1. Preexistencia 72
1.3.1.1. Cunas de civilización 72
1.3.1.2. Civilizaciones Andinas 74
1.3.1.3. La Educación incaica 77
1.3.2. Indigenismo 84
1.3.2.1. El Movimiento Indigenista 84
1.3.2.2. Indigenismo y Vanguardias 86
1.3.2.3. La Educación artística indigenista 89
1.3.3. Los pioneros 92
1.3.3.1. Elena Izque 92
1.3.3.2. Julio Camino Sánchez 94
1.3.3.3. Alejandro Gonzáles Trujillo – Apu Rimak 96
1.3.3.4. Juan Villacorta Paredes 98

1.4. Contemporáneo 100
1.4.1. Los contemporáneos 101
1.4.1.1. Zadir Milla Euribe 101
1.4.1.2. Jesús Ruiz Durand 103
1.4.1.3. Grupo AXIS 104
1.4.2. La Educación Iconográfica 105
1.4.2.1. Una propuesta decolonial 109

CAPÍTULO 2. PEDAGOGIZAR

2. METODOLOGÍA 118

2.1. Marco metodológico 120
2.1.1. Investigación Basada en Artes - IBA 120
2.1.2. Pedagogía experimental de la Bauhaus 122
2.1.3. Investigación Creación 124
2.1.4. Educación Patrimonial 125
2.1.5. Laboratorio 127

2.2. Proceso investigador 129
2.2.1. Sondeo previo 129
2.2.2. Documentación 130
2.2.3. Pedagogización 131
2.2.4. Aplicación 132
2.2.5. Reflexión 133

2.3. Contexto empírico 135

2.4. Muestra 141

2.5. Instrumentos 145
2.5.1. *Input* 146
2.5.1.1. Encuesta previa 146
2.5.1.2. Trabajo de campo digital 148
2.5.1.3. Mapeo 149
2.5.1.4. Observación participante 150
2.5.1.5. *Benchmarking* 152

2.5.2. *Output* 154
2.5.2.1. Conceptualización 154
2.5.2.2. Diseño pedagógico 155
2.5.3.1. Póster de investigación 159

2.5.3. Validación 160
2.5.3.2. Encuesta de salida 160
2.5.3.3. Entrevista a experto 161

CAPÍTULO 3. EXPERIMENTAR

3. RESULTADOS 158

3.1. Resultados de los instrumentos de *input* 158
3.1.1. Encuesta previa 158
3.1.2. Trabajo de campo digital 162
3.1.3. Mapeo 165
3.1.4. Observación participante 167
3.1.5. *Benchmarking* 168

3.2. Resultados de los instrumentos de *output* 171
3.2.1. Conceptualización 171
3.2.2. Diseño Pedagógico 173
3.2.2.1. De los modelos pedagógicos 174
3.2.2.2. De los conceptos guía 175
3.2.2.3. De los problemas identificados 177
3.2.2.4. De las oportunidades 179
3.2.2.5. De los objetivos pedagógicos 181
3.2.2.6. De las actividades y recursos 182
3.2.2.7. De la clave cosmovisión 184
3.2.2.8. De los contenidos 185
3.2.2.9. ¿Por qué LEI? 188
3.2.3. Póster de investigación 189

3.3. Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI) 190
3.3.1. El punto de partida 193
3.3.1.1. Seminario de tema libre 193
3.3.1.2. Competencias 193
3.3.1.3. Contenidos y material didáctico 194
3.3.1.4. Desarrollo 203
3.3.1.5. Evaluación 205
3.3.1.6. Resultados esperados 206
3.3.2. Resultados del curso original 209

3.4. Adaptación del proyecto 217
3.4.1. *Workshop* 218
3.4.1.1. Desarrollo, contenidos y material didáctico 218
3.4.1.2. *Workshop* Esada 222
3.4.1.3. Resultados de los *Workshops* 223
3.4.2. Talleres 226
3.4.2.1. Desarrollo, contenido y material didáctico 226
3.4.2.2. Taller DAC 227

3.4.2.3. Vive PUCP 228
3.4.2.4. Comienza fest 228
3.4.2.5. ART DATE 228
3.4.2.6. Resultados de los talleres 228

3.5. Resultados de los instrumentos de validación 229
3.5.1. Encuesta de salida 229
3.5.2. Entrevista con experto 235

3.6. Resultados generales 241
3.6.1. Premio a la innovación y Buenas Prácticas docentes 241
3.6.2. Concurso Anual de Proyectos de Creación 242
3.6.3. Reconocimiento a la Investigación 243

CAPÍTULO 4. REFLEXIONAR

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 218

4.1. Discusión 218
4.1.1. Discusión general 218
4.1.2. Balance del proceso investigador 228

4.2. Conclusiones 232
4.2.1. Respuestas de investigación 233
4.2.1.1. Entender 233
4.2.1.2. Pedagogizar 235
4.2.1.3. Experimentar 236
4.2.1.4. Reflexionar 237
4.2.2. Conclusiones generales 238
4.2.3. Reflexiones 241
4.2.4. Recomendaciones a futuro 242

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 244

ÍNDICE DE FIGURAS 257

ANEXOS 263
ANEXO I: Encuesta previa 263
ANEXO II: Sílabo (Guía del curso). Seminario de tema libre LEI 274
ANEXO III: Transcripción de entrevista a experto 304

0.1. Introducción y Justificación
0.2. Enfoque
0.3. Preguntas de investigación
0.4. Hipótesis
0.5. Objetivos
0.6. Estructura de la tesis

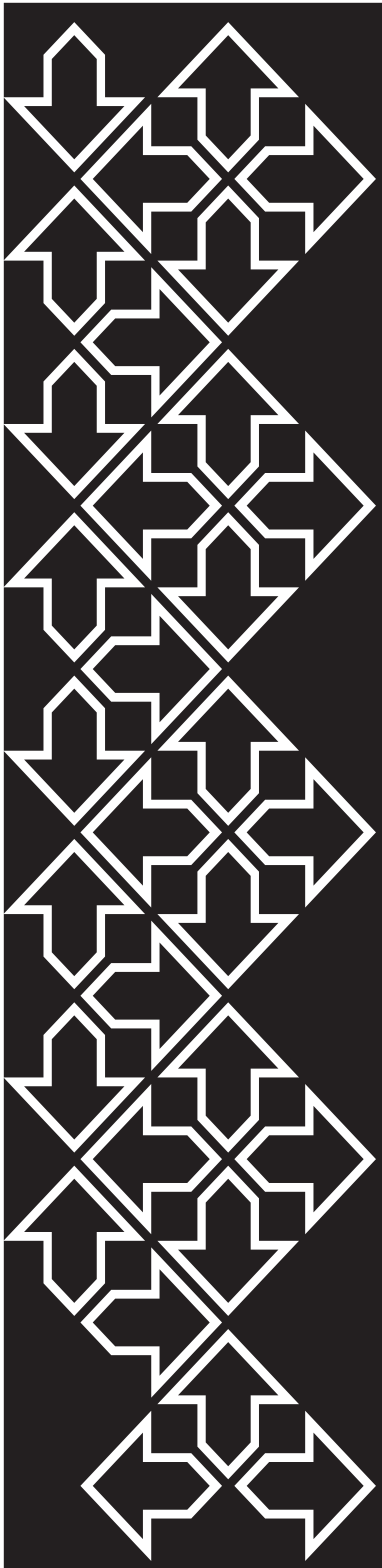
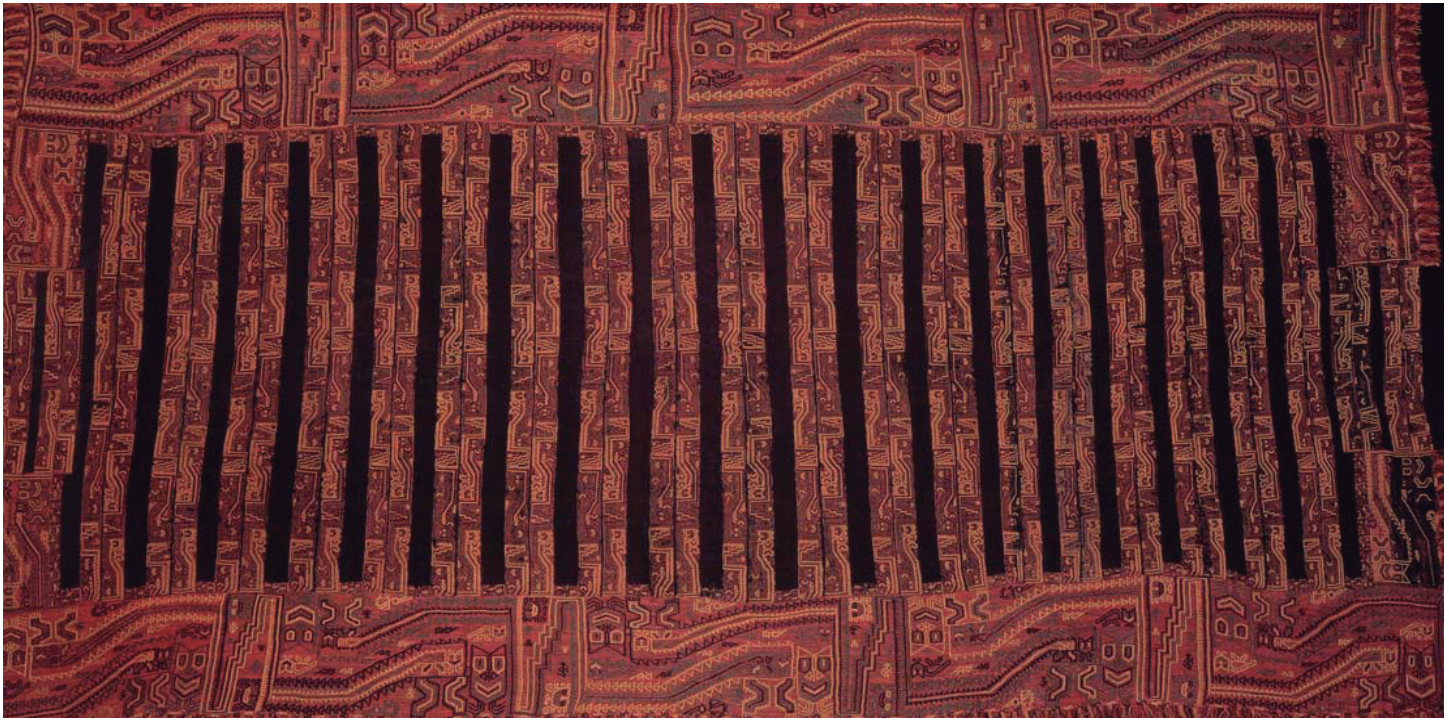


Figura 1. Título visual. Museo Larco (2021). El Manto del Dragón Paracas. Textil, Sala 5, Vitrina 52. Paracas Costa sur del Perú. Época Formativa (1250 a.C. – 1 d.C.) Fuente: Museo Larco (https://acortar.link/itwtcD)

0.
PRESENTACIÓN Y DISEÑO



0.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La presente investigación aborda el tema de la enseñanza de la iconografía precolombina desde la educación artística, con el objetivo general de estudiar la iconografía precolombina desde la investigación en educación artística, para identificar las claves didácticas idóneas de su enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de crear una pedagogía iconográfica precolombina, que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica dirigido a estudiantes de arte y diseño. En ese sentido, corresponde iniciar aclarando que la iconografía precolombina no es un tópico que la educación artística aborde regularmente. De hecho, no es un tópico común ni individuado tampoco para las disciplinas que sí la estudian. Por ese motivo, resulta tan necesario el objetivo planteado.

Este abordaje supone un trayecto que inicia por entender de qué hablamos cuando nos referimos a la iconografía precolombina. En primer lugar, de toda la riqueza cultural desarrollada en la zona andina a lo largo de más de 5 mil años ¿a qué llamamos exactamente iconografía precolombina? De manera preliminar diremos que la Iconografía precolombina puede considerarse el aspecto estrictamente visual, transversal a todas las expresiones estéticas, que incluyen textil, alfarería, arquitectura, pintura, escultura, muralismo, etc. (Carlson, 2017; Kauffmann, 2002; Mali, 2015).

La iconografía precolombina es un patrimonio visual de formidable riqueza para el mundo, poseedora de un acervo cultural único que da cuenta del conocimiento y desarrollo de un grupo de culturas materialmente desaparecidas, que alcanzaron un alto nivel civilizatorio (Rostworowski, 2015; Silva Santiesteban, 2002), compartieron un tiempo largo y antiguo, un territorio muy extenso, y una cosmovisión que prevalece hasta hoy, y que se encuentra plasmada ahí, en sus imágenes. Sin embargo, a pesar de su riqueza

cultural e importancia histórica, la iconografía precolombina es poco mencionada en los circuitos patrimoniales globales. Más allá de los museos y los círculos arqueológicos, la iconografía precolombina es poco visible en el mapa de los lenguajes simbólicos arcaicos más reconocidos, difundidos, consumidos, y utilizados del mundo, como el egipcio, el griego, el romano, el babilonio, o el maya.

Se puede inferir que el desconocimiento y respectivo desaprovechamiento de la iconografía precolombina ocurre principalmente debido a la falta de investigación pluridisciplinar contemporánea (Holmquist, 2020) y afecta especialmente a las áreas creativas. Salvo honrosas excepciones, la falta de estudio, discusión y exploración en estas áreas sorprende porque resulta fácil demostrar el valor que representa como fuente de repertorios originales, universos de sentido, referencias culturales, en resumen, una caja de herramientas creativas, como puede considerarse la biodiversidad para la gastronomía, las maravillas naturales para el turismo, o la cultura material para la arqueología y antropología.

En ese sentido, es evidente la necesidad de promover una circulación más amplia, desplegar su potencial fuera de las ruinas e incluso fuera del museo. Es decir, promover un diálogo disciplinar que considere en iguales términos su valor, tanto histórico, patrimonial, material, como artístico, estético, y creativo (Vaudry, 2019), considerando que esto no siempre ha sido así. Como se profundizará en el capítulo del marco teórico, la iconografía precolombina gozó de un rico período de mucha atención y estudio por parte de las áreas creativas a nivel global, a principios del siglo XX (Gutiérrez Viñuales, 2003); durante el proceso de modernización, y de la mano de las vanguardias históricas con movimientos intelectuales como el indigenismo (Rodriguez Canales, 2021), que lamentablemente perdió fuerza con la inminencia de las expresiones contemporáneas (Gutierrez Viñuales, 2023). Por todos estos motivos, fundamentamos la intención general de esta investigación en la idea de que la educación artística representa una vía inigualable para aprovechar, salvaguardar y proyectar la iconografía precolombina como parte de la cultura visual contemporánea.



Figura 2. Cita visual. Autora (2021). Dios Naylamp, fragmento de mural Lambayeque. Figura recortada e intervenida por la autora. Fuente: Carátula del ibro. Aimi, Makowski, Perassi, (2018). Ledizioni. https://goo.su/B0rgQU8

Para acercarnos a la iconografía precolombina desde la investigación en educación artística, Marín-Viadel (2011) ofrece un asidero a la posibilidad de vinculación cuando menciona que entre los temas que han interesado a la educación artística, se encuentran: los enfoques multiculturales de las enseñanzas artísticas, la educación en museos, la cultura visual y las metodologías artísticas de investigación. Temas que se relacionan, atraviesan e interesan, sin duda, a la enseñanza de la iconografía precolombina. Sin embargo, lo que más motiva en el contexto de esta investigación, es la afirmación de que "desde las investigaciones en educación artística se pueden iluminar otros temas y problemas educativos hasta ahora apenas abordados" (Marín-Viadel, 2011, p.227), y más específicamente, que "un objeto o un conjunto de objetos son capaces de constituir una nueva teoría artística" (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p.19). De ahí que el enfoque planteado desde la educación artística para la enseñanza de la iconografía precolombina ofrece la valiosa oportunidad de encontrar nuevos caminos de investigación para estudiarla, pensando en su enseñanza; así como nuevos temas de investigación para la educación artística.

En este contexto, dicha oportunidad es aprovechada mediante la investigación y construcción teórica que permite proveer a la iconografía precolombina de una forma conceptual como objeto de estudio de la educación artística, asunto del que nos ocuparemos ampliamente en el marco teórico de la presente tesis. En base a este objeto de estudio, se concibe el proyecto pedagógico con la voluntad de integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje la dimensión creativa y la producción visual orientada a la cultura visual inspirada en ese legado.

> La idea de una formación iconográfica para la cultura visual, parte de la consideración de que la sociedad y sus producciones culturales son constitutivamente híbridas, que intercambian signos, conceptos visuales, se versionan y se "contaminan" estéticamente (López Díaz, 2017; Mirzoeff, 2003). Es común afirmar que la función de la imagen es imprescindible para la formación cultural, y para la construcción de la identidad cultural (Hernández, 2000; López Díaz, 2017); pero ¿cómo establecer esta relación que enseñe a tratar la información iconografía para convertirla en conocimiento desde la experiencia activa de la práctica artística? Esto resulta aún más pertinente para los estudiantes de Arte y diseño, teniendo en cuenta los nuevos contextos tecnológicos y las nuevas formas con las que ellos asimilan la cultura.

En ese sentido, se entiende la urgencia de contar con recursos que nos permitan enseñar y aprender esta conciencia articulada de la iconografía precolombina en la cultura visual, enlazando pasado y presente, global y local, formas y medios; para alimentar la producción visual contemporánea sin perder identidad. Es aquí donde la simbiosis entre la experimentación y la investigación demuestra su poder para dialogar metodológicamente con los aspectos estéticos, morfológicos y comunicativos que más interesan desde el punto de vista pedagógico. Por ese motivo, la propuesta pedagógica se materializa en el proyecto Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI).

Por otro lado, como un punto de suma importancia, tenemos aquel que se refiere a la traducción de la teoría a la práctica artística, que la transmisión de la iconografía precolombina reclama, y que actualmente no dialoga con lo que nos interesa desde el punto de vista pedagógico artístico, estético, morfológico, simbólico, semiótico, etc., debido a la vocación teórica y lineal propia de la historia, aun cuando la historia es esencial para su comprensión. En ese contexto, el reto consiste en balancear, emancipar la iconografía como lenguaje visual, es decir, como un sistema de comunicación que ocupe los repertorios de cultura visual que conocemos y usamos, contrastando el legado precolombino con la actualidad iconográfica, sin perder de vista la dimensión simbólica.

En esa línea, se propone un marco referencial metodológico múltiple, que matiza la Investigación Basada en las Artes (Eisner, 1993; Marín Viadel y Roldán, 2012, 2019) la pedagogía experimental Bauhaus (Efland, 2002; Wick, 1993), la Investigación Creación (Archer, 1995; Nelson, 2013; PUCP, 2021), la Educación Patrimonial (Fontal, 2015; Muriel, 2015) y el Lab (Gershenfeld, 2005; Matus et al., 2018); cuyo entretejido ofrece la amplitud de miradas, perspectivas, enfoque y herramientas que nos permite abordar la iconografía precolombina desde la educación artística. En esa línea, la base es el modelo de construcción de conocimiento desde la perspectiva de la Investigación Basada en Artes (Eisner, 1993), centrada en el uso de las formas de pensamiento y de representación que proporcionan las artes para hacer investigación (Roldán y Marín Viadel, 2012). Se ha considerado una vía útil para ese reto pedagógico, con el objetivo llevar el conocimiento iconográfico a la experiencia mediante metodologías propias de la educación artística (Hernández-Hernández, 2000; Marín Viadel, 2003); buscando construir modos de aprender a ver para crear nuevas narrativas educativas, basadas en las maneras culturales de mirar y sus efectos sobre cada uno de nosotros.

En este contexto, cabe resaltar que la enseñanza artística de la iconografía precolombina supone una contextualización no solo disciplinar, sino también geográfica, donde se considera necesario hacer la acotación de que el presente estudio se circunscribe dentro de las coordenadas de lo que podría llamarse la enseñanza de la iconografía precolombina peruana desde la

cultura visual contemporánea. Esta delimitación se plantea estrictamente con el propósito de justamente definir la investigación y el campo de estudio. Sin embargo, la postura investigadora no distingue el estudio del tema desde una perspectiva nacionalista, sino que lo aborda desde una mirada macro cultural de lo andino, con base en la cosmovisión compartida en las expresiones iconográficas que se trabajan en la investigación. Asimismo, con respecto al contexto empírico de la investigación, este se centra principalmente en el ámbito académico peruano de carreras creativas; sin embargo, en el proceso de aplicación y ampliación del proyecto al contexto español, se pudo enriquecer significativamente el alcance, discusión y pertinencia de la investigación.

De esta manera, el asunto de la presente investigación parte del estudio de la iconografía precolombina peruana desde las áreas creativas, donde se ha identificado una insuficiencia en la formación artística con respecto al desaprovechamiento del potencial iconográfico para el enriquecimiento de la cultura visual contemporánea, mediante su apropiación y profundización. Así como la correspondiente oportunidad de complementar su conocimiento del arte occidental con el proveniente de la cosmovisión andina, en el contexto de la asimilación y reproducción de la cultura visual, considerando las actuales discusiones sobre el giro icónico como "nuevo" paradigma de comunicación humana (Bohem, 2011). Para ello, se propone la creación de una pedagogía iconográfica mediante el desarrollo del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI) que inicia su implementación en la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), para luego adaptarse a otros públicos y contextos.

El diseño metodológico de la presente tesis, que conduce la creación de dicho proyecto pedagógico, presenta una batería de instrumentos que se organiza en tres partes: *input, output* y validación. La fase de *input*, donde se recaba la información, inicia con el sondeo previo, pasa por la etapa de documentación, continúa con la recopilación de información pedagógica

en el campo, y se sistematiza mediante el *benchmarking*. Luego se procede a la etapa del *output*, correspondiente a la conceptualización creativa, cuyo objetivo final es el diseño pedagógico, en el que se integran todas las partes de la investigación para dar lugar al proyecto pedagógico LEI; que luego de ser aplicado en sus distintos formatos, se evalúa mediante los instrumentos de validación.

La iconografía precolombina, como se ha indicado, es un patrimonio cultural de gran relevancia y riqueza no solo para el Perú y Latinoamérica, sino también para el mundo. En este convergen, desde la producción, ámbitos tan diversos como las artes, los diseños, la cultura, el turismo, el museo, la economía, el emprendedurismo, las industrias culturales, los medios de masas, el *branding*, la industria textil, la arquitectura, el teatro, la danza, la fotografía, el cine, etc. Y desde la producción de conocimiento, la investigación en artes, arqueología, historia del arte, estudios culturales, estudios visuales, antropología visual, arquitectura, etc. De esta manera, resulta un tema de suma importancia para la formación de la cultura visual de los artistas, especialmente los peruanos, que son los llamados a difundirla. A ello responde la importancia de fomentar su apropiación mediante la educación artística.

En este sentido, si bien se aprecia su potencial riqueza como tema de estudio fuera de las disciplinas que habitualmente lo investigan (que evidentemente lo hacen respondiendo a sus propios intereses, enfoques y líneas de investigación), son notablemente escasos los estudios sobre iconografía precolombina desde las arenas visuales, creativas, y más aún desde la educación. Evidenciándose así como un campo prácticamente virgen para estas disciplinas; y, lo que es más grave, desperdiciándose así los valiosos aportes que se pueden hacer desde los diversos saberes, miradas, herramientas y

enfoques de las disciplinas creativas en este campo. Como ha mencionado la ex Ministra de Cultura y experta en iconografía precolombina, Ulla Holmquist (2020), este campo precisa de otras miradas que puedan ayudar a esclarecerlo y desarrollarlo. Hemos visto que una de las principales limitaciones de los enfoques conocidos para abordar la iconografía precolombina es su insuficiencia para promover su apropiación y consecuente reproductibilidad como bien cultural y cultura visual. Por ello, nuevas aproximaciones han de ofrecer la oportunidad de aprovecharlo, no solo para comprender el pasado, sino para recrear el presente y construir el futuro.

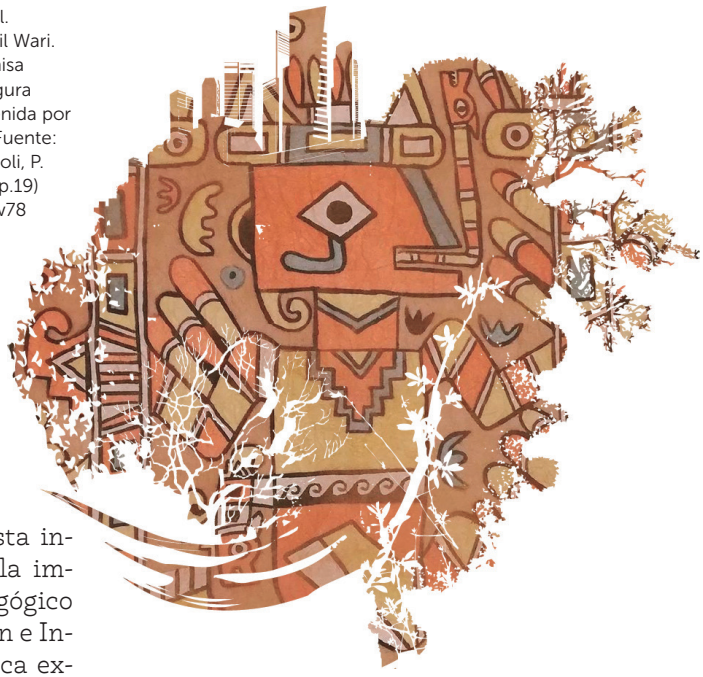


Figura 3. Cita visual. Autora (2021). Textil Wari. Fragmento de camisa - unku (detalle). Figura recortada e intervenida por la autora. Fuente: Fuente: Sinclaire, C., Brugnoli, P. y Hoces, S. (2006, p.19) https://goo.su/99w78

Eso es justamente lo que busca esta investigación: promover, mediante la implementación del proyecto pedagógico del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica, la práctica experiencial, de la mano de la investigación iconográfica, mediante metodologías de la educación artística en el contexto de la formación de estudiantes universitarios de arte y diseño. Todo ello para que su estudio visual, además de la nueva producción, generen reflexión, discusión y visibilización, y aporten de manera integral en este campo.

0.2. ENFOQUE

Como se ha señalado, la enseñanza-aprendizaje de la iconografía precolombina se plantea aquí desde la perspectiva de su insuficiencia para constituir una cultura visual propia en futuros artistas y diseñadores. En este punto, corresponde mencionar que en base a la primera exploración realizada en la línea de la presente investigación (Tineo Sanguinetti y Marfil Carmona, 2021), se ha identificado que el problema no radica en la falta de interés, ni de conocimiento genérico de la iconografía; sino en su apropiación para la cultura visual, es decir en la forma de "aprehendizaje". Es decir, que la base de la problemática identificada radica en el enfoque desde el que es habitualmente abordada la iconografía precolombina en el ámbito educativo.



Figura 4. Cita visual. Autora (2021). Deidad felínica con trofeos. Textil paracas. Figura recortada e intervenida por la autora. Fuente: Ruiz Durand (2002, p.78)

Sobre la situación de la educación artística en el Perú a nivel escolar, La Hoz (2019) afirma que es común que los contenidos (visuales) de las clases de arte, sean principalmente de tradición europea o norteamericana, ya que representan un canon cultural; y que no respondan a la realidad (cultural) de los estudiantes. Sin embargo, el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016) precisa la importancia del enfoque intercultural señalando que este busca "el respeto a la propia identidad y el aprecio de la propia cultura" (La Hoz, 2019, p.5). Asimismo, en su tesis sobre la recreación iconográfica de las culturas ancestrales peruanas como propuesta visual para el fortalecimiento del imaginario en los jóvenes, Príncipe (2019) afirma que la educación peruana ha fallado en la construcción de una cultura visual, haciendo énfasis en que el desconocimiento de la iconografía como legado cultural es algo a lo que el sistema educativo debe prestar especial atención.

En ese sentido, la enseñanza de la iconografía precolombina en la escuela se inscribe dentro de los cursos de historia nacional, y en la universidad, en los cursos de historia del arte. Se constata que las propuestas metodológicas para la enseñanza de la iconografía precolombina en los planes de estudio, tanto en la educación básica como superior, son limitadas. Esto debido a que se piensan desde un enfoque teórico de la educación que prescinde del punto de vista visual, y que ignora los aportes al conocimiento de la educación artística, desde la formación visual y, por tanto, dificulta su aplicabilidad (Acha, 2007). Este problema conlleva un reto especialmente desafiante si lo encontramos en un contexto educativo universitario de carreras creativas, como el de esta investigación.

En este contexto, no se puede dejar de mencionar como un aspecto relevante del problema lo que podría calificarse como poco interés, por parte de la academia, en la iconografía como materia específica de enseñanza (La Hoz, 2019; Príncipe, 2019). Es decir, como una unidad de conocimiento per se, normalmente constituyendo solo la parte "ilustrativa" de otros contenidos. Sobre este aspecto, el término *Iconophobia* acuñado por Lucien Castaing-Taylor en 1996, como una práctica disciplinar discriminatoria en el campo científico-académico, en el que la imagen tiene un valor inferior frente a la palabra, basándose en el desarrollo del cine etnográfico. En base al estudio preliminar hecho para esta investigación, se ha comprobado que en los últimos años ha habido un repunte en el interés en la iconografía dentro de algunos cursos y prácticas artísticas. Sin embargo, este se mantiene siempre más enfocado en los motivos ornamentales que en los contenidos (Gutierrez Viñuales, 2023; Vaudry, 2019), por lo que se vislumbra una oportunidad para implementar una pedagogía integral que comprenda forma y contenido.

Dicha situación se puede justificar debido a la dificultad de aplicabilidad pedagógica de la iconografía precolombina (La Hoz, 2019), cuyo primer escollo se encuentra en el problema de su categoría, ubicación disciplinaria y definición, que se profundiza ampliamente en el marco teórico. Asimismo, dicha dificultad también se manifiesta en su transmisión, en la medida que la producción de conocimiento arqueológico, de donde proviene el grueso de su contenido, se actualiza con mayor velocidad que los materiales didácticos donde se encuentra. Esta forma foránea de abordar su enseñanza coloca su aprendizaje dentro de espacios de conocimiento acotados, produciendo una distancia disciplinar teórica y poco utilitaria, y una distancia histórica (Acha, 2007), que, estando definida por lo precolombino, inconscientemente se opone a lo contemporáneo.

Desde las disciplinas creativas la cosa no es muy diferente, hablamos de arte, diseño, arquitectura o iconografía precolombinas donde su calidad de precolombino la define, pero no como parte de nuestra cultura visual, sino como aquello lejano y ajeno. Esta realidad, identificada en el contexto educativo peruano, conforma una de las bases que motivan la presente propuesta; habiéndose encontrado una laguna educativa con amplias limitaciones en relación a la iconografía precolombina, donde podría encontrarse un campo con ingente potencial para enriquecer y multiplicar los repertorios visuales y culturales, la apropiación identitaria y la reivindicación cultural, especialmente en el alumnado de arte y diseño. Es justamente dicho potencial el que se pretende aprovechar y explotar en el presente proyecto.

0.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para definir el alcance y fundamento de esta investigación, se realizó como preámbulo un estudio exploratorio, cuyas preguntas originales fueron: ¿En qué medida la iconografía precolombina forma parte de nuestra cultura visual en la actualidad? ¿Cuán familiares nos son sus imágenes, qué sabemos y cómo nos relacionamos con ellas? y lo más importante, ¿cómo la hemos aprendido? Con estas, se buscó relacionar las coordenadas: iconografía, educación y cultura visual. A partir de los resultados preliminares de esta exploración, se elaboran las preguntas que estructuran de investigación de la siguiente manera:

Pregunta general

¿Cómo concebir una pedagogía iconográfica precolombina que fomente su apropiación responsable como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, desde la investigación en educación artística universitaria?

Preguntas específicas

- ¿Cómo estudiar, entender y abordar la complejidad teórica de la iconografía precolombina en relación con la cultura visual contemporánea desde la educación artística?
- ¿Cómo se ha "pedagogizado" la iconografía precolombina, de qué maneras se ha hecho, y cómo podemos dialogar con estas experiencias desde la educación artística?
- ¿Qué retos metodológicos conlleva implementar un modelo pedagógico como el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI), para la aplicación creativa de los procesos de aprendizaje de la cultura visual patrimonial en productos visuales contemporáneos?
- ¿Puede la experimentación iconográfica desarrollada en el LEI contribuir a la reflexión, discusión y visibilización académica de la iconografía precolombina como tema de interés de las artes, mediante la investigación y producción de conocimiento visual?

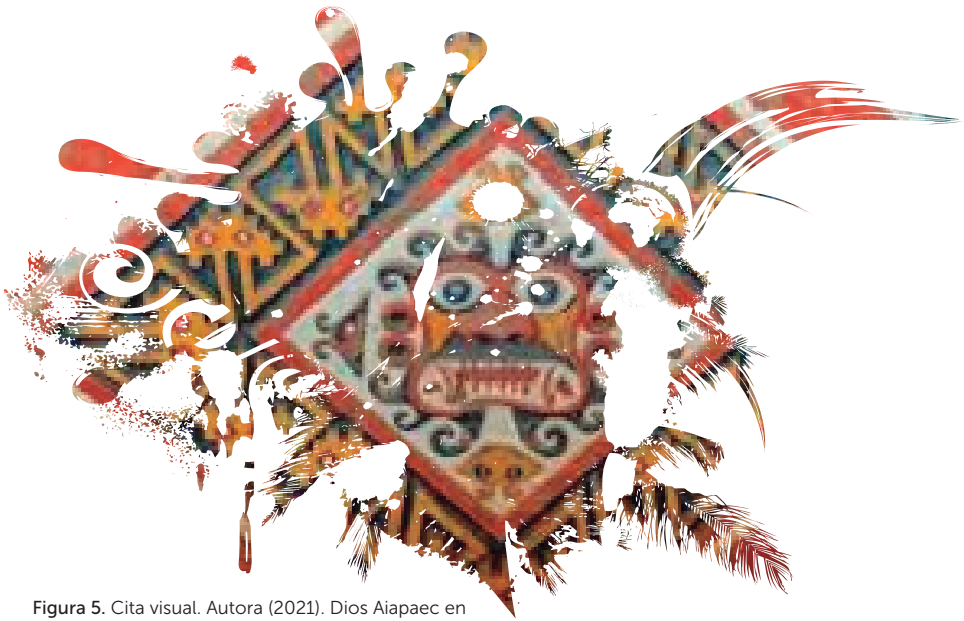


Figura 5. Cita visual. Autora (2021). Dios Aiapaec en Huaca de la Luna. Figura recortada e intervenida por la autora. Fuente: Uceda, S., Morales R. y Mujica, E. (2016, carátula) https://goo.su/vAq0GW

0.4. HIPÓTESIS

Se plantea como hipótesis de la presente investigación que *actualmente existe un escaso aprovechamiento de la iconografía precolombina como o bjeto de la educación artística, limitando su apropiación como lenguaje visual patrimonial orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea en la enseñanza universitaria de arte y diseño. De ello decanta la necesidad de crear una pedagogía iconográfica que fomente su apropiación responsable, articulando investigación y experiencia, mediante la educación artística*. Se hipotetiza que dicha necesidad sería satisfecha mediante la creación e implementación del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI) en el contexto de las carreras creativas en educación superior.

0.5. OBJETIVOS

Objetivo general

Estudiar la iconografía precolombina desde la investigación en educación artística, para identificar las claves didácticas idóneas de su enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de crear una pedagogía iconográfica precolombina, que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica dirigido a estudiantes universitarios de arte y diseño.

Objetivos específicos

Entender. Comprender la complejidad de la iconografía precolombina en el marco de su relación con la cultura visual contemporánea en el contexto del problema: su enseñanza.

Este objetivo parte de la premisa de que el conocimiento teórico actual histórico, artístico y educativo sobre iconografía, problematizado por la complejidad del universo simbólico precolombino, y, con mayor énfasis, la forma en que se enseña la iconografía, resulta insuficiente para promover su apropiación artística y, con ello, su vinculación con la cultura visual contemporánea. Por ello, este primer objetivo apunta a promover la importancia de esta relación, mediante la investigación iconográfica para la creación de una pedagogía de educación artística que establezca un diálogo entre lo histórico, lo simbólico y lo visual, de manera que se procure tal apropiación. Es decir, mediante una investigación que articule a la iconografía precolombina en la cultura visual contemporánea.

Pedagogizar. Diseñar un modelo metodológico de pedagogía iconográfica precolombina de manera interdisciplinaria y en diálogo entre lo visual, lo histórico, lo contextual y lo simbólico, en miras a su apropiación, experimentación y aplicación, dentro del campo de la Educación Artística.

Este objetivo busca indagar en las claves para la didáctica de la cultura visual precolombina en el marco de las metodologías visuales dentro del campo de la Educación Artística. Propone rastrear y documentar casos de pedagogías iconográficas en otros ámbitos no necesariamente académicos, teóricos o artísticos, interesados en el tema. Seleccionar y sistematizar los casos encontrados más adecuados, mediante la herramienta del *benchmark*, que permite estudiar comparativamente los modelos pedagógicos. Este objetivo pretende encontrar diversidad, y apunta a servir de insumo para pensar cómo se puede dialogar con estas experiencias desde la educación artística en el ámbito académico. Se busca estimular el proceso creativo de conceptualización para diseñar un modelo metodológico de pedagogía iconográfica en educación artística de manera interdisciplinaria y en diálogo entre lo visual, lo histórico, lo contextual y lo simbólico, en miras a su apropiación, experimentación y aplicación.

Experimentar. Implementar el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica, como espacio para la apropiación y aplicación creativa de la iconografía precolombina en productos visuales contemporáneos.

En este objetivo se concreta la propuesta de proyecto artístico para esta investigación. Consiste en la implementación práctica del Laboratorio de

Experimentación e Investigación Iconográfica, como espacio para la aplicación creativa de los procesos de aprendizaje de la cultura visual patrimonial en productos visuales contemporáneos. La apropiación en acción. Comprende el ejercicio pedagógico puro, considerando los retos implícitos a la hora de implementar las metodologías de Educación Artística diseñadas con ese fin mediante el modelo pedagógico específico propuesto de Pedagogía iconográfica. En ese sentido, constituye asimismo parte del campo de estudio de la investigación que será correspondientemente validado.

Reflexionar. Contribuir al posicionamiento de la iconografía precolombina como tema de importancia en la agenda académica, contribuyendo a su reflexión mediante el diálogo, la investigación y la producción de conocimiento visual.

Este objetivo responde a algunos problemas de fondo encontrados en el campo de la iconografía que dificultan su enseñanza. Se puede afirmar que tienen que ver principalmente con la escasa visibilización académica de la iconografía precolombina como tema de interés de las artes, causada presumiblemente a su vez por la falta de discusión y producción desde ese campo en el ámbito académico. Desde la academia nos toca, en primer lugar, poner en agenda la iconografía precolombina como tema de importancia. Por tanto, este objetivo plantea que la experimentación iconográfica desarrollada en el LEI puede contribuir a esta reflexión, mediante el diálogo, la investigación y la producción de conocimiento visual.

0.6. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis, como se ha mencionado, ha sido construida en torno al objetivo general de estudiar la iconografía precolombina desde la investigación en educación artística, para identificar las claves didácticas idóneas de su enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de crear una pedagogía iconográfica precolombina, que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica dirigido a estudiantes de arte y diseño. Para lograrlo, se han recorrido múltiples fases en el proceso investigador, tanto de investigación y recolección-construcción de conocimiento como de creación, diseño e implementación de la propuesta pedagógica que constituye el producto final de esta experiencia doctoral.

La estructura de esta tesis comienza con el presente capítulo de Presentación y Diseño, en el que se incluyen: la Introducción y justificación, el Enfoque (problema de investigación), las Preguntas de investigación, la Hipótesis, los Objetivos y la Estructura de la tesis. En el presente apartado se explica específicamente la estructura general que adopta la presente investigación a manera de síntesis, con el objetivo de brindar una visión panorámica de la misma que permita transitar el resto de la tesis con mayor facilidad y, lo más importante, entender la lógica subyacente a la organización planteada. En ese sentido, corresponde aclarar que la estructura establecida responde a una lógica secuencial, que sigue el recorrido de los cuatro objetivos clave mencionados previamente: entender, pedagogizar, experimentar y reflexionar. Así, cada capítulo incluido en la tesis se vincula, aunque no se limita, a cada uno de dichos objetivos.

El primer capítulo, titulado “Entender”, está conformado por el marco teórico, desarrollado a partir de una documentación bibliográfica amplia y extensa que abarca diversas aristas y enfoques que atraviesan el tema estudiado. En ese sentido, el capítulo se divide en cuatro subapartados distintos. El primero constituye el estado de la cuestión, donde se incluyen las discusiones y aportaciones más importantes de los principales autores que abordan la materia a lo largo de la investigación. El segundo apartado integra el marco conceptual, cuyo propósito principal consiste en confeccionar conceptualmente la iconografía precolombina como objeto de estudio de la educación artística, mediante el esclarecimiento y problematización de las principales aristas identificadas para abordar la presente investigación. En el tercer apartado, se brinda un contexto histórico, aunque extenso, por considerarlo absolutamente necesario para ubicar y comprender a cabalidad el contexto y recorrido de la iconografía precolombina. Dicho apartado se subdivide, a su vez, en tres etapas: la preexistencia, el indigenismo y los pioneros. Finalmente, se aterriza en el momento actual, presentando una imagen panorámica de la temática en el momento contemporáneo. Este apartado se divide en dos secciones: los contemporáneos, que expone los representantes contemporáneos de la enseñanza iconográfica; y, finalmente, la educación iconográfica, como contexto y recipiente conceptual en el que enmarcar la presente propuesta.

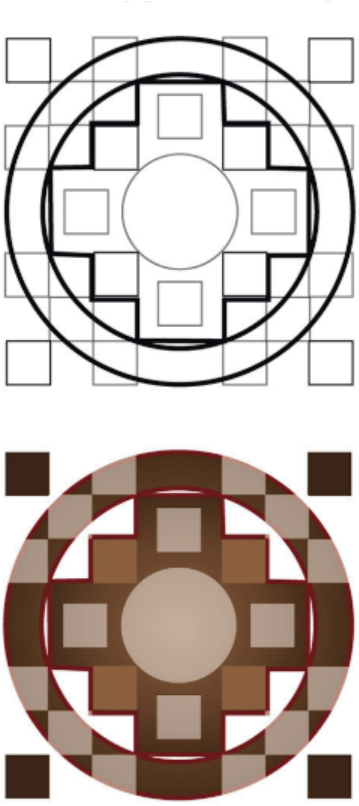


Figura 6. Christian Carrasco (2018). Cita visual. Composición Modular y Supermodular (Cosmovisión Andina. Fuente: Behance https://acortar.link/kWfO6O

El segundo capítulo, bajo el título de Pedagogizar, consiste en la metodología adoptada en la investigación para elaborar el proyecto pedagógico, y corresponde como se ha dicho, al segundo objetivo. En ese sentido, en primer lugar, se presenta el marco metodológico, que en esta investigación adopta un carácter multimetodológico, donde se incluyen los diversos enfoques y paradigmas adoptados. A continuación, se esquematiza el proceso investigador atendiendo a sus diferentes etapas. Posteriormente se presenta el contexto empírico en el que se desarrolla la investigación, se-

guido por la muestra empleada y, finalmente, los instrumentos utilizados. El apartado de instrumentos se subdivide, a su vez, en tres tipologías: de *input*, de *output* y de validación. Los de *input* hacen referencia a aquellos instrumentos (de entrada) empleados para la recolección de información en el campo sobre la temática y el panorama. Los de *output*, refieren aquellos instrumentos (de salida) que, empleando la información obtenida mediante el *input*, permiten conceptualizar, crear, construir y divulgar el proyecto pedagógico que persigue esta investigación. Finalmente, en tercer lugar, se incluyen los instrumentos de validación de la investigación: la encuesta de salida y la entrevista a experto.

En el tercer capítulo, se presentan todos los resultados obtenidos con la investigación y, en tanto incluye los resultados de la implementación y aplicación, primero de los instrumentos y finalmente de las propuestas pedagógicas en sus distintos formatos, se corresponde con el tercer objetivo y lleva el título de Experimentar. Este capítulo posee siete subapartados que responden a dos momentos del desarrollo de la tesis. Los tres primeros apartados incluyen los resultados de los diversos instrumentos empleados: de *input* de *output* y de validación; los cuales constituyen el insumo para la construcción de proyecto pedagógico, producto final de la presente tesis, el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI).

En ese sentido, los siguientes cuatro apartados presentan los resultados obtenidos relativos al proyecto pedagógico. En el cuarto apartado, se explica detalladamente el proyecto LEI, atendiendo especialmente al punto de partida del mismo: el curso original. En el quinto apartado, se presentan los formatos de adaptación y diversificación del proyec-

to, realizados con posterioridad al curso original y en contextos internacionales y variados: los *workshops* y los talleres. Para finalizar, se incluyen los resultados generales de la presente tesis, tanto como trabajo de investigación como proyecto pedagógico. En este apartado se incluyen los premios y reconocimientos obtenidos.

Finalmente, el capítulo cuarto, "Reflexionar", incluye la discusión y las conclusiones alcanzadas gracias a la labor realizada durante los tres años de estudios doctorales y las correspondientes experiencias pedagógicas llevadas a cabo hasta ahora. El apartado de discusión se subdivide en dos secciones: una relacionada a la discusión y conversación entre los resultados obtenidos con la investigación y el cuerpo teórico existente y del que partimos; y otra relativa al balance general del proceso investigador. Las conclusiones, a su vez, se dividen en tres apartados. En primer lugar, se incluyen las respuestas de investigación, que se presentan siguiendo la lógica de la investigación: entender, pedagogizar, experimentar y reflexionar; atendiendo a la medida en que fueron alcanzados y a las respuestas que dicho proceso permitió alcanzar. Cada objetivo se corresponde a una pregunta de investigación.

A continuación, una vez abordadas las respuestas y objetivos específicos, se puede alcanzar una conclusión general, en la que se contrasta la hipótesis inicial, se responde a la pregunta general de investigación y se establece en qué medida se ha alcanzado el objetivo general de la misma. Para cerrar, se incluye un apartado en el que se mencionan los logros, las dificultades y las lecciones aprendidas durante el proceso investigador, para finalmente incluir un apartado de recomendaciones a futuro, en línea con la idea de que el presente proyecto pretende abrir las puertas hacia el futuro, desde el trabajo presente y en contacto con nuestro pasado.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Estado de la cuestión

1.2. Marco conceptual

1.2.1.El episteme iconográfico precolombino
1.2.2. Cultura visual
1.2.3. Arte o diseño
1.2.4. Lenguajes visuales
1.2.5. Simbolismo

1.3. Contexto histórico

1.3.1. Preexistencia
1.3.1.1. Cunas de civilización
1.3.1.2. Civilizaciones Andinas
1.3.1.3. La Educación incaica

1.3.2. Indigenismo
1.3.2.1. El Movimiento Indigenista
1.3.2.2. Indigenismo y Vanguardias
1.3.2.3. La Educación artística indigenista

1.3.3. Los pioneros
1.3.3.1. Elena Izque
1.3.3.2. Julio Camino Sánchez
1.3.3.3. Alejandro Gonzáles Trujillo Apu Rimak
1.3.3.4. Juan Villacorta Paredes

1.4. Contemporáneo

1.4.1. Los contemporáneos
1.4.1.1. Zadir Milla Euribe
1.4.1.2. Jesús Ruiz Durand
1.4.1.3. Grupo AXIS
1.4.2. La Educación Iconográfica
1.4.2.1. Una propuesta decolonial

Figura 7. Título visual. Autora (2021). Antropomorfo volador paracas (fragmento). Figura calada, girada 180° e intervenida para esta imagen. Fuente: Carátula del póster de Exposición Paracas París. Museo Quai Branly (2008). https://goo.su/zg13J



CAPÍTULO 1
ENTENDER
MARCO TEÓRICO

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El desarrollo del presente estado de la cuestión ha sido concebido bajo la premisa, mencionada en la introducción, de que primero es necesario confeccionar, darle forma, a la iconografía precolombina como objeto de estudio de la educación artística, para luego poder pensar en su desarrollo pedagógico. Este proceso implica la trayectoria que se recoge en este capítulo dedicado al marco teórico, donde el punto de partida es el presente estado de la cuestión, que pretende servir como orientación-guía para el resto del capítulo. A continuación, se desarrolla un marco conceptual general de la investigación, donde se abordan los temas claves que sirven para entender el enfoque propuesto. Se prosigue con la elaboración de un contexto histórico, el cual busca enmarcar el devenir de la educación iconográfica precolombina. Finalmente, se cierra el capítulo con la presentación de un horizonte contemporáneo posible, mediante la reflexión pedagógica sobre la educación iconográfica.

Se inicia con el punto referente al episteme iconográfico precolombino, donde con el fin de delimitar su conceptualización, se analizan, discuten y hacen conversar las definiciones provenientes primero de la institucionalidad, en este caso de exposiciones de museos como el Humboldt Forum (https://www.humboldtforum.org/en), el Mali (https://mali.pe/) o el Museo Larco (https://www.museolarco.org/), que suelen ser definiciones especialmente descriptivas del objeto iconográfico. Es decir, centradas en su materialidad, así como en su condición de patrimonio. Estas definiciones se confrontan con aquellas procedentes de la arqueología (Carlson, 2017; Golte, 2016; Holmquist, 2020; Kauffmann Doig, 2002; Tessier-Brusetti, 2016; Vaudry, 2019), que también apuntan a un énfasis en la materialidad, pero con un mayor relieve en el aspecto taxonómico de las clasificaciones y distinciones de carácter cultural y temporal en las que se inserta la iconografía precolombina, si bien pueden divergir notablemente entre sus enfoques.

A continuación, se hace especial énfasis en la revisión de la literatura proveniente de la historia del arte como principal ámbito de producción de conocimiento sobre iconografía precolombina con relación a la educación artística que nos compromete. En general, se han abordado posturas relativamente críticas con respecto al escaso interés de la historia del arte por la iconografía precolombina como objeto de estudio. Estas posturas provienen de autores como Cuadriello (2006), Gutiérrez Viñuales (2023), Petrocchi et al. (2020), Sondereguer (2003) y Victorio (2010), quien particularmente aporta la problematización de la aplicación del método iconográfico de Panofsky para la interpretación del acervo precolombino.

Con respecto a la aproximación hacia la Cultura Visual, se apela a la perspectiva de los estudios visuales como escenario alternativo y complementario a la historia del arte, en el afán de asimilación de la iconografía precolombina como cultura visual, así como en miras a su construcción como objeto de la educación artística. En este aspecto se han revisado los principales autores (Bugnone et al.2019; Capasso, 2020 Lucero, 2017) desde la perspectiva identitaria latinoamericana; Guash (2022); Mitchell (2015), para la determinación del paradigma social de los estudios visuales; Mirzoeff (2003, 2016), que aporta un enfoque genealógico de los estudios visuales vinculado al encuentro cultural que supuso el descubrimiento y conquista de América; y Moxey (2003, 2009), quien aporta la incorporación del giro icónico a la discusión. Y finalmente, la propuesta de Hernández (2007) para pensar una educación artística desde el enfoque de la cultura visual.

En relación al arte y el diseño, se ha planteado un abordaje bajo la perspectiva disciplinar, comenzando por discutir la admisión histórica de la iconografía precolombina como categoría artística en el contexto de las Exposiciones Universales (Bernabéu, 1984), para luego dilucidar la implicancia de esta categoría en el entendimiento, apreciación y evidentemente, transmisión de la iconografía (Kuble, 1998; Tessier-Brusetti, 2016); revisando para ello las nociones fundamentalmente occidentales de lo que es o se define como arte (Sontag, 2011). A partir de ahí se plantea un salto que vincula al arte y el diseño en relación a la función, donde según Groys (2014), el arte provendría del diseño y no al contrario.

La discusión sobre los lenguajes visuales en este contexto conceptual busca flexibilizar las fronteras de lo que entendemos por lenguajes artísticos como objeto principal de la educación artística (Acaso, 2009; Barone y Eisner, 2012; Eisner y Sánchez-Barberán, 2012; Hernández Hernández, 2000; Marín Viadel, 2011), con el propósito de asimilar la iconografía precolombina dentro de esta categoría; es decir, como objeto de la educación artística, pero no como un lenguaje artístico, sino como un lenguaje visual y simbólico. Asimismo, se busca justificar la importancia de los lenguajes visuales para la educación (López Díaz, 2017), profundizando brevemente sobre la naturaleza generacional de los estudiantes como nativos digitales (Prensky, 2001 y 2011), y las características propias de los centennials (Popescu et al., 2019).

Luego de este breve paréntesis, se hace una revisión de los autores más célebres de la teoría visual. Aunque sus propuestas no sean tan actuales, se consideran en el presente estado de la cuestión debido a su importancia y su vigencia para los fines de esta investigación. Comenzando por Dondis (1984) y su literacidad visual, pasando por Pareyson (1954) y su estética modal, Arnheim (1989) y la idea del pensamiento visual, Lazotti (1995) y Hernández-Hernández (2000) llevan la discusión al terreno de la educación visual, y finalmente Rose (2020) quien cierra el círculo conectando lo anterior con la importancia y mediación de las metodologías visuales.

Seguidamente, se realiza un repaso por el universo simbólico desde los estudios del lenguaje, y una revisión de la discusión sobre la escritura y los lenguajes precolombinos en concordancia con la idea de que, para objetivar la iconografía como materia de estudio de la educación artística, esta se ubica más cercana a la configuración de un sistema simbólico que a su categorización como arte o diseño, en todo caso, como fuente. Se comienza por revisar las definiciones de signo de Saussure (1991) y Peirce (2005); la propuesta de filosofía del lenguaje de Cassirer (2016), las Teorías de la Gran División revisadas por Nuñez Murillo (2015), el símbolo como patrimonio (Fontal, 2020), y el desarrollo de los sistemas simbólicos andinos, abordado por Milla Euribe (2008, 2017 y 2018) desde el diseño, Arellano (2014) y Marcone (2014) desde la arqueología, Salomon (2006) desde la etnografía, Cummins (2004 y 2020) y Gutiérrez Viñuales (2023) desde la Historia del Arte; Lienhard (1992) y Núñez Murillo (2015) desde la lingüística; y González Carvajal y Bray (2016), Frame (2014) y Villanueva (2014) desde la interdisciplinariedad.

Ahora bien, la construcción del estado de la cuestión del contexto histórico se divide en tres partes: la preexistencia, el indigenismo y los pioneros. En la primera parte, se estudian las cunas de la civilización como antesala del advenimiento de la civilización andina, haciendo luego una profundización en la educación incaica como tema de interés. Para ello, partimos del concepto y definición de cuna de civilización de Mann (2005), y de la contextualización política del término de Wengrow (2010). De ahí pasamos al estudio de la civilización andina con la descripción de Silva Santisteban (2002), la narración genealógica del Museo Larco (2020), la descripción de Caral por parte de su descubridora (Solís, 2005); la presentación de las principales teorías sobre el origen del hombre andino (la de Uhle en 1939, Tello en 1939 y Kauffmann Doig en 1962); y, finalmente, un resumen del imperio incaico de Klein (1988). Estas referencias no son, ni pueden ser actualizadas porque se han preferenciado los aportes de los principales autores que han aportado a la construcción del conocimiento sobre el tema específico.

Sobre la educación incaica, que no ha resultado un tópico fácil de investigar, se cita especialmente a María Rostworowski (2015) como la principal conocedora del tema. Asimismo, se hace referencia a Garcilaso (2009) y Vargas-Callejas (2001), puntualmente sobre los yachaywasis o casas del saber; Quintanilla-Rauch (2020) habla del proceso de aprendizaje incaico en general; y Vargas-Callejas (2001) explica los roles de los actores pedagógicos. Sobre los contenidos encontramos a Hagen (1979), donde también se referencia inevitablemente a Valcárcel (1961); Espinoza (1995) profundiza sobre las temas en general; Restrepo (2000) explica el sistema educativo; y finalmente, Jurgen Golte (2016) elabora una importante propuesta que relaciona la educación con la iconografía.

En la segunda parte del contexto histórico se aborda el indigenismo, un eje importante de la investigación y, por lo tanto, también del estado de la cuestión, porque constituye el punto de inflexión histórico que conecta el mundo precolombino con lo contemporáneo a través de la educación artística en el contexto del modernismo de las vanguardias históricas. En este punto se toma en consideración la definición de Favre (2007); asimismo, se considera la reflexión de Máiz (2004) sobre la construcción política de las identidades indígenas en América Latina; y a Villavicencio (2009) sobre la vigencia de la eterna discusión sobre la pertinencia del indigenismo.

Con respecto a la relación del indigenismo con las vanguardias artísticas del siglo XX, se referencia a Rodríguez Canales (2021). Sobre la relación estética del indigenismo con el primitivismo, se menciona a Antón Martí (2021) y Ocampo (2003). En este punto, también se menciona la participación de la Bauhaus, para lo cual, se recurre a la fuente de la Josef & Anni Albers Foundation (2023). Asimismo, llegados al punto sobre la educación artística indigenista, se cita a Arguedas (1979) como uno de los principales teóricos, explicando la importancia de la educación artística para el movimiento. Igualmente, Moreno (2020) cuenta la historia centenaria de la Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú explicando a Wuffarden (2018, en Maza, 2018).

La tercera y última parte que configura el contexto histórico versa sobre el aporte de los educadores iconográficos pioneros, comenzando por Elena Izcue, sin duda la más importante. Para ello, recurrimos a Majluf y Wuffarden (1999) para la parte histórica, Mogrovejo (2020) sobre su importancia pedagógica, y Valenzuela (2021) sobre su relación con el diseño gráfico. A continuación, las referencias sobre Julio Camino Sánchez las tomamos del libro Operación Ayar, de Tineo y Rodríguez (2018). Sobre Apu Rimak referenciamos principalmente a Romero Sommers (2015) quien lo "descubre" realizando la primera investigación actual sobre el artista en su tesis de maestría; y Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales (2021) quienes realizan la investigación para la muestra retrospectiva Nativo Contemporáneo. Y, finalmente, sobre Juan Villacorta Paredes la información proviene de la página web dedicada al autor: Editora escolar Perú Arte (https://acortar.link/q4KhlU) elaborada por su hijo, y una entrevista en el diario El Correo realizada por Diego Ayma en 2016.

Finalmente, el presente capítulo se cierra con la construcción teórica de la Educación iconográfica, para la cual se referencia a Marín-Viadel (2017) y Eisner (2002) como la fundamentación sobre la plasticidad de la educación artística, y a Stokes (2002) para una primera definición del concepto; luego a Moxey (2009) desde la perspectiva del giro icónico. Sobre el enfoque andino de la propuesta de Educación Iconográfica se referencia a Golte (2016), Saavedra (2015) y Rostworowski (2022). A continuación, se hace una reflexión sobre la relación entre la oralidad, la imagen y la memoria por Severi (2010) y Costas (2013). Para plantear la Educación Iconográfica como una propuesta pedagógica basada en un sistema simbólico se recurre a Eliade (2006). Ascher y Ascher (1981) y Frame (2014) se referencian para un ejemplo conceptual de aplicación iconográfica; y finalmente Gutierrez Viñuales (2023) para una reflexión sobre la ornamentalidad de la iconografía.

Para el planteamiento de una propuesta no colonial, no occidental, no neoliberal y no futurista, se empieza por citar un teorema de Bruno Munari (2003) como pretexto para discutir el enfoque decolonial. A continuación, Mogrovejo (2020) nos habla de la colonialidad del concepto precolombino y prehispánico y su aplicación a la educación; luego Vaudry (2021) nos cuenta la genealogía del mismo término; Acaso y Megías (2017) realizan una reflexión sobre lo anglosajón y Gutiérrez Viñuales (2023) sobre las influencias de ida y vuelta en las vanguardias. Vilca et al. (2022) narran el proceso de neoliberalización de la educación peruana, y se cita la definición de Industrias culturales de Unesco (2010). Viveiros de Castro (2009) y Stolze Lima (2013) proponen el perspectivismo amerindio como un mecanismo descolonizador del pensamiento, y Stuzman (2020) discute el perspectivismo amerindio proponiendo la cosmopolítica del antropoceno; y finalmente Rengifo (2015) nos permite un ejemplo de aplicación perspectivista.

En el presente apartado se ha expuesto de manera sintética el estado de la cuestión de la investigación sobre los diversos ejes temáticos que atraviesan el marco teórico. Para ello, se ha atendido a los autores más relevantes de cada campo, cuyas propuestas y su relación con la presente investigación se desarrollan con mayor profundidad en los siguientes apartados.

1.2. MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual procura realizar una aproximación a la iconografía precolombina peruana desde las fuentes de conocimiento existentes, donde se toma en consideración los principales temas transversales que se han servido para abordarla como objeto de estudio: el episteme iconográfico precolombino, la cultura visual, el arte y diseño, los lenguajes visuales, y el simbolismo. Todos estos, a manera de hilos conceptuales de diversos matices, persiguen configurar un tejido mayor, donde la imagen iconográfica puede ser reconocida, comprendida y utilizada como objeto educativo artístico.

1.2.1. El episteme iconográfico precolombino

Nada es más desconcertante que una imagen simple.
Pierre Auguste Renoir

Como se ha dicho desde la delimitación del problema, la definición de la iconografía precolombina constituye el primer gran escollo con el que se enfrenta esta investigación. Esto debido a que, en el asunto de las categorías y la clasificación de la iconografía, se atraviesan al menos tres aspectos: el disciplinar, el nominal o lingüístico y el práctico o funcional, ninguno de los cuales se resuelve del todo. Desde el punto de vista disciplinario, la iconografía se encuentra material o físicamente domiciliada dentro de los lindes del campo de la arqueología, definida como el aspecto principalmente visual del conjunto de cultura material que estudia esta disciplina. La Iconografía precolombina podría considerarse el aspecto estrictamente visual, transversal a todas las manifestaciones estéticas, que incluyen expresiones como el textil, la alfarería, la arquitectura, la pintura, la escultura, los metales, el muralismo, etc.

Así, según aparece literalmente en la Guía del Museo de Arte de Lima:



Figura 8. Cita visual. El episteme iconográfico. Imagen de Pacha contenedora de los elementos del mundo andino: la montaña, el agua, la tierra y el viento. Botella de cerámica Gollete Asa Estribo Escultórica de la Colección del Museo Larco. Mochica. Época Auge (1 dC - 800 dC). Código: ML012932 Fuente: https://acortar.link/1rDDYl

> La iconografía, conformada por el conjunto de imágenes que decoran las vasijas de cerámica, los textiles, los accesorios elaborados en metales preciosos, o las escenas representadas en pinturas murales, nos remiten a seres híbridos de rasgos sobrenaturales, a ceremonias religiosas y narraciones míticas, representadas en distintas variantes durante miles de años. Es difícil y a veces imposible, desentrañar el complejo sentido de estos símbolos, pero las obras que se presentan aquí nos abren una ventana al universo de creencias, valores y costumbres que se presentó hace quinientos años ante el asombro de los conquistadores españoles. (Mali, 2015, p. 17)

Ahora bien, sabemos que la arqueología no es una disciplina visual, ni tiene mayores desarrollos en esta área de conocimiento, con lo cual la filiación disciplinar de la iconografía con la arqueología, si bien es innegable y directa, no es completa (Carlson, 2017; Golte, 2016). Del otro lado de su ubicación disciplinar, aparece la Historia del Arte, con quien se establece una relación que sí cumple con el dispositivo visual a cabalidad, pero que sigue siendo compleja y distante (Tessier-Brusetti, 2016; Vaudry, 2019). Aunque la Historia del Arte es la disciplina que le ha puesto el nombre a la iconografía precolombina, y que, por tanto, la contiene; la distancia es muy grande, básicamente sigue siendo muy salvaje para ser entendida occidentalmente.

La falta de escritura, muchas veces de datación, la distancia temporal y cultural, la falta de cientificidad, de acuerdos sobre la información iconográfica, la mirada occidental de la iconicidad, entre otros problemas, no impide, pero dificulta seriamente la aproximación científico histórica que caracteriza a la Historia del Arte. En principio, esta relación se justifica debido a la consideración de la iconografía como “Arte precolombino”,

definición que también problematizamos en esta investigación (en el acápite sobre arte y diseño), lo que explicaría la vinculación disciplinaria y su denominación como Iconografía precolombina. El problema de este nombre se centra en el abordaje metodológico que implica el estudio de la Iconografía desde esta disciplina, que tributa a Panofsky (1972) su planteamiento.

En Estudios de Iconología, se define la iconografía como "la rama de la Historia del Arte que se ocupa del contenido temático o significado de las obras de arte, en cuanto algo distinto de su forma" (Panofsky et al. 1972, p. 13), donde es de rigor la contemporaneidad de la imagen con el texto de referencia para la aplicación de los tres niveles de análisis: descripción preiconográfica, análisis iconográfico e interpretación iconográfica. Esto requiere, de parte del investigador, una erudición y manejo de los elementos constitutivos de las mentalidades de la época, que resulta imposible de obtener en el caso de la iconografía precolombina. En este sentido, no hace falta profundizar sobre el desarrollo metodológico de la aplicación del método mencionado, sino por el contrario contrastarlo con la opinión de otros autores:

> La aplicación del método iconológico de Panofsky requiere del investigador un amplísimo conocimiento del contexto al que la obra pertenece, de los síntomas culturales del momento y de las corrientes de pensamiento que impulsaron al artista (o a los artistas) a realizarla. A su vez, requiere del estudio de las obras confrontadas con los textos correspondientes a las distintas fases del desarrollo formal del tema. Todos estos aspectos son desconocidos en el caso del arte del Perú antiguo. Por otro lado, la aplicación del método de Panofsky al estudio del arte del Perú antiguo ha llevado a muchos investigadores a interpretaciones especulativas. (Victorio, 2010, p. 22)

> Para el estudio de la iconografía precolombina, se genera una gran dificultad cuando se aplica el método iconográfico para el entendimiento de las obras de arte de sociedades ágrafas, como es el caso de las sociedades andinas. A falta de fuentes escritas, de todas formas, no podemos saber con seguridad los significados convencionales de estas formas, y todo lo que podemos esperar es establecer su significado intrínseco. (Kubler, 1998, p. 447)

De esta forma, sirva la discusión entre estos autores como ejercicio para cuestionar la pertinencia de llamar iconografía al conjunto de expresiones estéticas del antiguo Perú, considerando que, para pertenecer a dicha categoría en términos estrictamente científicos, fundamentalmente las imágenes deben ser susceptibles a la aplicación del método iconológico de Panofsky. Eso sin mencionar que dicho conjunto de expresiones no contempla únicamente imágenes, sino también objetos, monumentos, textiles, etc. Eso sin mencionar que probablemente luego de la intromisión tanto del giro icónico en el mundo del conocimiento, como de la penetración de la visualidad de la era digital en el mundo de la comunicación; se puede reconocer una flexibilización del uso del término, a la que nos adherimos. De hecho, actualmente en la Real Academia de la lengua Española, bajo la etiqueta de "iconografía" aparece lo siguiente:



Figura 9. Cita visual. RAE (2023) El episteme iconográfico. Captura de pantalla de búsqueda de la palabra "iconografía" en la página de la RAE. Fuente:https://acortar.link/waQIli

En este contexto, se considera pertinente recordar que nuestro acercamiento a la iconografía precolombina desde la educación artística, busca constituir un asidero disciplinar más amplio y flexible, donde las disciplinas que atraviesan la iconografía precolombina puedan dialogar. En ese sentido, otro ámbito disciplinario que considerar es la Antropología. Si bien la relación de ésta con la Iconografía precolombina no es tan directa como los dos casos anteriores, su enfoque cultural le permite entenderla y acercarse a ella. Esta disciplina puede contribuir a la educación artística de la iconografía precolombina, que aquí nos concierne, desde el aporte de un conocimiento más profundo y simbólico sobre la misma.

> A falta de los recursos visuales de la arqueología, de los metodológicos de la historia del Arte y sobre todo, a falta del diálogo entre ambas con respecto a la iconografía precolombina, el acercamiento de la antropología, en tanto disciplina que estudia la cultura, ha sido recurrentemente agradecido e instrumentalizado en la investigación en este campo. Esto debido a que aporta el componente humano indispensable para su estudio, buscando "reconstruir estructuras mentales o cosmologías, siguiendo la tradición de la antropología estructural que ha influenciado en muchos estudios de iconografía andina antigua" (Petrocchi et al., 2020, p.104). Y, lo que más importa desde esta perspectiva, permite articular la visualidad, la materialidad, la expresividad, la contextualidad (en resumen, si cabe la expresión, la culturalidad), como dimensiones fundamentales para su estudio.

El arte de Amerindia involucra un vasto complejo de conceptos, pero, simultáneamente, es expresión: una poiesis metafórica de una cosmovisión mítico religiosa que durante siglos produjo diseños de toda índole, pensamientos visuales plasmados en dibujos, pinturas, esculturas, cerámicas, textiles, orfebrerías y arquitecturas que, a menudo, presentan una fusión conceptual, exponente del trascendente talento, visual y técnico, de las culturas amerindias; y además, es un testimonio de uno de los momentos históricos más fecundos y sensibles de la humanidad. De similar trascendencia a las altas culturas europeas u orientales. (Sondereguer, 2004, p.8)

Lo que finalmente nos lleva a la cuestión de su apellido: Precolombino, que tiene como función colocar a la iconografía como objeto de estudio dentro de las coordenadas de un momento histórico, señalado por el influjo del descubrimiento de América por Colón y la conquista. Se comprende que dicho uso es funcional a su cualidad histórico artística, pero representa varios problemas justamente de identidad implícitos en su denominación. En primer lugar, es una palabra compuesta y definida por un prefijo que indica precedencia, es decir, antes de (la llegada de) Colón o más precisamente, Colombo, a América (que también responde a una categoría nominal patronímica por Américo Vespucio). Con lo que se le confiere un valor patronímico casi arbitrario, además de completamente exógeno, ni siquiera castizo, a un período histórico de más de tres mil años y a un territorio que abarca prácticamente todo el continente americano. Bajo este modelo podríamos llamar, por ejemplo, a la iconografía india, prebritánica, o a la egipcia prerromana.

Más allá de lo que significa el cuestionamiento de su nombre para su revisión y estudio desde las canteras creativas contemporáneas y dentro del contexto de las nuevas propuestas y discusiones identitarias latinoamericanas, donde resulta sumamente complicado aventurarse a una redefinición de la iconografía precolombina a estas alturas y sobre todo, en los términos y usos académicos ya establecidos, así como en la consideración de la importancia de los nombres para el big data; lo que nos interesa desde esta investigación es el problema que este nombre podría representar para la configuración de una pedagogía iconográfica, el nombre más que el apellido, en relación con la confusión o contradicción que implica para su aplicabilidad.

1.2.2. Cultura visual

Ver no es solo un acto individual, también es un proceso de construcción social. Las imágenes nos ayudan a construir nuestra identidad y a definir quiénes somos.
Jhon Berger, Modos de ver (2016)

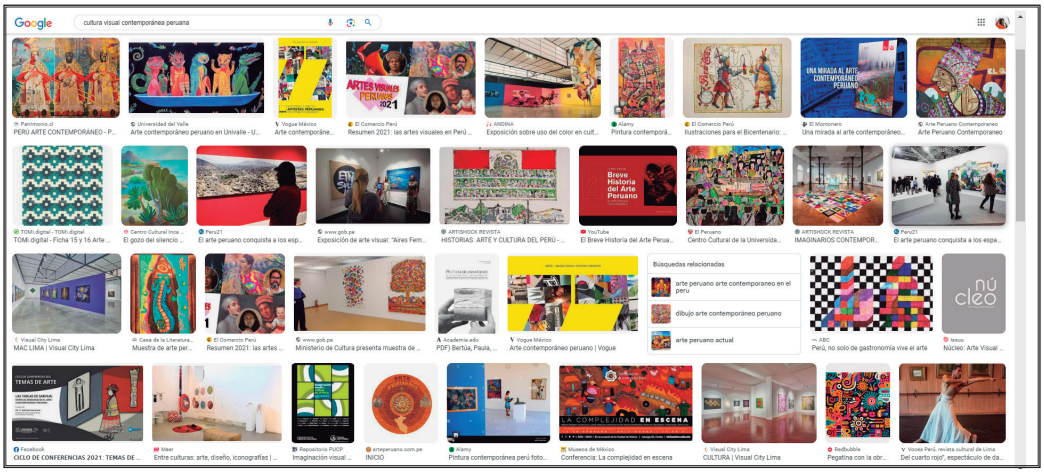


Figura 10. Subtítulo visual. Autora (2023). Cultura visual. Captura de pantalla de búsqueda de "cultura visual contemporánea peruana" en Google (Marzo de 2023). https://acortar.link/hKG3ep

La Cultura Visual representa el principio, el medio y el fin de esta investigación. El principio porque vistas las dificultades disciplinares que presenta la iconografía precolombina, la generosa capacidad contenedora de la cultura visual nos ofrece un cauce que permite abordar la complejidad iconográfica desde la perspectiva de la educación artística. De manera que la pregunta inicial: ¿Por qué es importante entender la iconografía precolombina en el marco de su relación con la cultura visual contemporánea en el contexto de su enseñanza? Define el punto de partida y da rumbo y estructura de toda la investigación fundándose en la asimilación de la iconografía como cultura visual. El medio, como todo aquello que transcurre por su cauce, que literalmente representa el medio, el río de contenidos, historia, narrativas, instrumentos, etc., la cultura visual como el enfoque mediador con el que se lleva a cabo tanto la investigación como el proyecto pedagógico. Y el fin, porque representa el objetivo último, donde se busca crear una pedagogía iconográfica precolombina mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimen-

tación Iconográfica que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, desde la investigación en educación artística.

De esta manera, se considera que, para llevar la iconografía hacia los lindes visuales en el contexto de su enseñanza, resulta clave pensarla en los términos de la cultura visual. Para ello, cabe recordar que, ya en 1999, Mirzoeff (2003) propone la cultura visual como un nuevo campo de estudio; Pink, Ardèvol y Lanzeni (2016) proponen esta integración desde la disciplinariedad de la antropología visual, tanto teórica como metodológicamente. Por su parte, Buck-Morss (2009) plantea los estudios visuales como una transdisciplina transoccidental, que es avalada por esta misma naturaleza de la imagen y Arnheim (1971) aborda la percepción y el pensamiento visual, regresando a los preceptos de la Gestalt (Tineo Sanguinetti, 2021).

Partimos de la noción de cultura visual que proviene de las canteras de los Estudios Visuales, sustentados en la necesidad de estudiar este campo debido a la distancia existente entre la experiencia visual y su capacidad para analizarla (Mirzoeff, 2016). Proponiendo un salto de la historia del arte, reemplazando historia por cultura y arte por visual (Guasch, 2022) desde un planteamiento interdisciplinar que pone énfasis en el rol social de la imagen y en los procesos de percepción e interpretación (Mitchell, 1995 y 1994), así como en las prácticas culturales que vinculan a los consumidores con los creadores de las imágenes, en este orden (Moxey, 2003). A este enfoque que nos lleva más allá de las disciplinas, quisiéramos añadir la perspectiva temporal, no necesariamente histórica, donde la Cultura visual es la clave que nos permite abordar las imágenes iconográficas como patrimonio atemporal y, además, desde la educación artística.

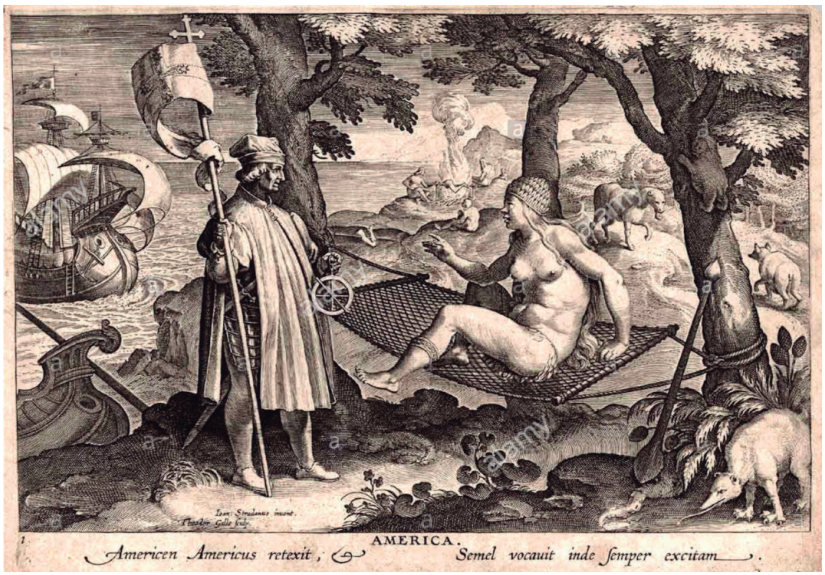


Figura 11. Cita visual. Cultura visual. Johannes Stradanus (circa 1575). Grabado "Amerigo Vespuccio despierta a América". Fuente Alamy foto stock https://acortar.link/gPlbjW

Al respecto, resulta relevante la discusión planteada por Mirzoeff (2009) sobre el origen de la Cultura Visual, quien afirma que, aunque el término haya sido acuñado en 1964 por Mc Luhan, y se haya desarrollado como campo de estudio académico en las décadas del 80 y del 90, para el autor, la práctica de la cultura visual se remonta correlativamente la historia de la modernidad. De hecho, se refiere al descubrimiento de América como el punto de inflexión detonado por el encuentro entre culturas hasta entonces desconocidas. Además, propone que, al estar este encuentro determinado por el fracaso del lenguaje, se redefinió la forma en que (unos y otros) vemos el mundo y, que justamente por eso, deberíamos tomar en cuenta los modos en que la historia se cuenta a través de las imágenes, o la forma en la que en este encuentro las culturas de la imagen son reemplazadas y resignificadas (Mirzoeff, 2009).

Desde una mirada contemporánea, Mirzoeff también señala en su obra que resulta importante "comprender cómo lo global moldea y configura la comprensión de la modernidad, para abrir esta línea de pensamiento a gente que está trabajando con perspectivas distintas, y que va a aportar otras líneas creativas y pedagógicas" (Mirzoeff, 2009, p.31). En ese camino, la iconografía precolombina asimilada como cultura visual, no solo es constitutiva de una identidad latinoamericana histórica encarnada en la herencia cultural, y conforma un riquísimo patrimonio artístico; sino que además representa una fuente magnífica de repertorios propios de la que tomar abundantes recursos visuales en el presente y por todo el mundo, como tema de investigación, como fuente de inspiración, y como objeto de enseñanza que no ha sido suficientemente aprovechado.

Por el lado de la educación artística, Hernández (2007) plantea una revisión de esta en relación a la cultura visual, mencionando que "se trata de una perspectiva de reconstrucción de los propios referentes culturales y las maneras de mirar(se) y ser mirados" (Hernández, 2007, p.36). Con su permiso, abrimos un espacio para que la iconografía habite en la educación artística, en orden de atender "las representaciones sociales con las que se vinculan los alumnos, prestando especial atención a sus formas de apropiación y resistencia" (Hernández, 2007, p.30). La iconografía requiere de encontrar los medios para poder ser conocida, estudiada, disfrutada y difundida, lo que evidencia una necesidad pedagógica y una carencia metodológica, como un espacio de oportunidad urgente y necesario para diseñar e implementar procesos de enseñanza-aprendizaje con metodologías visuales, experienciales y aplicativas desde el arte, contextualizados en la sociedad contemporánea; que promuevan la apropiación de la iconografía precolombina en miras a la construcción de una cultura visual actual y colaborativa. Para ello, es necesario vincular la iconografía mediante la práctica con otros espacios y disciplinas, como la arqueología, la historia, la antropología con el arte, los diseños, la fotografía, el cine, el videojuego, etc., poco relacionadas académicamente, pero de encuentro y experiencia iconográfica.

Finalmente, además de su inapreciable capacidad y utilidad para contener, indisciplinar, movilizar, abordar y sobre todo, actualizar la iconografía en el contexto de la comunicación visual contemporánea; el concepto y por supuesto, el ejercicio de la Cultura visual aplicado a la didáctica de la iconografía precolombina, colabora también con la importante tarea de dirimir las no tan actuales tensiones entre colonialismo e indigenismo, occidente y no occidente, centro y periferia, que el estudio de la iconografía naturalmente suscita. Entre estas discusiones, se encuentra la definición de "lo andino", que lejos de la intención de entrar a debatir el término o el concepto, pretende evadir los nacionalismos (Sondereguer, 2003) de la configuración política poscolombina de los países latinoamericanos, desde donde se enuncia la producción de conocimiento sobre lo precolombino; buscando trazar un camino que integre la iconografía precolombina como formas de expresión unificadas, una cultura visual. Estermann (2006, como se cita en Echeverria, 2015) menciona que el concepto de lo andino, muy ligado a la comprensión de un determinado espacio geográfico, se debe interpretar en relación con las formas colectivas de vivir y expresarse de una determinada población. Lo andino, entonces, es entendido aquí como "cultura".

1.2.3. Arte o diseño

Si no lo puedes explicar con imágenes
es que no lo entiendes bien.
Albert Einstein



Figura 12. Conjunto visual. Autora (2021). Arte o diseño. Compuesto por: 1 y 2 Picasso y Arte africano (https://www.thecollector.com/picasso-and-african-art/).3 Toqapus incas (https://acortar.link/gC6Upx). 4 Piet Mondrian, Fundación Beyeler (https://goo.su/1PDz2). 5 Malevich, Tretyakov Gallery (https://acortar.link/I4x3pi). 6 Kandinsky (https://www.wassilykandinsky.net/work-370.php)

Habiendo discutido la cuestión disciplinar, desde la arqueología, la historia del arte y la antropología; en este punto nos centramos específicamente en la relación de la iconografía precolombina con el arte y el diseño, a quienes sirve de recurso estético y consiguientemente, de objeto de estudio. En este escenario atravesado por múltiples campos disciplinarios, la iconografía se ubica dentro de la categoría del conjunto llamado "arte precolombino", término acuñado en la Exposición Histórico Americana de Madrid, en 1892, para referirse a las manifestaciones plásticas de las culturas originarias de América, reconociéndose de esta manera la dimensión estética e histórica como categoría artística (Bernabéu, 1984).



Figura 13. Cita visual. Exposición Histórico Americana de Madrid, en 1892. Fuente: Biblioteca Nacional de España (https://acortar.link/XCWHkb)

Sin embargo, es poco sabido que esta categorización debió recorrer un largo camino para llegar a consolidarse como tal. La apreciación de los objetos precolombinos estaba condicionada en primera instancia a la valoración de la capacidad artística de quienes lo hacían, cosa que resultaba imposible en el contexto de la conquista de los indios, considerados necesariamente inferiores en todos los aspectos. Por otro lado, también debía considerar la capacidad de apreciación de una estética diferente en los ojos de los europeos, acostumbrados a una noción mimética del arte. Según la definición de Mauss (2009), un objeto de arte es reconocido como tal dentro de los cánones establecidos por un grupo, lo que invalidaría la posibilidad de una concepción universal de arte, al menos entonces. De manera que la apreciación de los objetos precolombinos como arte, pasó de formar parte de los envíos masivos de cargamento de oro y plata sin detallar al inicio de la conquista, a la posterior moda por los Gabinetes de Curiosidades de coleccionistas y reyes una vez instaurada la colonia, a las competitivas Exposiciones Universales, donde se acuña la categoría a la que se refiere Bernabeu; que a su vez luego pasaron a formar parte de las colecciones que hoy se encuentran en los principales museos del mundo (Tessier-Brusetti, 2016).

Vale aquí hacer breve memoria de la noción occidental de arte del mítico artículo de Sontag (2011), donde afirma que:

> Toda consciencia sobre el arte es occidental, ha permanecido en los límites de la teoría griega como mímesis o representación de la realidad, . donde algo que hemos llamado forma, está separado pero sujeto de algo que hemos llamado contenido. (Sontag, 2011, p. 14)

Según esta teoría, donde se discute esencialmente y por toda la eternidad la función del arte, caben dos aproximaciones principales:

> Para Platón el arte no tiene una utilidad determinada (la pintura de una cama no sirve para dormir encima) ni es en sentido estricto, verdadero, es, por lo tanto, una mentira. Para Aristóteles en cambio el arte sí tiene utilidad: terapéutica, medicinal, en cuanto suscita y purga emociones. (Sontag, 2011, p. 14)

El tema de la función del arte es muy relevante aquí porque resulta transversal a la categorización de la iconografía entre el arte y el diseño. Sobre esto mismo Sontag (2011) sostiene que la más antigua experiencia del arte debe haberlo percibido como magia o encantamiento; siendo el arte un instrumento del ritual. Sin embargo, además de la previa aseveración del arte como mímesis, la propia ubicación de las palabras arte y ritual en la misma frase, bajo esta lógica, ya se contradicen. Pero luego propone:

> Presenciamos una transformación de la función del arte, que surgió como una operación mágico religiosa, pasó a ser una técnica para describir la realidad, y que ahora tiene una nueva función: modificar la sensibilidad (acordes a los cambios ocurridos) con nuevos medios no sensibles ... El arte opera hoy en un entorno que no puede ser aprehendido por los sentidos, aunque se enfoque en producir sensaciones, la sensibilidad humana tiene una historia específica que se relaciona con el placer, que es el objetivo del arte. (Sontag, 2011, p. 380)

Groys (2014) opina diferente, proponiendo una interesante inversión en el orden de los factores. Este autor sostiene que todo arte surge inicialmente como diseño, ya sea religioso o diseño del poder. En palabras del autor, "el arte es diseño que se ha vuelto disfuncional porque la sociedad que lo sustentaba ha sufrido un colapso histórico, como el Imperio Inca o la Rusia soviética" (Groys, 2014, p. 54).

De este modo, al contrario que Sontag, Groys afirma que las manifestaciones estéticas arcaicas eran diseño porque cumplían funciones, buscando atribuir a aquellas cualidades de los objetos en los que se encuentra la iconografía y las funciones que cumplían la condición de diseño. Dicha afirmación, aun cuando él mismo menciona que el diseño como tal es una construcción moderna, y además, olvida los atributos simbólicos inasibles de la iconografía, no carece de sentido práctico epistémico, y orgánicamente se acomoda mejor a la naturaleza iconográfica.

Sin embargo, el uso más común e irónicamente funcional de la categorización iconográfica precolombina se aproxima mayormente al arte, no sin suscitar algunas confusiones, incluso entre quienes gestionan su representación. Tal es el caso del Mali, por ejemplo, el cual afirma que "a pesar de su indiscutible belleza, las piezas que vemos reunidas en las colecciones del museo no fueron creadas como "obras de arte" (Mali, 2015, p. 17). En ese sentido, como señala el Mali:

> Los objetos prehispánicos que se exhiben en los museos testimonian la destreza alcanzada por los artistas andinos, capaces de transformar una amplia gama de materiales en diferentes medios de representación. Ellos fueron concebidos tanto como objetos propiciatorios en ceremonias rituales, como ofrendas funerarias o como elementos de difusión ideológica, y poseen una gran calidad artística y estética, que hoy les confiere el status de verdaderas "obras de arte". (Mali, 2015, p. 58)

Con esto se busca solo evidenciar el problema que supone su categorización. De manera que, si cuestionamos el estatus o la condición de arte de la iconografía, la misma cuestión se puede aplicar al status de la iconografía como diseño. En primer lugar, por una situación de preexistencia conceptual y, obviamente, material, debido a que la iconografía precede al nacimiento de ambas disciplinas por al menos tres mil años. En segundo lugar, aun proponiendo una precedencia del diseño a su propio nacimiento disciplinar en la existencia de expresiones pre gráficas y del *homo typographicus* (McLuhan, 1972) como la iconografía, habría en ella elementos faltantes (mercado y autoría) y elementos sobrantes (mito y ritualidad). Y, en tercer lugar, suponiendo que la iconografía se encuentra más cerca del diseño que del arte, el problema de esta ubicación es justamente su ubicación, porque eso nos lleva a preguntarnos a qué distancia se encuentran entonces el diseño y el arte entre sí en realidad.

Sobre esta relación, se propone la idea de una complementariedad más que una oposición. Postulando que existe un momento, un mito de origen disciplinar donde se encuentran el arte en el llamado "fin del arte" de Danto (1995) y el nacimiento del diseño en el movimientos de artes y oficios y más puntualmente, la Bauhaus. Danto (1995) llama «el fin (y no la muerte) del arte» a la disolución de lo que él mismo había llamado «el mundo del arte» en 1964, en favor de una pluralidad de mundos artísticos donde las prácticas artísticas ya no son legibles como «arte», sino solo como «producción cultural exentas de historiografía». Danto dice que más que el arte mismo, lo que ha muerto es la historia del arte.

Esta confluencia del origen (del diseño) y el fin (del arte) como fenómenos profundamente vinculados rebosa de sentido para pensar la relación bajo la forma de un oxímoron ontológico; es decir, que goza del natural equilibrio de los opuestos complementarios en relación con el momento. Así, arte y diseño son enlazados y puestos en marcha desde su propio «a priori histórico» (Foucault, 1969), a través de una perpetua oposición complementaria mediante el ejercicio de sus prácticas discursivas y disciplinares. Y se vuelven a encontrar en la contemporaneidad en el seno descentralizado de las industrias culturales y creativas, que funcionan como dispositivos ya no exclusivos del arte ni el diseño, sino que se han "exportado" para constituir el emblema contemporáneo (Tineo Sanguinetti, 2021).

Finalmente, se plantea que, en relación al arte y el diseño, la iconografía precolombina debería tener su propio estatus, un dispositivo de autoidentificación que facilite su estudio, diálogo y vinculación, que clarifique su relación con el arte y el diseño desde la educación artística; pasando también, por supuesto, por una revisión concienzuda de su nombre. Esto permitiría desarrollar su propio campo de estudio y práctica estética, que si bien cruza, contiene y es contenida por ambas categorías, estas no le son suficientes, en la medida en que no le sirven para definirse ni para circular y, con toda seguridad, no le son suficientes para ser transmitida pedagógicamente.

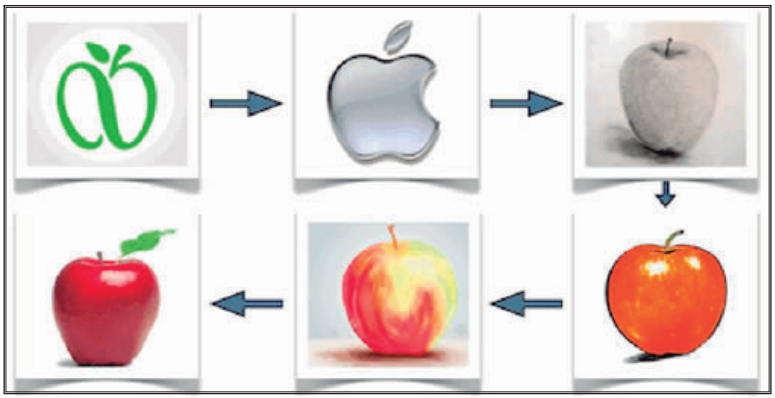


Figura 14. Subtítulo visual. Lenguajes visuales. Fuente: https://acortar.link/XFwyls

1.2.4. Lenguajes visuales

El misterio del mundo es lo visible, no lo invisible. Oscar Wilde

Habiendo llegado a este punto, y habiendo puesto en cuestión la pertenencia disciplinar y metodológica de la iconografía precolombina, toca preguntarnos entonces: ¿cómo proponemos abordarla como campo de estudio de la educación artística? Para empezar, es necesario distinguirla de la teoría, es decir, dejar de pensar la iconografía con el conocimiento disciplinario preestablecido y pasar a concebirla como una fuente de conocimiento nuevo. Para este fin resulta de utilidad la premisa de base que relaciona el estudio de la iconografía con la cultura visual desde la educación artística, de manera que, además de abordarla desde un enfoque fundamentalmente artístico, nos permite pensarla en términos educativos. Una de las expectativas a largo plazo de esta investigación, es contribuir a la asimilación de la iconografía como un lenguaje visual diferenciado, para lo cual es necesario discurrir por algunos enfoques que tocan esta categoría, como los lenguajes artísticos, la imagen como recurso didáctico para las nuevas generaciones, y las teorías visuales.

Según los principales enfoques teóricos (Barone y Eisner, 2012; Eisner, 2012; Hernández Hernández, 2000; Marín Viadel, 2011), la educación artística estudia los lenguajes artísticos, sobre los que, por supuesto hay mucha discusión, y que Acaso (2009) distingue como arte institucionalizado y no institucionalizado, mediante el dispositivo que denomina micro relatos. Los micro relatos son "el arte contemporáneo, el arte emergente, el arte local, las producciones visuales de los propios estudiantes, el cine de autor, el video arte, la artesanía, la contrapublicidad" (Acaso, 2009, p. 139), es decir, las expresiones cuyos discursos generalmente se emiten desde otro lugar de las estructuras de poder, y donde podría entrar la iconografía.

Una vez planteada la posibilidad de entender la iconografía precolombina como un lenguaje artístico, en el sentido de ser susceptible de ser abordado por la educación artística, pasamos a preguntarnos sobre el lugar que ocupa en la asimilación, construcción y transmisión de una cultura visual para los estudiantes de arte y diseño. Esto pasa por llevarla a la experiencia, aprender a mirarla desde nuevos ángulos, mediante la investigación y la práctica interdisciplinaria de la educación artística, para que ocupe su lugar en nuestros repertorios de cultura visual, y desde ahí producir nuevo conocimiento.

> Sobre esto, López Díaz (2017) afirma que la función de la imagen como recurso didáctico es imprescindible para la formación cultural, mediante la cual se aprendería a decodificar los mensajes, el contenido histórico y social y para enseñar a los alumnos a tratar información iconográfica y convertirla en conocimiento. Todo esto es más pertinente aún considerando un enfoque creativo dirigido a las nuevas generaciones de jóvenes, como los *centennials* (1995 – 2010), quienes nacieron nativos digitales, término acuñado por Prensky (2001 y 2011), quien aclara que ser nativo digital no implica axiomáticamente dominar las competencias en esta materia. En ese sentido, Popescu et al. (2019) afirman que los *centennials* son más visuales, competitivos e independientes en comparación con los *millennials*, que procesan la información más rápido, que sus principales intereses son la cultura, la educación y los temas sociales; que son sensibles y responsables con el otro, con el patrimonio y con el medio ambiente, siempre bajo la omnipresente lógica del consumo, pero que a su vez promueve la hibridación de lenguajes y culturas. Todo esto supondría una oportunidad excepcional para abordar la iconografía precolombina en el contexto de la educación artística de las nuevas generaciones (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021), quienes constituyen el público al que se dirige la propuesta pedagógica de la presente tesis.

Las teorías visuales

En esta línea, se ha realizado una revisión general de la bibliografía sobre teorías del aprendizaje visual con el fin de identificar las aproximaciones que puedan ser de utilidad para la construcción del proyecto pedagógico. A continuación, se ha organizado el contenido en base a la distinción de las propuestas conceptuales. En primer lugar, se ubica el grupo que se cen-

tra en el aspecto formal de la imagen. En segundo lugar, el bloque de las teorías visuales con aportes educativos. Por último, se presenta el bloque que se relaciona con la cultura visual específicamente. Todo esto con la intención de brindar un panorama bastante amplio que permita "ver" la iconografía desde su condición visual, pero no únicamente.

Con relación al aspecto más duro o más puramente formal de la imagen tenemos en primer lugar a Dondis (1984), en cuyo libro Sintaxis de la Imagen se plantea la idea de una alfabetización visual (actualmente conocida como Literacidad visual), la cual hace énfasis en la morfología de la imagen mediante el análisis de los signos visuales, que hoy podría ser cuestionable, pero que ha sido vital sobre todo para la teorización del diseño. En este rumbo, encontramos también a Pareyson (1987), quien propone el concepto de estética modal, donde defiende la idea de que el pensamiento y la acción estética son "modos de relación" que permiten gozar de la formatividad de la imagen generando conocimiento. Finalmente, en esta dirección llegamos a Arnheim (1989), un ineludible en la educación artística, gracias a la construcción de su teoría sobre el pensamiento visual, donde afirma que la visión misma es una función de la inteligencia y que la percepción es un acto cognitivo per se, por lo tanto, que requieren su propio modo de aprender.

De este bloque, nos quedamos con esta última idea, clave en las metodologías visuales y artísticas, considerando que la noción de un pensamiento visual y, más aún, la idea de que requiere su propia forma de ser transmitido, es muy valiosa porque puede permitirnos conectar, entender, aprender y sobre todo, enseñar las imágenes iconográficas precolombinas. Esta noción resulta aún más útil teniendo en cuenta que estas imágenes se encuentran separadas por miles de años, culturas, miradas y usos, de nuestra realidad occidental actual, y además siendo conscientes de que en el proceso de llegar hasta nosotros han sido descontextualizadas.

Luego continúa el bloque de las teorías visuales con aportes educativos, donde Lazotti (1983) propone un discurso enmarcado en la educación visual, en el que llama la atención sobre la urgencia de educar para captar y recibir imágenes, con el suficiente conocimiento conceptual e instrumental del fenómeno. Hernández (2000) resulta un poco más preciso y agudo, advirtiendo que un enfoque curricular de cultura visual plantea serias dificulta-

des didáctico-curriculares relacionadas con la mirada, refiriéndose al aspecto cultural y, por supuesto, la perspectiva sistema-mundo de esa mirada. Además, el autor afirma que para enseñar a ver, los profesores deben ser capaces de analizar y fundamentar la imagen, a lo que agregaría saber mirar y proyectar cómo la pueden ver los estudiantes.

Resulta importante considerar este aspecto, mencionado por Hernández (2000), de las múltiples miradas involucradas en la educación, donde se encuentra un doble contexto cognitivo visual: la cultura visual y el aula; y donde las relaciones visuales entre profesores y alumnos están también influenciadas por sus propias construcciones sociales, culturales y habría que considerar también, generacionales, que no necesariamente coinciden.

Finalmente presentamos el bloque que se relaciona con la cultura visual específicamente, sustentado en los estudios culturales que revisan lo relacionado con la imagen desde un enfoque más atento a lo antropológico y contextual, constituyendo la génesis del paradigma de cultura visual en Educación Artística. En este bloque destaca Gillian Rose, quien en *Visual Methodologies* (2020) dice que nuestra cultura se hace comprensible a través de múltiples representaciones visuales y que necesitamos metodologías para poder interpretarlas; por lo tanto, con mayor razón para reproducirlas. Rose (2020) hace énfasis en la crítica de las imágenes, lo que en el campo de la investigación conlleva cierta complejidad; pero no propone explícitamente unas Metodologías como el título del libro hace suponer; sino que propone que no hay un único camino de interpretación (ni de representación) visuales, sino que se puede recurrir a una variedad de recursos, como la semiótica, el psicoanálisis, el análisis del discurso y el análisis de contenido. Por su lado, Mirzoeff (2003), quien, en correspondencia relativa con lo mencionado por Hernández (2000), afirma que la sociedad y sus producciones culturales son constitutivamente híbridos, no surgen de la nada, son creaciones que intercambian signos, conceptos visuales, se versionan y se "contaminan" estéticamente. Esta perspectiva de la imagen como cultura visual, nos mantiene alertas, nos recuerda que ninguna imagen es inocente.

Como se puede suponer, estas teorías constituyen una gran contribución para la concepción de una pedagogía iconográfica; pero hay que tener cuidado en no centrarse únicamente en su condición visual, porque pensar la iconografía como un lenguaje visual puede implicar dar un paso hacia atrás o hacia el costado en el afán de contextualizarla disciplinarmente. Sin embargo, no hay que perder de vista que la perspectiva de la cultura visual demanda también el aspecto cultural, en este caso, específicamente simbólico de la iconografía precolombina. De manera que, para poder usar / aplicar / transmitir / aprovechar responsablemente la iconografía, hay que aprenderla visualmente y, para ello, hay que investigar, diseñar metodologías de investigación que activen la ruta de ida y vuelta entre interpretación y representación, fomentando el diálogo entre lo visual, lo histórico, lo contextual y lo simbólico. Pedagogizar la apropiación.

1.2.5. Simbolismo

El hombre es un animal simbólico
Ernst Cassirer



Figura 15. Subtítulo visual. Simbolismo. Sandra Gamarra (2022). Cuando las papas queman. Fuente: Catálogo de la Exposición Buen gobierno.

Retomando la idea de que la iconografía posee su propia línea de significación y funcionalidad estética, esta investigación propone entenderla como un sistema simbólico, relacionado con los lenguajes visuales para su interpretación y recurso creativo como fuente, pero con sus propias reglas de juego; que van más allá de su categorización como arte o diseño; por lo menos para los fines de objetivarla como materia de estudio de la educación artística. Esto implica, por supuesto, un breve repaso por el universo simbólico desde los estudios del lenguaje, y una revisión de la eterna discusión sobre la escritura y los lenguajes precolombinos.

Para comenzar, recordemos que, en la lógica del lenguaje, el signo es la unidad mínima de sentido. El signo fue objeto de estudio de dos investigadores principalmente: Ferdinand de Saussure (Suiza, 1857 – 1913) y Charles Sanders Peirce (Estados Unidos, 1839 – 1914), quienes entre fines del siglo XIX e inicios del XX elaboran la "Teoría General de los Signos", refiriéndose al signo lingüístico desde dos perspectivas: Saussure (1991) utiliza una perspectiva lingüística, que centra el proceso de significación en la relación del significado (idea) con el significante (el habla); mientras que Peirce (2005) propone el signo triádico donde se relacionan el objeto o referente con la persona interpretante y el representamen o significante. El mismo propone, además, una categorización de los signos en tres tipos: índice, ícono y símbolo. Dentro de esta lógica, Peirce ubica el símbolo como un tipo de signo que representa una idea:

> Los símbolos crecen. Llegan a ser por desarrollo a partir de otros signos, particularmente de los iconos. Pensamos sólo en signos. Esos signos mentales son de naturaleza mixta. Sus partes simbólicas se llaman conceptos. Si un hombre hace un nuevo símbolo, es a través de pensamientos que envuelven conceptos. De modo que un nuevo símbolo puede crecer sólo a partir de símbolos. Un símbolo, una vez que es, se extiende entre las gentes. En el uso y en la experiencia, su significado crece. Palabras tales como fuerza, ley, riqueza, matrimonio, tienen para nosotros significados muy diferentes de aquellos que tenían para nuestros bárbaros antepasados. (Peirce, 2005, párr. 30)

Sin embargo, cabe resaltar que también resulta complejo ubicar a la iconografía en estas categorías sígnicas, debido a que, por ejemplo, como signo icónico a cuya naturaleza responde su nombre, se reduce a la iconografía a una comprensión puramente visual, extraviándose el contenido simbólico, que le es más propio.

Cassirer (2016) por su parte, revoluciona la filosofía del lenguaje en 1926 con la primera edición en alemán de su libro "La filosofía de las formas simbólicas", considerando que para comprender el lenguaje no hay que detenerse en sus usos, como lo propone la escuela estructuralista dominada por Saussure, sino que hay que buscar la ley interna de sus formas. Con esta idea neokantiana, Cassirer mueve el cañón de luz del individuo a la cultura asegurando que el eje de la existencia humana es la cultura, y que está, a su vez, tiene como núcleo central al símbolo. Cassirer (2016) critica las epistemologías objetivas proponiendo que la función es la que crea el objeto, la acción o la sustancia (algo parecido a lo que menciona Groys en el apartado anterior), afirmando que solo existen definiciones funcionales, no sustanciales. Además, el autor plantea que el lenguaje comienza con una fase de expresión sensible, pasa a una fase de expresión intuitiva y luego a una fase de expresión conceptual (es decir simbólica), donde tiene mucha importancia la presencia del mito:

> El mito es constituido por la conjunción de algo artístico, creativo, y de algo teórico, explicativo; lo primero crea sentimentalmente las formas míticas, y lo segundo aporta la fe objetiva en esas formas. El mito es una forma de pensamiento, con sus propias categorías. También es una forma de intuición, que estructura el espacio, el tiempo y el número. Pero, sobre todo, el mito es una forma de vida, que ayuda a la conciencia de sí mismo con la idea del yo, o del alma, y de los ritos, que conllevan culto y sacrificio. (Cassirer, 2016, p. 14)

A esta idea responde su célebre frase: El hombre es un animal simbólico. Y a esta idea nos sujetamos para plantear la iconografía andina como un sistema simbólico codificado, es decir, como un lenguaje simbólico que puede ser actualizado, pero que debe ser comprendido bajo una lógica contextual cultural particular.

En relación con la iconografía como lenguaje simbólico, también se hace referencia al símbolo como patrimonio y al patrimonio como símbolo. Fontal (2020) asegura:

> Esta visión contiene todas las anteriores (objeto, texto y contexto), pero además añade la posibilidad de representar un conjunto de cualidades mucho más complejas que se condensan en el bien cultural, comprende ese "carácter añadido" al que aludía Heidegger en relación con la obra de arte, lo que en griego se dice "simbolein", la obra es símbolo. Por eso, los valores simbólico, imaginario, mitológico y alegórico son aquí los más importantes. (p. 17)

Esta reflexión resulta interesante, porque nos permite vincular a la iconografía precolombina con la educación artística, mediante la perspectiva del lenguaje desde la mediación y educación patrimonial que propone Fontal (2020), como una de las ideas que interesan a esta investigación.

Sobre las teorías del lenguaje revisamos Las Teorías de la Gran División, que en la década de 1960 literalmente dividen las culturas en orales y escritas o con escritura, caracterizando las culturas orales como auditivas, impermanentes, rítmicas, presentistas, participativas, espontáneas, colectivas, y contextualizadas; y a las culturas escritas como visuales, permanentes, ordenadas, objetivas, abstractas, individualistas, y descontextualizadas; atribuyendo que la adquisición de la escritura produce un cambio de percepción del mundo y el modo en que se produce conocimiento. Esta división evidentemente produjo

una gran discusión y muchos críticos, de donde provienen los Nuevos Estudios de Literacidad, que básicamente critican una postura colonialista y occidental, que en resumen asume que las culturas con escritura son superiores a las orales. Esta corriente propone evitar la generalización y la valoración, comprendiendo el contexto en el que surge la oralidad y la escritura como fuentes de conocimiento (Núñez Murillo, 2015).

Con respecto al desarrollo gráfico del lenguaje, Joan Costa (2008) propone cuatro edades del grafismo: "Primero fue el Signo (70.000 años), después fue la Imagen (30.000 años), luego la Escritura (5.500 años), y finalmente el Alfabeto (3.000 años)" (p. 8); a lo que sin duda habría que agregar la Imprenta (500 – 600 años). Esta propuesta es interesante, más allá de su enfoque evolutivo, porque aporta una idea de la relación gráfica entre símbolo y letra mediante el lenguaje. Por ejemplo, se sabe que la civilización andina alcanzó altos grados de desarrollo urbano, arquitectónico, artístico, agrícola, religioso, gubernamental, administrativo, y educativo; que evidentemente requirió de sistemas de transmisión de conocimiento, aunque estos no fueran alfabéticos. En el Perú, aún se discute la existencia de una escritura "propiamente dicha", o se consideran primitivos o limitados los sistemas que se conocen (Gelb, 1982), incluso cuando estos sirvieron para sostener con eficiencia su compleja organización social, política, religiosa y económica (Núñez Murillo, 2015).

Lienhard (1992) describe el desarrollo alcanzado en la construcción de sistemas simbólicos de significación como los *quipus*, los glifos o los *toqapus*, resaltando la oralidad dominante de las sociedades precolombinas andinas, y afirmando que la imposición del sistema de escritura europeo no produjo una fusión entre ambos, sino una división de estancos que se reflejó en la reconfiguración social. Podríamos decir que, en la actualidad, ocurre lo mismo con la adquisición de habilidades digitales de las nuevas tecnologías, que implica entrar y participar en las nuevas formas de comunicación, seguir persiguiendo infinitamente el mito del progreso.

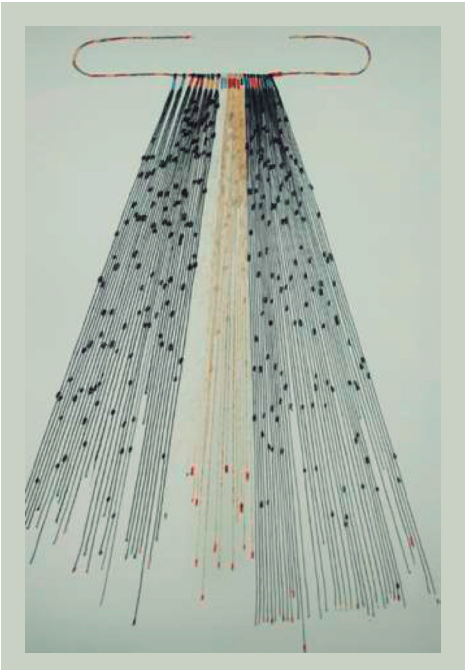
Hasta aquí se han revisado las discusiones sobre el universo simbólico desde los estudios del lenguaje, con el fin de plantear la iconografía precolombina como un sistema simbólico con sus propias reglas, permitiendo su objetivación como materia de estudio de la educación artística. Como se ha mencionado antes, aun cuando existen escasas aproximaciones desde el punto de vista específico de la iconografía, se puede identificar un renovado interés por desentrañar el universo simbólico andino. Algunos ejemplos de ello lo constituyen Zadir Milla Euribe (2004, 2008, 2017 y 2018) desde el diseño, Thomas Cummins (2004 y 2020) y Rodrigo Gutiérrez Viñuales (2023) desde la historia del arte; Núñez Murillo (2015) desde la lingüística; y González Carvajal y Bray (2016) desde la interdisciplinariedad, evidenciándose una ausencia de abordaje desde la educación artística, por lo que la propuesta de esta tesis constituye un importante aporte en esa línea.

Por otro lado, para plantear una pedagogía iconográfica con enfoque simbólico, es necesario considerar que la concepción del mundo andino y la forma de comunicarlo ha sido y sigue siendo oral y simbólica. Esta doble y complementaria naturaleza comunicativa discrepa de las Teorías de la Gran División, comentadas previamente. Una característica importante es su condición polisémica, donde destaca la flexibilidad en su expresión a través de un amplio rango de medios, contextos y sentidos de significado que puede representar las interrelaciones y ordenamientos espaciales en que los símbolos abstractos son empleados (González y Bray, 2016). Cummins (2004) menciona que las representaciones no eran figurativas sino abstractas, porque la intención de las imágenes solo se percibía por el acto ritual de usarlas, en la concepción nativa de la imagen no existían límites entre lo mundano y lo espiritual. Milla Euribe (2008) afirma que nos encontramos frente a un sistema epistemológico geométrico que contiene una teoría del conocimiento basada en el ordenamiento del espacio simbólico, un arquetipo de logos cósmico, mediante la composición geométrica simbólica, abstracta para nuestro entendimiento.

En relación con todo lo anterior, y como dice Eliade (2006), "es esencial comprender el sentido profundo de los símbolos (mitos y ritos) arcaicos para lograr traducirlo a nuestro lenguaje habitual" (p. 13); por ello nos adherimos a la idea de que la iconografía, más que un lenguaje visual o simbólico constituye un sistema de códigos. En este posible sistema, destacan dos unidades de significación, posiblemente complementarias: los *quipus* y los *toqapus*. Según Marcone (2014) los diseños *to-*

qapus y los *quipus,* formaron parte del mismo proceso integrador que impulsó a los incas a construir el *Qhapaq Ñan* (gran camino), como vehículos idóneos para la consolidación de la administración y política inca dentro de un proceso histórico y social con repercusiones pan-andinas, cuyas secuelas son apreciables aún hoy en día. Arellano (2014) agrega que probablemente los edificios, templos y *tambos* que se encontraban a lo largo del gran camino tuvieron signos relacionados con el grupo étnico de su ubicación, así como que parecen reflejar el resultado de observaciones astronómicas traducidas en calendarios.

Los *quipus* constituyen un sistema supuestamente numérico de registro de información por referencia directa, es decir con confirmación mediante cordones y nudos de cantidades y colores. Sin embargo, Salomon (2006) en su estudio etnográfico de los *quipucamayocs* (quienes manejan los *quipus*) sostiene que los cordones contenían modelos de espacio, listas de objetos, identificación de personas y de acciones y registros de decisiones no únicamente numéricas. Arellano (2014) manifiesta que, para los que estudian la tipología del *quipu* y establecen bancos de datos, es importante la categorización que sus informantes plantean según un orden de importancia: color, longitud, grosor y torsión. Sin embargo, para que sean válidas estas categorizaciones, es necesario saber si son locales o generales.



En relación con los *toqapus*, Cummins (2004) afirma que se trata de un signo, no de un objeto, y no necesariamente textil. Este detalle separa al *toqapu* del *quipu*, ambos pueden o no estar relacionados dentro de la amplitud del sistema andino de práctica referencial, sin embargo, ambos constituyen categorías de expresión completamente distintas. Frame (2014) se centra en la lógica gráfica del código de los *toqapu*, afirmando que son un sistema de escritura, comparable con



Figura 16. Par visual. *Quipu* y *Toqapu*. Par visual compuesto por *Khipu* canuto (Banco Central de la Reserva, Lima, Peru) y *Unku* con diseños *tocapu*, ca. 1450-1540 (Colección Precolombina de Dumbarton Oaks Research Library and Collections, PC.B. 518).Fuente: Arellano (2014, p.48 y p.226).

una gramática, cuyas propiedades fundamentales son: la simetría, la dirección y/u orientación, el número, el color, la concentricidad y otros; sosteniendo que estas propiedades tienen el potencial de comunicar conceptos y relaciones visualmente, sin utilizar palabras. Finalmente, Villanueva (2014), de acuerdo con Cummins (2004), propone una ampliación del concepto, aplicando la interpretación de los *toqapus* a construcciones arquitectónicas.

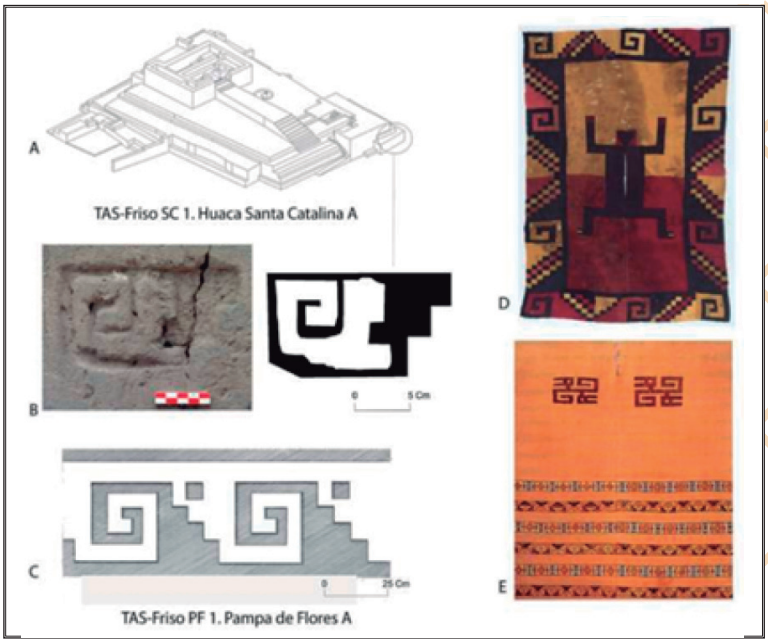


Figura 17. Conjunto visual. Signos zoomorfos (felino): (A) Huaca Santa Catalina; (B) Friso; (C) Friso, Pampa de Flores; (D) *Unku*.Museo de América 2006. (E) *Unku*. Staatliche Museen zu Berlin. Tomado de Villanueva (2014). ¿Frisos como *tukapu* arquitectónicos? Representaciones del tiempo y la consmovición en la provincia inca de Pachacamac. Fuente: Arellano (2014, p.338).

1.3. CONTEXTO HISTÓRICO

1.3.1. Preexistencia

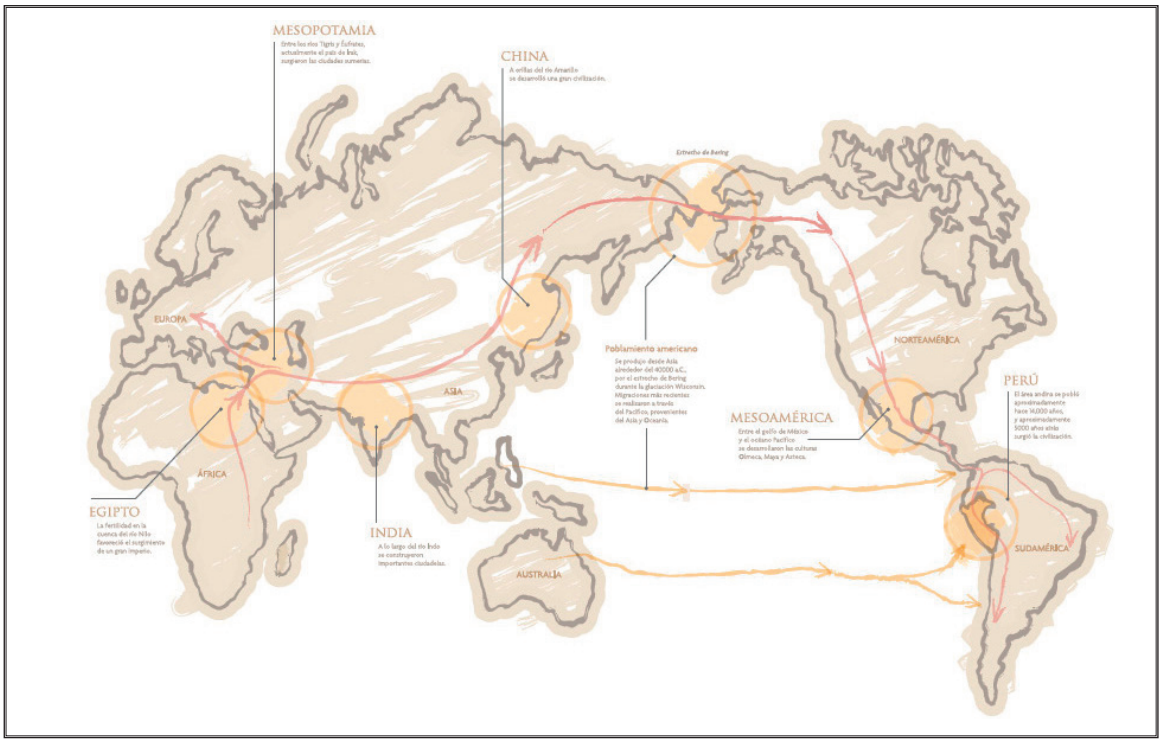


Figura 18. Subtítulo visual. Cunas de civilización. Museo Larco (2022) https://acortar.link/Rvx0Vm

1.3.1.1. Cunas de civilización

Para determinar la importancia histórica en la que se enmarca el estudio y la enseñanza artística de la iconografía precolombina, vale empezar por mencionar la reciente teoría sobre la cunas civilizatorias como contexto de discusión. El concepto de cuna de la civilización se centra en el lugar donde los habitantes llegaron a construir ciudades, a crear sistemas de escritura, a experimentar con técnicas de fabricación de cerámica y uso de metales, a domesticar animales y a desarrollar estructuras sociales complejas que implicaban sistemas de clases (Mann, 2005). Originalmente y durante mucho tiempo se pensó que el origen de la civilización era uno sólo y se encontraba en el

Creciente Fértil de Mesopotamia, desde donde se extendió al resto del mundo. Sin embargo, actualmente, se sabe que las civilizaciones surgieron de manera independiente en al menos seis puntos del planeta, siendo la civilización andina la única ubicada en el hemisferio sur, a saber:

- El Creciente Fértil, incluyendo la Mesopotamia (valle del Tigris y el Éufrates) y el Levante mediterráneo
- El valle del Nilo
- La llanura indogangética
- La llanura del Norte de China
- Las Civilizaciones andinas
- La Costa del Golfo de Mesoamérica

Estas sociedades jugaron un papel crucial en el desarrollo temprano de la cultura humana y la formación de sociedades más organizadas. Estas áreas se consideran fundamentales en la historia de la humanidad, ya que marcan el inicio de la evolución cultural y tecnológica que eventualmente llevaría al desarrollo de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, el concepto de "cunas de civilización" en el contexto específico de Sudamérica es poco estudiado en comparación con otras regiones del mundo (Kramer, 1974), ya que la noción se asocia históricamente principalmente a las civilizaciones antiguas de Mesopotamia, el Valle del Indo o Egipto, es decir, a las cunas civilizatorias de occidente (Ferrer, 2019; Piquero, 2011). Además, el enfoque de los estudios sobre la antigüedad sudamericana suele centrarse en culturas específicas, en lugar del concepto general de "cuna de civilización"(Neira, 2016).

Por ello, consideramos que el estudio de estas cunas civilizatorias, en este caso, específicamente de las civilizaciones andinas, y la forma en que constituyeron y desarrollaron sus culturas, así como los contenidos simbólicos que guardan, resulta esencial para comprender la evolución cultural desde el presente. Y, por lo tanto, su inclusión en la enseñanza ofrece la valiosa oportunidad de ejercitar la perspectiva temporal en tiempos de inmediatez.

Con todo ello, a pesar de la enorme peso paradigmático que supone saber que la humanidad no proviene de un solo origen cultural, sino que se desarrolló simultáneamente de forma diversa (Wengrow, 2010), este no es un contenido que tenga presencia en la educación. Afortunadamente, la flexibilidad y los intereses de la educación artística nos permite una nueva perspectiva, la posibilidad de un abordaje no necesariamente histórico ni occidental, sino justamente artístico o más precisamente, didáctico.

1.3.1.2. Civilizaciones Andinas



Figura 19. Subtítulo visual. Civilización andina. Ciudad Sagrada de Caral. Fuente: https://acortar.link/BqAAbc

La Cordillera de los Andes determina la configuración geológica, geográfica y ecológica de América del Sur, factores que a su vez han influido poderosamente en la configuración de sus culturas. El territorio afectado por la Cordillera de los Andes se subdivide en tres grandes áreas. El área Septentrional, correspondiente a los territorios de Colombia, Venezuela y Ecuador; el área Central, que corresponde al Perú, y el área Meridional, conformada por los territorios de Bolivia, Chile y Argentina. El área central, donde se encuentra el Perú, comprende tres regiones naturales: costa, sierra y selva; las cuales abarcan, a su vez, 84 de las 103 zonas ecológicas posibles que existen en todo el planeta (Silva Santisteban, 2002).

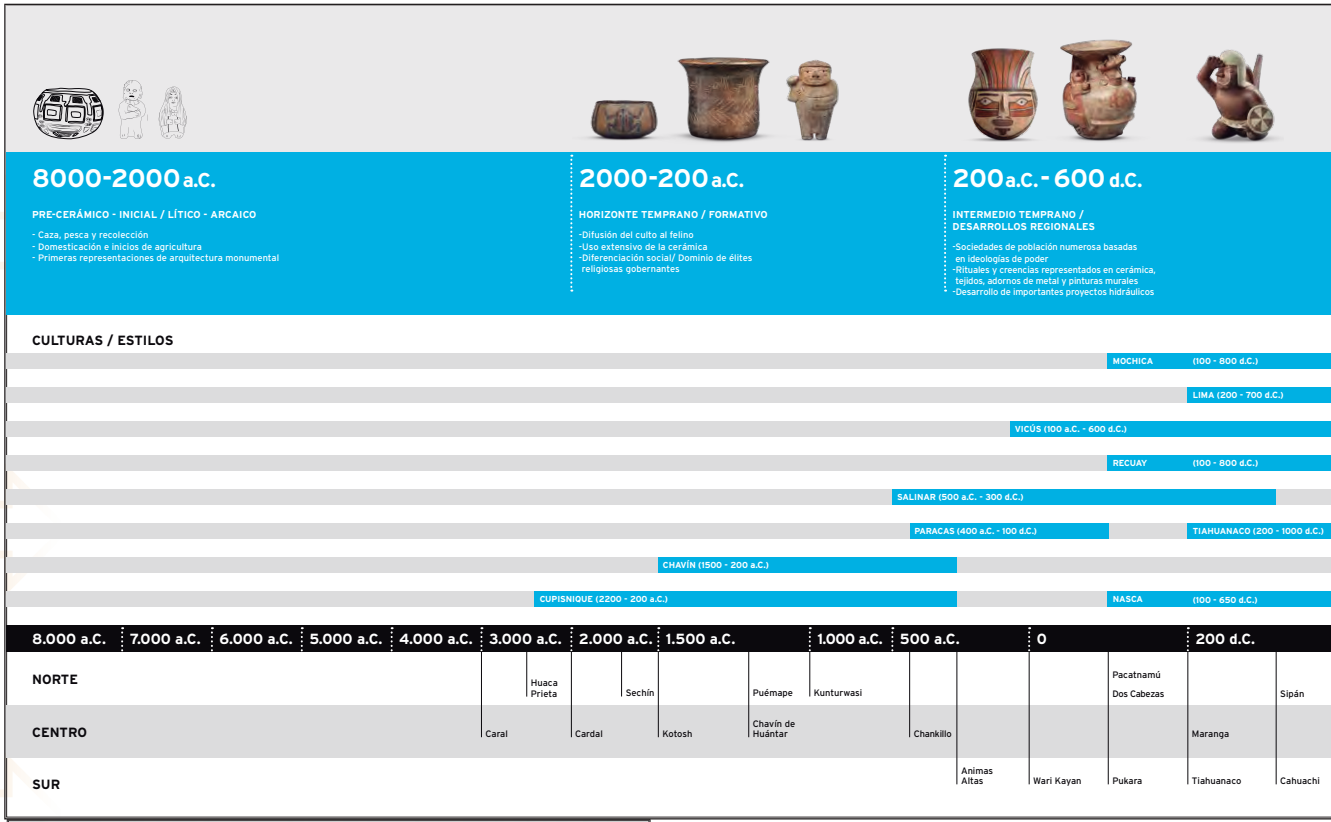
El área andina se pobló aproximadamente hace 14,000 años, y aproximadamente hace 5,000 surgió la civilización (Museo Larco, 2020). Hasta donde se conoce, la civilización andina surgió en Caral, en los valles costeros e interandinos norperuanos, entre la costa del océano Pacífico y la región amazónica. El desarrollo cultural andino se extendió a lo largo de los actuales países de Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia, Chile y Argentina.

La antigüedad de Caral (circa 2900 a.C.), sustentada en fechados radiocarbónicos se refuerza al señalar que los asentamientos de Caral estuvieron habitados al mismo tiempo que las ciudades sumerias de Mesopotamia, Egipto e India. Pero a diferencia de ellas, que tuvieron relaciones de intercambio de bienes y conocimientos, que les permitieron aprovechar de las experiencias del conjunto, el proceso peruano se dio en total aislamiento, pues incluso se adelantó en, por lo menos, 1500 años al proceso civilizatorio de Mesoamérica, el otro centro de civilización prístina de América. (Solís, 2005, p. 92)

La región de los Andes Centrales se puede designar, sin ninguna duda, como la región del hemisferio sur en la que surgieron las primeras sociedades complejas y, en ese sentido, también los primeros Estados, los cuales se establecieron entre los 2,500 y 3,500 años a.C.. Posterior a ello, se sitúa el desarrollo de los Estados expansivos o de conquista (Chavín, Paracas, Nasca, Moche); y seguidamente, los imperios regionales (Tiahuanaco, Wari, Chimú, Lambayeque), para finalmente constituirse el Imperio de los Incas (Silva Santisteban, 2002).

> El Estado Inca constituyó el culmen de desarrollo alcanzado por estas civilizaciones hasta la llegada de los europeos. Como es sabido, los incas construyeron un sistema de gobierno altamente eficiente, que logró mantener en orden un mosaico muy variado de estructuras políticas, administrativas, económicas, religiosas, militares, lingüísticas y estéticas, gracias a una poderosa mecánica de cohesión; constituyendo, con mucha probabilidad, una de las estructuras políticas más sofisticadas del mundo antes del siglo XVI (Klein, 1988). Esta, además, llegó a extenderse por un territorio de más de dos millones de kilómetros cuadrados, ocupando centenares de pueblos y ciudades, con características culturales, territoriales y políticas bien definidas y conectadas por una red vial de comunicación de más de 40000 kilómetros conocida con el nombre de *Qapak Ñan* (poderoso camino), así como el desarrollo de imponentes proyectos de ingeniería agrícola e hidráulica, y el desarrollo de un elaborado sistema de educación.

La cronología y periodificación del proceso civilizatorio de las civilizaciones andinas resultan sumamente complejos, no solo por su antigüedad, o por la cantidad y diversidad de culturas que allí se desarrollaron; sino también debido a que la reconstrucción histórica depende exclusivamente de la arqueología, dada la carencia de documentos escritos. De modo que conforme se van realizando nuevos descubrimientos, esa data va cambiando. Tal es el caso de Caral (Figura 19), previo a cuyo descubrimiento había al menos tres teorías principales de origen: la teoría difusionista de Max Uhle postulada en 1939 (Uhle, 1939), que suponía un origen costero; la teoría autoctonista de Julio C. Tello en 1939 (Ramos, 2013), que propone el origen en la cultura Chavín; y la teoría aloctonista de Federico Kauffmann en 1962 (Campos-Rodríguez, 2018), que propone el origen en la cultura Valdivia de Ecuador. Sin embargo, aunque existen acuerdos generales sobre las líneas principales de su estudio, los desacuerdos se centran en los nombres y los procesos que establecen las distintas etapas, a continuación, un esquema que muestra las principales propuestas, siendo la más usada la de los horizontes de Rowe (1962).



AÑOS (d. de C.)	EUROPA	ORIENTE	ASIA	MESOAMERICA	AREA ANDINA
1,400	Lucha de Francia entre armañacs y borgoñones. Suplicio de Juana de Arco.		Construcción de la muralla de Pekín.	Los Aztecas en Tenochtitlan.	Los primeros gobernantes incas.
	Los Reyes Católicos. La Guerra de las Dos Rosas. Y El Descubrimiento de América por Cristóbal Colón.			Alianza entre Tenochtitlan, Tlacopan y Texcoco.	Pachacútec consolida y desarrolla el Imperio incaico. Túpac Yupanqui conquista el norte del Perú.
1,500	Prisión de Colón. Leonardo de Vinci en Florencia. Aparece el nombre de América en el mapamundi de Waldseemuller.	Ismail I, Sha de Persia.	Basilio II, zar de Rusia.	Moctezuma II, soberano de los Aztecas.	Huayna Cápac amplía el imperio, conquista lo que hoy es Ecuador y llega hasta Colombia. Reside en Tomebamba.
1,519	Carlos V emperador de Alemania.	Solimán El Magnífico sultán de Turquía		Hernán Cortés inicia la Conquista de México. Suplicio de Cuautemoc.	Muerte de Huayna Cápac (1525). Guerra entre Húascar y Atahualpa.
1,532	Paz de Nuremberg entre Carlos V y los protestantes para conjurar el peligro turco.				Francisco Pizarro y su grupo capturan a Atahualpa en Cajamarca.

Figura 21. Cita visual. Cuadro comparativo panorama mundial. Fuente: Silva Santisteban (1983, p. 148)

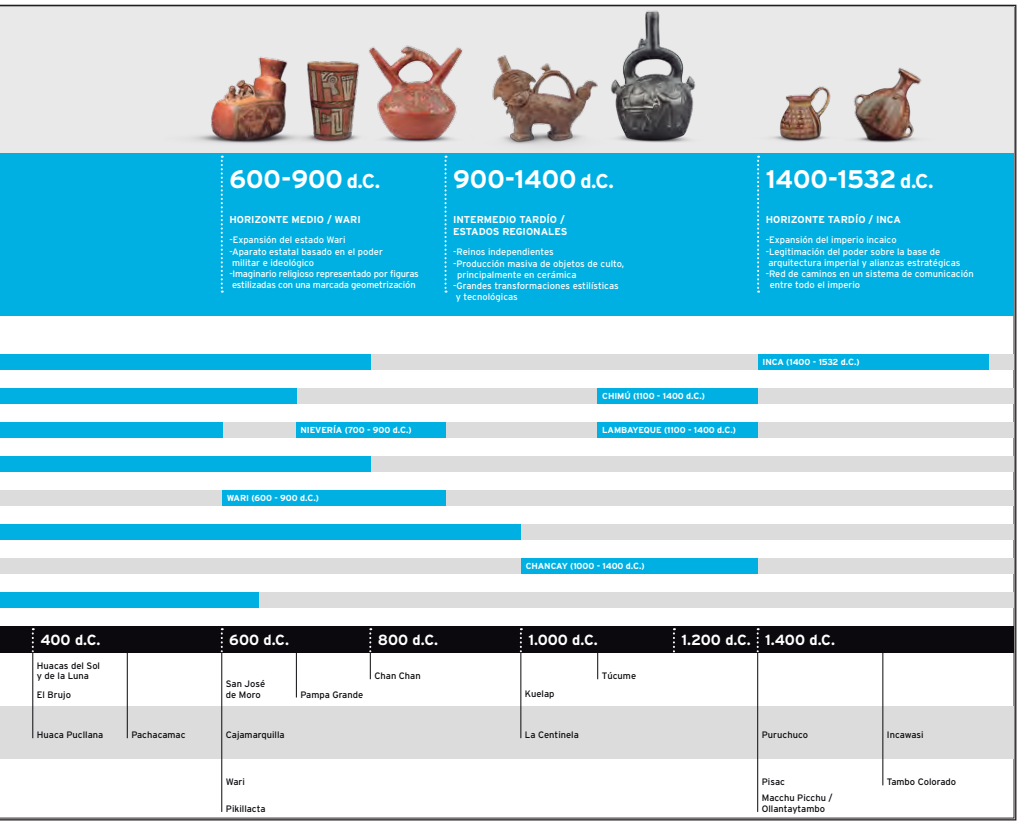


Figura 20. Cita visual. Periodización de la civilización andina según Rowe. Fuente: Guia del Mali (2015, p. 18-19)

1.3.1.3. La Educación incaica

Considerando que el Imperio Incaico se caracterizaba por su desarrollo en diversos campos del conocimiento tanto racional como natural, orientado a organizar la sociedad y satisfacer las necesidades y bienestar de la población, es de suponer que dicho conocimiento estuviera sistematizado en un complejo esquema educativo. Sin embargo, en las fuentes de los cronistas abundan contradicciones entre los grandes logros de dicha civilización y la ignorancia, analfabetismo y salvajismo de sus gentes. Garcilaso (2009) comenta ampliamente sobre los *yachay-wasi* (casas de saber o casas de enseñanza), pero sin brindar mayor información sobre el proceso educativo, contenidos y metodologías que albergaban. El interés por los estudios sobre la educación en el incanato es relativamente reciente, que coincide y responde indudablemente al desarrollo de la educación intercultural, donde adquiere protagonismo la investigación sobre la cosmovisión.

La cosmovisión es un aspecto central en la educación incaica, en tanto funcionaba como elemento cohesionador. Recordemos que la mitología incaica proviene de un largo proceso de intercambios y desarrollos culturales preincaicos de más de cuatro mil años, donde la civilización se desarrolló de manera original y relacionada siempre al difícil territorio andino. Se sabe que los incas no subyugaban mediante la religión, sino que respetaban e incluían las deidades y prácticas religiosas locales conquistadas, bajo la lógica de la reciprocidad. La reciprocidad es una práctica aún vigente entre los habitantes de los Andes, y supone corresponsabilidad, solidaridad, equidad y justicia (Rostworowski, 2015).

Según Rostworowski (2015), la reciprocidad era un sistema organizativo socioeconómico y religioso que regulaba las prestaciones de servicios a diversos niveles y servía de engranaje en la producción y distribución de bienes. Además, era un ordenamiento de las relaciones entre los miembros de una sociedad que desconocía el uso del dinero. La cosmovisión se centraba en la interpretación y organización mítica de su territorio bajo un sistema tetrádico o cuatripartición, que colocaba el plano terrestre dentro del plano celeste, correspondiente a las cuatro estrellas de la constelación de Orión, *Hatun Chakana*, que señalaba a cada uno de los cuatro suyos, de donde proviene el nombre de *Tawantinsuyu* (cuatro suyos entretejidos), fundado míticamente por cuatro hermanos llamados Ayar; así como a las cuatro estaciones, equinoccios, etc.

Este sistema se aplicaba en todas sus prácticas, entre ellas, la educación, en la que se organizan con un sistema de aprendizaje de cuatro etapas (Quintanilla, 2020), basado en un código de principios valorativos que permitió formar especialistas en diversos campos del conocimiento, conocidos como *kamayoq* (especialistas, doctos), con el fin de ordenar todos sus procesos productivos y mantener el control, garantizando protección, justa distribución y, en general, el *Sumak kausay* (bienestar) sobre la base de la reciprocidad. En la primera etapa estudiaban la lengua y perfeccionaban el habla; en la segunda, estudiaban educación religiosa, incluyendo todo lo sagrado; en la tercera se les enseñaba a utilizar los *quipus*; y en la cuarta etapa aprendían la historia del imperio, sus principios y normas morales.

Teniendo en consideración la comprensión de esta lógica binaria, la educación Inca se desarrolló en dos modalidades: una natural práctica y otra institucional. La primera se ubicaba fuera de los extremos de la administración y legislación oficial, dentro del entorno doméstico, y era propiciada por los mismos grupos familiares o *ayllus*, orientada a la enseñanza y aprendizaje de las destrezas de la vida cotidiana, y sustentada en la imitación y la práctica. La vertiente institucional de la educación fue especialmente cultivada en la capital del *Tawantinsuyo*, Cuzco, donde se concentraban los centros de formación (Vargas Callejas, 2001) con distinción de género y casta. Entre estos destacan: el *Yachayhuasi* (casa del saber), el *acllawasi* (casa de las escogidas), la escuela de *kipucamayoc* y los centros sacerdotales (que equivaldrían a la universidad actual), donde los *Yachaychiq* impartían la formación técnica y la preparación especializada para los nobles de todo el *Tawantinsuyo*, con el fin de preparar dirigentes que asegurasen su dominio y forjasen la grandeza del Imperio (Quintanilla, 2020).

En la sociedad inca existe una notable diferenciación de roles, el maestro tenía la función de formar a las personas de acuerdo a su nivel, capacidades y tareas que les corresponden en el entramado social, por ello habían también distintos tipos de maestros. Vargas Callejas (2001) elabora una descripción profunda de estos roles, que resumimos a continuación:

Los *Amautas* eran los sabios que representaban el saber superior de la cultura, su tarea intelectual y creadora abarcaba la literatura, la filosofía, la ciencia, la ética y todo aquello que interesaba al buen comportamiento y convivencia entre las personas en el esquema del imperio.

Los *Harávecs*, eran poetas que recogían y narraban historias de amor, de guerra, la sabiduría de la naturaleza, se caracterizaban por su gran poder cognitivo, memorístico y narrativo, que servía para guardar el recuerdo de los hechos relevantes que la gente iba aprendiendo en un proceso ritual festivo.

Los *Willac Umu*, eran a quien correspondía la labor ritual religiosa, la transmisión de los saberes divinos, el calendario de las festividades, los ayunos, las artes adivinatorias, la interpretación de los sueños, los sacrificios y las demás ceremonias de contenido sacro. Su tarea sacerdotal era exclusiva e implicaba un aprendizaje especial que además de conocimiento otorgaba un estatus místico.

Los *Apu quipay* estaban a cargo de la formación militar. El servicio militar era obligatorio para todos los varones de 18 a 25 años, excepto los que presentaban defectos físicos o no podían desplazarse,

pero la carrera militar era selectiva, un oficio muy apreciado en el Imperio, cuya consecución suponía el máximo esfuerzo corporal e intelectual.

Los *Kipucamáyoc*, eran los encargados de dominar y enseñar las artes matemáticas de los *quipus*, que tenían dos orientaciones: una histórica y otra estadística; gozaban de un estatus elevado, ya que de su actividad dependía el normal desenvolvimiento de las tareas administrativas del Imperio.

Los *Chasquis* se ocupaban de transmitir la información contenida en los *quipus*, llevándola de un lugar a otro en todas las latitudes del *Tawantinsuyo*; lo que requería, además de un manejo del contenido fidedigno de los *quipus*, una preparación física sobresaliente.

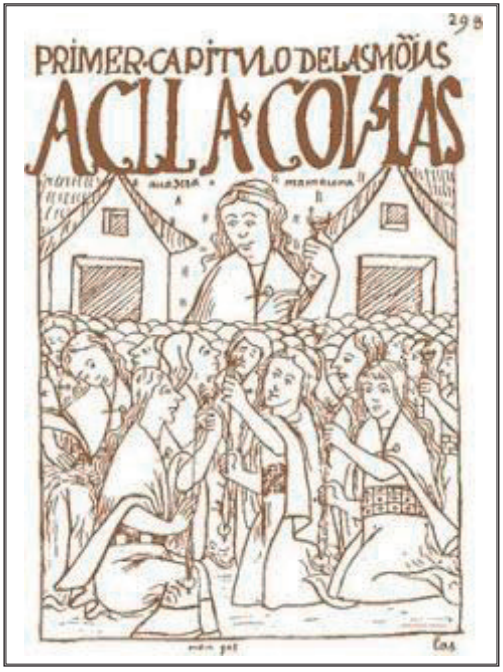


Figura 22. Cita visual. La Educación inca. Ilustración de Felipe Guamán Poma intervenida por la autora (2023). El *Acllawasi*, centros de formación para mujeres. Fuente Det Kgl. Bibliotek https://acortar.link/8ZMsbv

Figura 23. Conjunto visual. La Educación inca. Ilustraciones de los oficios de Felipe Guaman Poma. Tomado del Smithonian National Museum of the American Indian (https://acortar.link/Vj0UvK)

Los *Mitmacs o mitimaes* eran emisarios culturales del imperio que contaba con una formación exclusiva destinada a introducir la cultura del inca en los territorios conquistados con el objetivo de propiciar una ocupación pacífica a través de la difusión del estilo de vida y la lengua del Imperio. Era gente especializada en diversos oficios, de acuerdo a las necesidades que había que satisfacer en los nuevos territorios.

La *Mamaconas* eran las encargadas de la formación de las mujeres del imperio, que consistía en el dominio de las artes del hilado y tejido del algodón y la lana, la confección de vestimentas, de suma importancia también en la cosmovisión y la sociedad, así como los demás oficios del hogar en general. Las mujeres escogidas estudiaban en los *Acllawasi*.

Con respecto a los contenidos, la agricultura se encuentra entre los conocimientos más valorados, considerando que la tierra era el cimiento principal de su existencia, la educación hacía énfasis en su cuidado a nivel productivo, práctico, ético y ritual, que implicaba en sí mismo una escuela de aprendizaje y civismo práctico, disciplina y solidaridad en el trabajo. A ello debemos, además, que más de la mitad de los alimentos que se consumen actualmente a nivel mundial "fueron desarrollados por esos agricultores que cultivaron de una manera sistemática más plantas medicinales y alimenticias que en cualquier otra área del mundo" (Hagen, 1979, p. 119). En su educación también destaca la formación para el buen gobierno, la filosofía, la religión y la instrucción militar, la medicina, la astronomía, la arquitectura, las matemáticas, la ética, la literatura, la filosofía y otros conocimientos que hicieron de esta cultura una de las más avanzadas de su tiempo y contexto.

Por un lado se educa al individuo para servir a la colectividad en forma diversas: como político para una eficiente acción pública; como sacerdote para el servicio del culto; como guerrero, para dominar la táctica y la estrategia; como *kipucamayoc*, para expresar y descifrar testimonios que debían ser transmitidos y recordados; como *mitmac* para la transculturación regional; como *Amauta* y *Aravec* para educar intelectual, ética y estéticamente. En general, existe siempre el propósito de conseguir una gran eficiencia práctica. (Valcárcel, 1961, p. 73)



Con relación a la ingeniería, Espinoza (1995) sostiene que el mérito de los Incas consiste en haber perfeccionado los conocimientos legados por la tradición y desarrollarlos con la práctica empíricamente. Por otro lado, considerando la importancia de su cosmovisión, el aprendizaje de la astronomía, la observación del cielo y la elaboración de calendarios, esenciales para la organización de la vida, estaba directamente vinculada al manejo de los lenguajes simbólicos como los códices iconográficos y los *quipus*, que a su vez desempeñaban un rol crucial en la transmisión de la religión y la mitología. Con relación a las artes, estas se aprendían en los propios talleres de tradición familiar de padres a hijos, pero, además, las propias obras servían como contenedores de conocimiento. Los maestros y sacerdotes enseñaban a las generaciones más jóvenes a interpretar las imágenes y símbolos presentes en pinturas, esculturas, textiles y objetos rituales.

De esta manera, se puede observar un sistema de educación especializado y formal de enseñanza y aprendizaje, dirigido preponderantemente a personas de casta noble, pero también a personas seleccionadas, dotadas de habilidades y conocimientos excepcionales, reclutados de las diversas latitudes del *Tawantinsuyo*. Para el pueblo llano, Restrepo (2000) indica que:

> Se proveía del aprendizaje mediante la experiencia cotidiana del trabajo y el accionar comunitario, la vida en sus diversas manifestaciones, para lo que debían aprender la estructura del mundo, su puesto en este tejido vital y la forma de relacionarse con ellos mismos, con el otro, la naturaleza y las deidades, como con la comunidad y el Estado; además del oficio que cada persona debía desempeñar durante su vida, ya fuera en labores comunitarias, familiares o personales. (p. 124)

Asimismo, la educación precolombina estaba fuertemente ligada al territorio y la arquitectura, la mayoría de las construcciones arquitectónicas estaban decoradas con relieves e imágenes que contaban historias y transmitían conocimientos. La educación Inca era concebida como un proceso permanente que abarca toda la vida de las personas, a cada edad le correspondía un determinado rol en el proceso educativo; se trataba sustancialmente de una educación por el ejemplo, clasista pero abierta a las posibilidades del talento y el esfuerzo. Todos los procesos educativos estaban dirigidos a la organización productiva y ordenada del estado, y a la satisfacción de las necesidades vitales de alimento, ropa, vivienda y seguridad, para crear un ambiente propicio para la religiosidad y el trabajo, además de extender y consolidar el Imperio de los Incas, considerado como uno de los sistemas sociales más justos en cuanto aseguraba una adecuada calidad de vida para todos (Vargas Callejas, 2001).

De entre los aspectos principales que caracterizan la educación incaica, destaca su naturaleza oral y visual. Tal y como indica Rostworowski (2015),

> Existe consenso entre los cronistas cuando señalan que los indígenas poseían cantares especiales en los que cada *ayllu* o *panaca* narraba los sucesos de su pasado durante ciertas ceremonias encargadas a determinados sujetos elegidos, los *Haravecs* para la construcción de una memoria colectiva. Otra manera de recordar a sus gobernantes y eventos acaecidos era mediante pinturas, tejidos o tablas ... Una tercera forma para registrar los sucesos fueron los *quipu* o cordeles de diversos colores y nudos, usados para contabilidad y también para recordar episodios históricos. (p.14)

En este sentido, debe considerarse la noción de Jurgen Golte (2016), quien sostiene la hipótesis de que la educación en el mundo precolombino era iconográfica, basándose en la relación que establece entre la evidenciada importancia que estas civilizaciones le daban a la educación, con los sofisticados sistemas iconográficos que desarrollaron, suponiendo que estos no podían solo cumplir una función decorativa o estética. Efectivamente, como se ha visto, la transmisión de conocimiento en estas civilizaciones era fundamentalmente oral, visual y experiencial; desempeñando un papel sustancial en la preservación de la identidad cultural, la cohesión social y el funcionamiento de los estados. Considerando que cada cultura tenía su propio sistema de símbolos y significados, y la comprensión de estos elementos era esencial para la participación activa en la sociedad y la religión precolombina.

En la lengua quechua o *runasimi* (lengua/habla de las personas) vigente hasta la actualidad, *yachay* es una palabra madre (Germán Palacios, 2006) o palabra red (Itier, 2019), es decir, clave para entender el idioma (y la cultura). Como tal, es polivalente y polisémica, sirve simultáneamente para referirse a saber, aprender, enseñar, pensar, mente, visión, estar y vivir. Esta simultaneidad semántica no solo evidencia la importancia de la educación en el *Tawantinsuyo*, sino, de igual manera, la fuerte relación de esta con el espacio y la materialidad de los soportes y objetos de enseñanza. En este contexto, se puede entender que la iconografía desempeñaba un papel educativo crucial para la transmisión de la cosmovisión aglutinante de la existencia andina, en la comunicación política y la organización social, para comunicar mediante los edificios, atuendos, joyas, objetos (*huacos*, vasijas) y tatuajes en tanto símbolos de estatus, pertenencia y narrativas. Toda esta amplitud simbólica demuestra la fuerte incidencia que tenía la iconografía en diversos aspectos y formas de la educación andina.

En resumen, se puede afirmar que la educación tenía gran importancia y complejidad en el tejido social, cultural y político del mundo andino, y que la iconografía jugaba un papel central en ella. La centralidad y la omnipresencia de la iconografía como recurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje sirve de inspiración a la presente tesis en la tarea de concebir una pedagogía iconográfica precolombina contemporánea.

1.3.2. Indigenismo



Figura 24. Subtítulo visual. Indigenismo. Carátula de la Revista Amauta N 26 (1929). Fuente: Ibero Amerikanisches Institut de Berlín (https://acortar.link/INVV6B)

1.3.2.1. El Movimiento Indigenista

Para poder valorar la importancia de desarrollar una educación iconográfica en el presente, resulta clave comprender el Indigenismo como el caldo de cultivo intelectual en el que se enmarca históricamente el debate de la educación artística en América Latina, y más específicamente en el Perú. El Indigenismo es clave como movimiento que articula una reflexión cíclica de nuestra identidad histórica, considerando que su ocurrencia acontece aproximadamente cuatrocientos años después del esplendor del incanato (1400 – 1500), cien años después de la independencia del Perú como país (1821), y cien años antes del presente (alrededor de 1920), cuando se celebra el bicentenario de la independencia peruana con una discusión sobre "el desafío del nosotros", que aborda las dificultades para construir una nación múltiple e intercultural. Así, se puede considerar el movimiento cultural Indigenista como la génesis contextual más clara para hablar de una educación iconográfica.

El indigenismo es un movimiento político y cultural que surge en toda América Latina a inicios del siglo XX y que Según Favre (2007) busca responder esencialmente a dos preguntas principales:

> ¿Por qué medios se puede reabsorber la alteridad indígena en la trama de la nacionalidad? y ¿De qué manera asentar la identidad nacional sobre la base de la indianidad? Esta definición pone en primer plano los polos que el indigenismo propuso articular: la indianidad y la identidad nacional. (Favre, 2007, p. 4)

Es interesante que este movimiento surja alrededor de cien años después de las independencias nacionales de los países latinoamericanos, considerando su interés por la reivindicación de la identidad indígena desde una mirada criolla, atendiendo a la dicotomía que representa. Más allá de las críticas al indigenismo como movimiento, como filosofía y como políticas, que las ha habido siempre, resulta importante considerar su vigencia, observando la riquísima diferencia étnico cultural y la movilización política en términos étnicos del último cuarto del siglo XX en muchos de los países latinoamericanos, que ha alcanzado niveles de gran intensidad y repercusión nacional e internacional (Máiz, 2004).

El indigenismo como movimiento literario, cultural, ideológico y político constituye un hito, un momento histórico, una referencia obligada de la tradición cultural de los nacionalismos latinoamericanos. Sin embargo, su debate no se reduce a esas primeras décadas del siglo XX, cuando surgieron los primeros discursos de forma privilegiada y recurrente, sino que se puede afirmar que, a partir de ahí, no hay momento ni periodo en el que no se haya evaluado en forma crítica este acontecimiento, ni se haya detenido la apasionada discusión que propuso sobre nuestro devenir histórico, siempre imbuido de la perspectiva inicial (Villavicencio, 2009). De manera que más que un momento, se puede considerar el indigenismo como el inicio de un debate interminable sobre la realidad y la identidad nacional.

Ahora bien, cabe resaltar que la mayor relevancia de este movimiento se da en el aspecto cultural, donde la producción intelectual a su vez se alimenta y dialoga con una profunda incidencia en el ámbito político. En el Perú, las figuras más importantes que protagonizaron la escena indigenista fueron intelectuales de la talla de José Carlos Mariátegui, José María Arguedas, Luis E. Valcárcel, Julio C. Tello (arqueología); y de artistas como Martín Chambi (fotografía), José Sabogal (pintura) y Daniel Alomía Robles (música), Elena Izcue (diseño), Julio Camino Sánchez (grabado), Alejandro Gonzáles Trujillo (pintura), entre otros. En este magnífico escenario, dos aspectos se ven profundamente favorecidos, la producción artística y la educación artística, que se convirtió en el medio crucial para promover este cambio cultural. Como se puede suponer, ambos aspectos representan un valioso recurso que es aprovechado para los intereses de esta investigación.

1.3.2.2. Indigenismo y vanguardias



Figura 25. Subtítulo visual. Indigenismo y vanguardias. Captura de pantalla. Fuente: https://acortar.link/NIyQzJ

En el ámbito específicamente artístico, el indigenismo ocurre simultáneamente a la eclosión de las vanguardias artísticas de inicios del siglo XX, con las que establece una relación no declarada de ida y vuelta, que evidentemente enriquece a todas las partes. "Uno de los principales desafíos para la plástica peruana del siglo XX, fue la búsqueda de la propia identidad en tensión con lo moderno" (Rodríguez Canales, 2021, p. 3), los artistas se inclinaron hacia la Abstracción Geométrica en pos de un Arte Nacional que dialogue con las tendencias de su tiempo.

Por un lado, los artistas indigenistas, sin excepción, viajan a Europa a formarse, empaparse de los nuevos movimientos y discursos artísticos que surgen alrededor de ellos, y a conocer a las personas que los promueven; prácticamente no se terminaba de ser artista sin la experiencia europea obligatoria. Por el otro, aunque las vanguardias y sus gentes no conocían ni evidentemente practicaban el indigenismo, sí había mucha curiosidad por las culturas milenarias del viejo mundo y los nuevos descubrimientos arqueológicos.

En este contexto, resulta imposible no hacer una reflexión sobre el primitivismo como referencia contextual y conceptual, donde las argumentaciones y definiciones de lo moderno en el arte, se plantean en relación al lugar que ocuparía el arte "primitivo" como arte y como motivo (Antón Martí, 2021). El interés de los artistas vanguardistas respondía por un lado al magnífico repertorio de experimentación formal y, por otro, al ataque directo a la tradición clásico-renacentista occidental que el arte primitivo significaba. Ellos "veían en los objetos primitivos la concreción, la experimentación, de aquellos principios significativos, abstractos, conceptuales y sintéticos que buscaban" (Ocampo, 2002, p.2).

Más allá de las especificidades estéticas de ambos movimientos, y de la innegable influencia de lo primitivo en lo moderno del arte, resulta interesante establecer una comparativa vinculante, de hecho, una contraposición, considerando la naturaleza nacionalista del indigenismo, versus la apropiacionista del primitivismo, donde los motivos procedentes de culturas no occidentales son considerados como obras de arte, siendo despojados de su sentido originario y de sus respectivos contextos de procedencia (Antón Martí, 2021). De esto, lo que resulta curioso notar es cómo, de alguna manera, indigenistas y primitivistas se buscaban, los unos a por el arte alto y los otros a por el bajo. Lo importante, finalmente, es que esta oposición entre lo moderno y lo primitivo, lo occidental y lo indígena, el arte y la iconografía, ha producido una riqueza tanto discursiva como artística invaluable y permanente.

Desde otro ángulo, destaca en este punto la mención a la Bauhaus, donde se distinguen los esposos Albers, por su relación con lo precolombino, de la que abundan importantes exposiciones y publicaciones. Anni y Josef Albers fueron artistas pioneros del siglo XX cuyo trabajo, escritura y enseñanza transformaron de manera demostrable la forma en que la gente ve el color y el proceso de creación artística (Josef & Anni Albers Foundation, 2023). Tras el cierre de la Bauhaus por el hostigamiento nazi en 1933 viajan a los Estados Unidos, desde donde realizan innumerables viajes de estudio y exploración de la herencia cultural de los pueblos originarios latinoamericanos de México y Perú. La pareja sentía interés por el uso de las líneas, el color y la técnica artística, describiendo a América Latina como "la tierra prometida del arte abstracto". Josef Albers se había fascinado con México, pero Anni se había enamorado del Perú. En las Conferencias impartidas en New Haven, en octubre de 1963, Anni Albers menciona:

> Lo que creo que es arte es atemporal. En el Perú tenemos el historial más largo de desarrollo textil, de unos 5000 años de antigüedad y son, en mi opinión, los más imaginativos que existen. Tenían todas las técnicas que conocemos hoy y algunas que son exclusivamente suyas. Tenían más técnicas de tapicería que Europa, siglos después. No tenían lengua escrita, al menos no en el sentido que consideramos una forma de escritura, su lenguaje era textil y era un lenguaje muy articulado. (Josef & Anni Albers Foundation, 2023).



Figura 26. Par visual. Esposos Albers. Captura de pantalla de Home web Fundación Albers (2021). Fuente:https://albersfoundation.org/

Anni Albers, además de dedicar su publicación seminal de 1965, *On Weaving*, "a mis grandes maestros, los tejedores del antiguo Perú"; en una entrevista realizada por Servin Fesci el 5 de julio de 1968 en New Haven, Connecticut, para los Archives of American Art, Smithsoninan Institution, ella menciona: "Admiro lo precolombino, los textiles peruanos más que cualquier otra cultura. Y pienso que no soy la única que considera aquellos textiles como la cultura textil más elevada del mundo" (Albers, 1968). De esta forma, podemos ver que al igual que los indigenistas, pero desde su propio lugar en el mundo, Anni y Josef Albers buscaron entretejer su trabajo y enseñanza, haciendo dialogar la cultura de su formación europea con lo aprendido de las culturas precolombinas, acuñado en su famosa frase "el arte está en todas partes" (Albers, 1968).

En este segmento, destaca la mención a la Bauhaus por otros motivos adicionales de suma importancia en esta investigación. En primer lugar, por una cuestión genealógica, considerando que la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), donde se ha desarrollado la mayor parte del presente proyecto de investigación, fue creada por el austríaco Adolfo Winternitz en 1940, quien provenía de las canteras de la Bauhaus. Él creó el modelo pedagógico artístico que aún se aplica en dicha facultad. Otro motivo relacionado se encuentra en la relación de la Bauhaus con la educación artística, considerando que, de todas las vanguardias, esta es la única que propone la educación como manifiesto. En añadidura, se valora también la especial relación de la Bauhaus con el diseño y la artesanía.

> En general, se puede percibir una tensión y un diálogo, un oxímoron permanente entre lo occidental y lo andino en la construcción identitaria del arte americano en el siglo XX, alimentada también por las propias tensiones dentro del arte fomentadas por las vanguardias; tensiones que seguramente no han desaparecido, pero que hoy se han diluido en la complacencia del arte contemporáneo, que no discrepa. Resulta pues irremediable visualizar la vuelta en espiral educativa que significa pensar que los alumnos a los que se dirige principalmente este proyecto están recibiendo hoy en Perú los saberes de la iconografía, que han encontrado el camino para transitar desde su origen en los tiempos milenarios de las civilizaciones andinas, pasando por el tamiz educativo de las aulas de la Bauhaus en el viejo mundo, para desde allí regresar a América con la novedosa pedagogía artística europea; y que ahora estoy llevando de nuevo a Europa mediante este proyecto doctoral, para volver a regresar al Perú.

1.3.2.2. La Educación artística indigenista

Retomando la manifiesta importancia de la educación artística para los ideales de la propuesta indigenista peruana, encontramos una evidencia contundente en uno de sus principales mecanismos de comunicación, la revista *Amauta*, fundada por José Carlos Mariátegui, quien la inició en 1926, a su vuelta de Europa. La revista acogió a todos los escritores y artistas y, sobre todo, estimuló la creación artística. El propio título de la revista: *Amauta*, que es el nombre con el se conocía a los educadores incaicos, ya estaba fijando su posición (Arguedas, 1979).

En el Indigenismo, como corriente intelectual y política que promovía la reivindicación de las culturas indígenas, la valoración de las lenguas originarias y la apreciación del patrimonio, la educación concentró gran parte de la atención. En este contexto, se puede reconocer un proyecto pedagógico más o menos orquestado mediante la articulación intelectual del liderazgo de un grupo de artistas contextualmente ligados al movimiento indigenista en diálogo con la clase política, impulsándose cambios en los programas curriculares a nivel estatal. Entre estos, la creación de la Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú, en 1918.

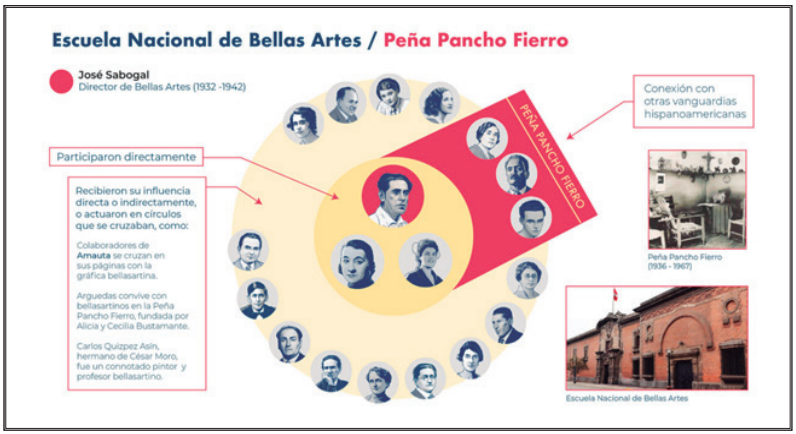


Figura 27. Cita visual. Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú. Captura de pantalla. Fuente: https://acortar.link/sgdaAm

La Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú (ENSABAP) se funda como la primera escuela nacional de artes plásticas en el Perú, bajo el gobierno del presidente José Pardo y Barreda, e inicia sus actividades en abril de 1919 bajo la dirección de Daniel Hernández, pintor academicista peruano de formación europea, quien propone un modelo basado en la estructura francesa de enseñanza de arte. A Hernández lo reemplaza José Sabogal, conocido como el creador del indigenismo artístico, que se dedicó a promover la cultura y estéticas precolombinas rompiendo con el colonialismo académico europeo de Hernández. Desde el comienzo se vislumbra un conflicto entre las dos tendencias, donde juega un papel relevante como bisagra entre ambas, la presencia de un naciente estilo nacionalista, el neoperuano, que dejaría su marca indeleble en la definición de los elementos simbólicos y el imaginario de lo peruano que rodearon la celebración del centenario de la Independencia en 1921 (Wuffarden, 2018, como se cita en Maza, 2018).

> Una cuestión significativa para esta investigación en la historia de los desacuerdos y conflictos que surgieron al interior de la escuela se refiere al surgimiento de nuevas y otras propuestas independientes del quehacer político e incluso cultural nacional, que presentan nuevas alternativas pedagógico artísticas, ni academicistas, ni indigenistas, pero sí modernas y europeas. Tal es el caso de Winternitz, quien inició la Academia de Arte Católico en 1939, que luego se convirtió en la Escuela de Artes Plásticas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con una orientación individualista y experimental que provenía de la Bauhaus (Winternitz, 2015).

La estabilidad de la educación artística indigenista se debe, en gran parte, al apoyo de los diversos gobiernos de la época (el de Augusto Leguía en 1919, Bustamante y Rivero de 1945 a 1948; y Manuel Odría de 1948 a 1950, y de 1950 a 1956), los cuales establecieron una extensa política a favor de lo 'indígena', centrada en conseguir la integración del pasado prehispánico a través de la educación y las artes (Vaudry, 2019). Acciones que también colaboran en la revaloración social y la participación política de intelectuales y artistas, que funcionaban como mediadores del pasado y el presente a través del dibujo, así como también "intermediarios entre los fondos latinoamericanos y europeos, por inspirarse en los objetos prehispánicos que había elegido el Viejo Mundo para alimentar sus investigaciones en América Latina" (Vaudry, 2019, p. 414), cumpliendo una función representacional. Escenario irrepetible en la historia e impensable en el panorama político y artístico actual.

La Educación artística centró su interés en las fuentes prehispánicas, como símbolos, recuerdos, elementos constitutivos de la nación, instrumento de propaganda y ornamentos decorativos, que debido a las necesidades pedagógico artísticas, se transmitieron de una forma descontextualizada y directamente asimilable, aplicable y reproducible para las artes modernas, convirtiéndose en herramientas de representación nacional en la escena internacional. Dentro de la esfera social interna, la imagen precolombina adquiere el sentido una célula madre portadora del ADN identitario en el devenir (Vaudry 2019) de la cultura visual, poniéndose en marcha un engranaje entre el pasado y la regeneración artística del futuro mediante el ornamento precolombino, del que también participaban los extranjeros, sobre todo los europeos, apropiándose decorativamente de las formas precolombinas (Vaudry, 2019).

1.3.3. Los pioneros

Los artistas que presentamos en esta selección estuvieron vinculados en mayor o menor medida tanto al movimiento indigenista como a la Escuela Superior de Bellas Artes, y pertenecieron, sin excepción, a este tiempo encomiable de auge de la Educación Artística peruana, combinando su búsqueda y desarrollo plástico con el ejercicio de la educación artística.

1.3.3.1. Elena Izque

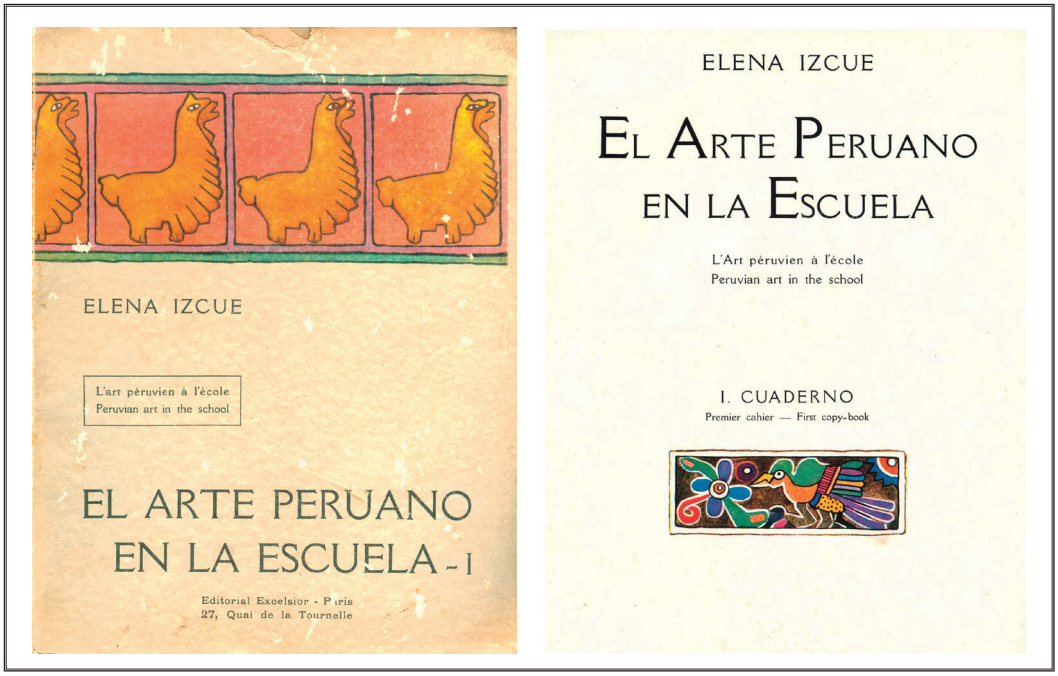


Figura 28. Cita visual. Elena Izcue (1926). Carátula de El arte peruano en la Escuela, I Cuaderno .Fuente: Colección ICAA. https://acortar.link/KxoVb1

Elena Izcue es, si no la más importante, una de las más importantes referencias artísticas peruanas en varios aspectos: por ser una de las pocas mujeres destacadas de la historia del arte peruano, por el rescate y reinterpretación de la iconografía peruana en su obra, por poner en el mapa, en un momento clave de la historia, no solo la historia del arte peruano, sino también del diseño gráfico (Valenzuela, 2021); y lo más relevante para esta investigación, porque plantea un modelo pedagógico artístico sostenible y vigente basado en la iconografía.

En la década de 1920 surge el indigenismo como un movimiento que promueve la recuperación estética precolombina en Perú y gran parte de Latinoamérica, marcado por los centenarios de independencia, el desarrollo de la arqueología, la búsqueda de fuentes de identidad nacional y sobre todo, por la entrada a la modernidad. Hay un interés de artistas, investigadores e intelectuales por adaptar los motivos precolombinos (en las artes decorativas y funcionales) a la vida contemporánea. La artista Elena Izcue fue decisiva en este movimiento. Alejada, sin embargo, del grupo indigenista —dirigido por José Sabogal (1888–1956)— destacan sus obras de diseño textil y artes aplicadas que la vincularon con la industria de la moda de París y Nueva York. En palabras de la artista,

> No debemos contentarnos con que el arte peruano antiguo, el más grandioso y original de toda América, permanezca solamente admirándose en los Museos. Debemos incorporarlo en nuestra vida diaria, acercarlo a nosotros y si nos inspiramos en él obtendremos el verdadero arte propio de nuestra época como una afirmación de nuestro nacionalismo (Izcue, 1940, como se cita en Majluf y Wuffarden, 1999, p. 319).

En 1926, Elena Izcue publica sus Cuadernos de Arte Peruano en la Escuela, que tienen por objeto aprender del pasado y transmitir el conocimiento del Perú Antiguo a los estudiantes. Izcue plantea un acercamiento a la iconografía desde el dibujo, basándose en el método de las cuadrículas, muy popular en el diseño, para extraer y entender la síntesis, las formas y representaciones de los cerámicos y textiles a formas bidimensionales exigidas por las características modernas de la educación y las características propias del arte occidental (Mogrovejo, 2020). Como señala el mismo autor, la propuesta de Izcue se encontró con la necesidad de replantear los principios civilistas de la pedagogía típicamente empleada en la educación artística de su época "al reconocer, apropiarse y construir a partir de elementos, símbolos e iconografía del arte prehispánico en una propuesta de reflexión crítica en la escuela" (Mogrovejo, 2020, p. 61), que se usa hasta la actualidad en las propuestas de aprendizaje de la iconografía.

1.3.3.2. Julio Camino Sánchez

Julio Camino Sánchez fue un pintor, grabador y educador peruano (Trujillo, 1914 – Lima 2007) que destacó por su estética precolombina, por su interés social y por su profundo amor por el Perú en general. A pesar de que no es muy conocido actualmente, se sabe que tuvo numerosas exposiciones en el extranjero, y que tiene obra en el MOMA de Nueva York (Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales, 2018). Su relevancia para esta investigación se centra en la generosa actividad pedagógico-artística que desarrolló a partir de la década del cincuenta, cuando se dedicó a enseñar arte en numerosas escuelas de bajos recursos de la capital limeña, y también realizó murales en varias de estas instituciones. En este aspecto, destaca la elaboración de dos cuadernos destinados a la enseñanza del dibujo, uno dedicado a los motivos precolombinos chimúes y mochicas, y el otro a diversos temas andinos como los mates burilados.

Figura 29. Cita visual. Julio Camino Sánchez. Volante publicitario de la Academia gratuita de pintura (1957) (original). Fuente: Colección privada, Galería Delbarrio (fotografía de la autora, 2023).



Julio Camino Sánchez tuvo gran aprecio por la obra de Elena Izcue, los dos artistas tuvieron en común una vocación peruanista, la actividad artística y, de manera muy activa, la docencia. Siendo que Elena Izcue publicó sus dos volúmenes de El arte peruano en la escuela en París en 1926, es posible que haya influenciado a Camino Sánchez en la publicación de sus Cuadernos de Dibujo de Arte Mochica y Chimú en Lima, en el año 1944, y dichos cuadernos fueron comentados con mucho entusiasmo por Carlos Velásquez (Rodríguez Canalez, 2021).

Otro hecho relevante de su labor pedagógica se demuestra en el aporte que significó la organización y promoción de una ardua campaña para la enseñanza gratuita del arte, que tras varias etapas culminó en la Caravana Pedagógica de Pintura. Este emprendimiento, con la ayuda de ciertas instituciones y empresas privadas, "aprovechó el potencial de la peda-



Figura 30. Conjunto visual. Julio Camino Sánchez (1952). Conformado por 1. Recorte de periódico. 2.Carátula del cuaderno de trabajo El Arte del Perú. 3y4. Interiores de cuaderno (original). Fuente: Colección privada, Galería Delbarrio (fotografía de la autora, 2023).

gogía artística para despertar el interés cultural y estimular cualidades creativas de los niños de diferentes zonas pobres de Lima a lo largo de más de una década" (Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales, 2018, p.24). Julio Camino Sánchez, gracias a su labor educativa y dedicación pedagógica, formó parte del reducido círculo que, junto a Elena Izcue y Juan Villacorta, creó y promovió el material educativo artístico peruano (Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales, 2018).

Como señala Rodriguez (2021), Camino Sánchez sostenía que nuestro país, que posee una historia muy valiosa, es fruto de la labor de sus culturas aborígenes, así como del enriquecimiento consecuente de la yuxtaposición con lo occidental. Su principal motivación como artista surgió de la necesidad de armonizar lo moderno con sus propias raíces, porque como él mismo sostenía, la familiarización con nuestros repertorios iconográficos precolombinos nos permitiría contribuir con su valoración como patrimonio cultural, para así brindar a las artes visuales peruanas un motivo indudable para extender hacia el pasado las raíces de su contemporaneidad (Rodríguez, 2021).

1.3.3.3. Alejandro Gonzáles Trujillo – Apu Rimak

Alejandro Gonzáles Trujillo es un pintor peruano (Abancay, 1900 – Lima, 1985) que desde temprana edad mostró un talento artístico sobresaliente. Durante su permanencia en el Colegio Nacional Guadalupe fue alumno del pintor Teófilo Castillo. A la edad de catorce años estudió en la conocida Academia Concha de la ciudad de Lima y luego, en la recientemente inaugurada Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) de la cual egresó con medalla de oro en 1929. Durante sus años de formación, el artista fue influenciado por el escultor español Manuel Piqueras Cotolí quien lo incentivó en el estudio del pasado precolombino.



Figura 31. Subtítulo visual. Alejandro Gonzáles Trujillo Apu Rimak (1971). Afiche original de la Muestra Nativo Contemporáneo. Fuente: Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales (2021) Catálogo de exposición (carátula).

Cuando Apu Rimak define a su obra como nativa y contemporánea hace referencia al arte actual, es decir, el arte de la época en que vivió. Hoy, a casi un siglo de los días en que recorría el Perú ilustrando las piezas halladas en las principales expediciones arqueológicas, la exposición, aunque virtual, de calcos impensables de realizar hoy en día, corresponde a la exhibición póstuma de una obra de arte suya de carácter conceptual, el más contemporáneo de las artes. Nativo contemporáneo (Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales, 2021).

Autodenominado Apu Rimak, es un artista que desde muy temprano sintió la urgencia de investigar y catalogar el legado ancestral de las culturas prehispánicas del antiguo Perú y lo hizo in situ y de la mano de Julio C. Tello y Luis E. Valcárcel, buscando constantemente el equilibrio entre el sentir y el pensar para intuir la influencia de nuestro pasado en el Arte Americano Contemporáneo de mediados del siglo XX (Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales, 2021, p. 9).

Me fui a París en 1937, y me sirvió para afirmar la conciencia peruanista que llevaba. Comprobé un antagonismo: tenían otra estética, otra evaluación, que no podían funcionar aplicadas a la plástica peruana. Y definí mi búsqueda: encontrar las razones de la forma y del color peruanos. (La Torre, 1981, como se cita en Romero, 2015, p. 47).

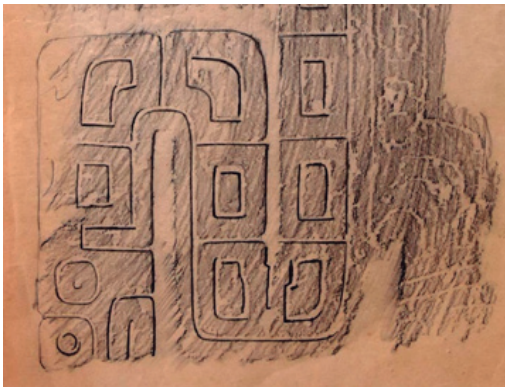


Figura 32. Cita visual. Alejandro Gonzáles Trujillo Apu Rimak (1971). dibujo con técnica de sobado sobre pieza original. Fuente: Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales (2021) Catálogo de exposición (p.22).

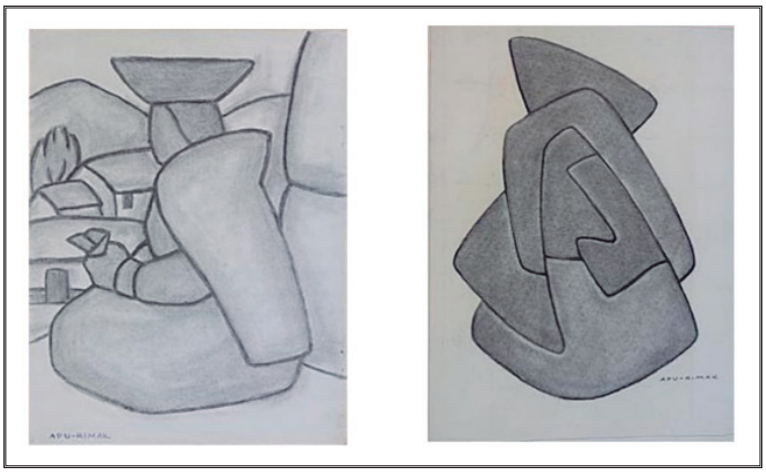


Figura 33. Par visual. Alejandro Gonzáles Trujillo Apu Rimak (s/f). Bocetos Mujer cusqueña y Totem lítico 1, Carboncillo sobre papel 70x50 cm. Colección particular. Foto: Manuel Figari en Romero (2015).

Considerado un gran pedagogo, guió la experiencia formativa de sus alumnos no solo en el trabajo de taller sino organizando excursiones por todo el Perú, y predicó siempre la necesidad de conocer y querer la geografía y la cultura del Perú. Desafortunadamente, no existe registro del mencionado "tradicional método peruano", que el maestro Apu Rimak desarrollara durante sus años como docente de la Escuela de Bellas Artes. Esta aproximación a la enseñanza constituía algo inusual para una escuela y un país cuyas referencias estéticas continuaban buscándose en el exterior. Su espíritu amplio y cultivado, unido a un sólido bagaje teórico, resultaba en comentarios elocuentes y precisos, sin dogmatismo ni exclusividad (Ugarte Eléspuru, 1980, como se cita en Romero, 2015).

1.3.3.4. Juan Villacorta Paredes

Juan Villacorta Paredes (Trujillo 1929 – Lima, 2020), como los demás referentes recogidos en la presente investigación, realizó sus estudios en la Escuela Nacional de Bellas Artes de Lima, pero muchos años después, entre 1950 y 1955. Ha sido profesor de Artes Plásticas a nivel primaria, secundaria y superior durante más de 40 años, su aporte a la cultura se ha reconocido con la Medalla Daniel Hernández y la Categoría de Personalidad Meritoria de la Cultura por el Ministerio de Cultura del Perú. Se le considera el más prolífico investigador de la educación artística peruana. Cuando inicia su trabajo docente en el Colegio Salesiano y el Colegio Don Bosco, la ausencia de material pedagógico lo lleva a elaborar libros para el curso sobre arte. Su primer libro, para el primer año de secundaria, lo culminó en el año 1960. Para el año 1966 ya tenía cubierto los cinco años de nivel secundario que gozaban de gran difusión en los principales colegios de Lima. Tuvo a su cargo el curso de Metodología de la "Enseñanza de las Artes Plásticas" en la Escuela Nacional Superior de Bellas Artes de Lima-Perú durante 16 años y fue Director Académico del Colegio Militar "Leoncio Prado" del Callao. Es autor de una gran cantidad de libros y cuadernos de educación artística.

En una Entrevista a Juan Villacorta Paredes, por el reconocimiento de su trayectoria de educador en el 98º aniversario de la Escuela de Bellas Artes, este menciona:

> En todos los ámbitos se discute la gran influencia foránea sobre nuestra creación artística, a la vez que somos conscientes de poseer un arte muy original y rico en valores estéticos. Es mi mejor deseo que los maestros de mi país, cultiven en la mente y el espíritu de sus educandos, el alma, la disciplina y la belleza que emana del arte precolombino de nuestra patria. Y verán parte del bello y maravilloso espíritu que animó la inteligencia, la cultura y la vida del antiguo Perú, valores de los cuales somos los peruanos legítimos y orgullosos herederos (Villacorta Paredes, 2016).



Figura 34. Conjunto visual. Juan Villacorta Paredes (1960-1980 aprox.). Carátulas de material pedagógico diverso. Fuente: Editora Escolar Perú Arte (Página web dedicada al maestro curada por su hijo) https://www.editoraescolarperuarte.com/nosotros

Con esta hermosa cita de Villacorta Paredes, cerramos el largo recorrido que ha transitado la iconografía precolombina andina a través de esta investigación, para dar paso a una visión contemporánea que mediante la educación artística permita entre otras cosas, asegurar su continuidad, aprovechar su belleza y revalorar su conocimiento para las nuevas generaciones de creadores y para el mundo que creen, mediante la realización de la propuesta de una educación iconográfica.

1.4. CONTEMPORÁNEO

Finalmente, llegamos al momento presente, habiendo dialogado con los temas transversales del marco conceptual, y recorrido un largo camino desde la cuna de civilización andina hasta la actualidad. En este recorrido merece la pena destacar el aporte indigenista a la educación artística en el Perú, señalando que, aun cuando las críticas al movimiento no son pocas (se le acusa, entre otras cosas, de apropiación artística de la iconografía precolombina para fines políticos o ideales intelectuales de una clase criolla dominante, no necesariamente en beneficio del indio en su momento), no se puede menospreciar el impacto histórico que ha tenido para la construcción de una identidad nacional y la imaginación de una cultura visual propia. Esto debido a que, como cabe subrayar, todo lo que hoy tenemos como recurso iconográfico, sea mucho o poco, erróneo o correcto, decorativo o simbólico, se lo debemos principalmente a esa valiosa iniciativa.

Por otro lado, cabe recalcar también que lo que existe sobre iconografía precolombina desde el punto de vista pedagógico es efectivamente muy poco o muy frágil, y que ese aporte se ha diluido en las prácticas neoliberales contemporáneas. Como se ha constatado en la problematización del tema, la presencia de la iconografía precolombina en los planes de estudio, tanto a nivel escolar como superior, si bien existe e interesa, es limitada en términos prácticos, pedagógicos y sobre todo, de dificultosa aplicabilidad creativa; problema que conlleva un reto desafiante y magnífico que llevar al contexto de educación artística superior para carreras creativas, y que persigue esta investigación.

Por estos motivos, se propone la implementación de un proyecto pedagógico de educación iconográfica (LEI) que garantice el balance entre la práctica experiencial y la investigación iconográfica, mediante las metodologías de la educación artística. Esto con el objetivo de que su estudio, además de la nueva producción, genere reflexión, discusión y visibilización que aporten de manera integral a la cultura visual peruana y al desarrollo de la iconografía como campo de estudio.

1.4.1. Los contemporáneos

En este contexto, se inicia este apartado con la presentación de los tres representantes considerados como los más relevantes para la educación iconográfica peruana actual, respondiendo a los términos de la presente investigación. Estos representantes fueron seleccionados tras un proceso de mapeo que se desarrolla en el capítulo de resultados, donde destacan: Zadir Milla Euribe, Jesús Ruiz Durand y el Grupo Axis Arte por varios y distintos motivos. En primer lugar, porque figuran como las principales fuentes de material bibliográfico sobre iconografía precolombina de autores en actividad, revisadas por creadores en general (sobre todo el caso de Ruiz Durand). En segundo lugar, por la relevancia pedagógica, tanto del material didáctico que ofrecen, como de su propuesta educativa (sobre todo para el caso de Milla Euribe y el Grupo Axis). Y en tercer lugar, menos importante, por su alcance académico, especialmente orientado a la producción creativa en la enseñanza de la iconografía precolombina.

1.4.1.1. Zadir Milla Euribe

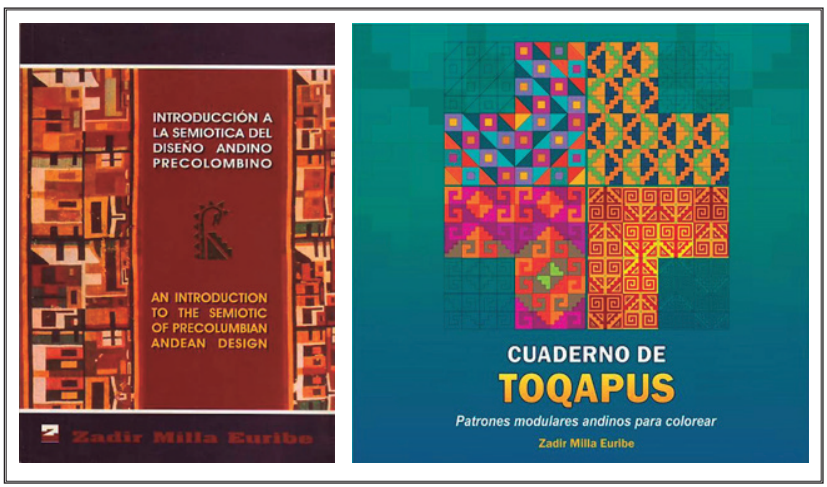


Figura 35. Par visual. Zadir Milla Euribe. Carátula del libro Introducción a la Semiótica del Diseño andino precolombino andina (2008) y Cuaderno de Toqapus, Patrones modulares andinos para colorear (2018). Fuente: Escuela Kontiki https://edicioneskontiti.blogspot.com/2017/03/.

Zadir Milla Euribe (Lima 1960) es un investigador, artista visual, consultor y profesor especializado en semiótica andina aplicada desde 2001 hasta la fecha, un maestro en el sentido andino. Su labor busca contribuir al rescate, recuperación y puesta en valor de la cosmovisión y los saberes milenarios de los pueblos andinos, desde la mirada de la Semiótica Holística -disciplina de análisis interdisciplinario y manejo de los procesos de significación y sentido-, con la finalidad de tender un

puente intercultural y un tejido integrador y respetuoso de la diversidad, entre las comunidades y culturas tradicionales andino-amazónicas y la gente de las ciudades. Todo esto mediante el ejercicio que promueve de libre investigación, docencia, producción de contenidos y de enseñanza y promoción cultural, dirigida a la práctica social y creativa. Se avoca a las áreas de la Cosmovisión, el Simbolismo, La Geometría Sagrada, el Arte, el Diseño, la Arquitectura, la Geo-Cosmografía, la Educación, la Medicina Natural Holística y la Gestión Comunitaria (Escuela Kontiki, 2023).

Zadir Milla propone una idea del *Tawantinsuyo* como nación, una forma de unificar conceptual y sobre todo, culturalmente, a lo que en esta investigación se ha llamado civilizaciones andinas. Es decir, la reunión de todas las culturas que a lo largo y alrededor de la cordillera de los andes, durante un periodo de aproximadamente 3,500 años compartieron una cosmovisión. Y que, como menciona Milla (2016) en una entrevista, poseían y utilizaban, sin excepción, el mismo sistema de símbolos. Además de adherirnos conceptualmente a su propuesta teórica, Zadir Milla constituye el referente más importante para esta investigación por su propuesta pedagógica de la iconografía.

Hace más de 20 años que viene difundiendo de manera solitaria la semiótica y simbología andina mediante talleres dirigidos a creadores fuera de los circuitos académicos cerrados de las universidades (y las disciplinas); ofreciendo, como se menciona en el capítulo de resultados, la única propuesta práctica de aplicación creativa basada en la investigación y el conocimiento teórico. En estos talleres se aborda, como primer asunto, una cátedra general sobre la cosmovisión andina, para luego entrar a la práctica geométrica de particiones, patrones y rejillas, que finalmente se aplicará en un diseño determinado por el alumno. En esta base conceptual y pedagógica se sustenta la idea general de la propuesta del proyecto de Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica de la presente tesis.

1.4.1.2. Jesús Ruiz Durand

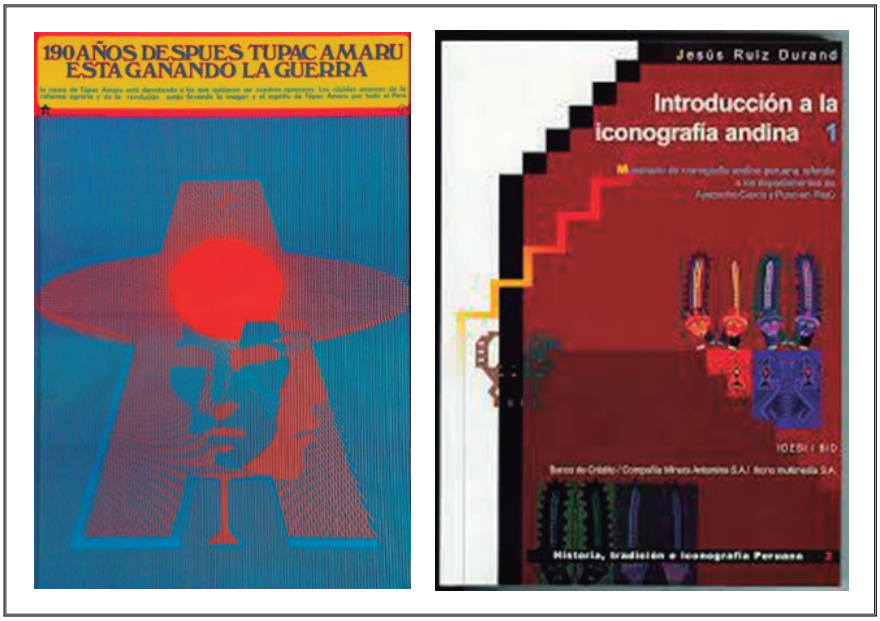


Figura 36. Par visual. Jesús Ruiz Durand. Afiche de serie Reforma Agraria, 1969- 1973, Perú. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (2014) https://goo.su/s8I2dW y Carátula del libro Introducción a la iconografía andina 1, Muestrario de iconografía andina referida a los departamentos de Ayacucho, Cusco y Puno (2002). Fotografía de la autora (2021).

Jesús Ruiz Durand (1940, Huancavelica, Perú) es un artista visual peruano importante y polémico, artista plástico, diseñador, fotógrafo, profesor e investigador, con obra en el MOMA, Reyna Sofía, MALBA y otros museos importantes. Es referenciado y se ha escrito mucho sobre él porque tiene una obra muy política, considerada activismo artístico (Giunta, 2012). Creador del estilo "pop achorado" (apropiación táctica, politizada y ruralizada del pop internacional), busca alejarse de los estándares estéticos rusos y chinos, más cercano al arte revolucionario de la cartelería cubana y chilena, pero basándose en la iconografía andina y temas nacionales. Su estilo se basó en una fusión del arte precolombino, el pop desarrollado en los Estados Unidos en la década 1960, y el op art; desarrollando así la técnica fotomecánica con un lenguaje visual derivado de la historieta combinado con ilusiones ópticas, cuya representación máxima es el afiche de *Túpac Amaru* creado en julio de 1968 para promocionar la Reforma agraria del régimen velazquista. En menos de un lustro, su obra transita del arte óptico al cinético y, de este, a una imagen que radicaliza las premisas iconográficas del pop, reemplazando la imagen comercial por la de intención política. Trayectoria que, además, ofrece otros insólitos sesgos, en buena parte derivados de la cercana relación que el pintor mantiene con la cultura andina (Buntix, 2003).

Es justamente por dicha relación que Ruiz Durand ocupa este lugar en la investigación. Más que por su discutida obra plástica, gráfica y política, o incluso más que por su trabajo docente (aunque en relación a este), aquí se le considera por el único libro publicado que se muestra más arriba, Introducción a la Iconografía Andina 1. Muestrario de iconografía andina referida a los departamentos de Ayacucho, Cusco y Puno (2002). Este material constituye una de las dos únicas fuentes conocidas de referencia y documentación visual sobre iconografía para la formación de artistas y diseñadores. En este recopila imágenes provenientes de diversas culturas andinas precolombinas, organizadas bajo criterio temático (no cronológico, material, técnico o geográfico) de la siguiente manera: una introducción donde plantea una teoría iconográfica general, y luego el muestrario que se divide en: Las divinidades Míticas, La geometría simbólica y constructiva, Zoomorfos, Fitomorfos, Orfebrería, Diseño textil y ornamentos; organización temática que resulta mucho más útil a su apropiación creativa, y que representa un antecedente fundamental para el diseño del LEI.

1.4.1.3. Grupo AXIS



Figura 37. Conjunto visual. Grupo AXIS. Carátulas de Manual de Iconografía de Túcume y la Cultura Lambayeque (2006), AXIS HUARI: Generación de un modelo de análisis forma bi y tri dimensional para el estudio en profundidad de patrones de iconografía prehispánica y colonial de Ayacucho (2012), y Manual iconográfico. Elementos gráficos del patrimonio local y natural (2013). Fuente: https://acortar.link/Qzpi2w

El Grupo AXIS Arte, fundado en el año 2000, es un grupo de investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que busca generar oportunidades de investigación aplicada desde el Arte y el Diseño para el aprendizaje, propuestas y retroalimentación interculturales, así como para la formación del capital humano y social; a través de programas y proyectos, en beneficio del desarrollo de comunidades específicas, principalmente en el sector de la artesanía. Su propuesta se enmarca en la relación de la universidad con el entorno y la Responsabilidad Social universitaria, promoviendo entre otras cosas, el Encuentro de Artistas, Artesanos y Diseñadores desde el 2011.

El grupo AXIS Arte resulta de interés para esta investigación debido a que entre sus líneas de investigación se encuentra el análisis morfológico de la iconografía prehispánica, y cuentan con numerosas publicaciones relacionadas. Entre estas se encuentran varios manuales iconográficos, resultado de proyectos de investigación y capacitación iconográfica a distintos grupos de interés, como artesanos, estudiantes universitarios, tercer sector, turismo, etc. Motivo por el cual se pueden crear interesantes sinergias de acción pedagógica que desde la universidad y hacia afuera, promuevan el desarrollo e investigación de la iconografía precolombina.

1.4.2. La Educación Iconográfica

La Educación Iconográfica (en adelante EI) es el empeño de esta investigación. Partiendo de la identificación de las necesidades mencionadas del momento presente, esta tesis busca conectar directamente a la iconografía precolombina con la cultura visual desde la educación artística, como un nuevo paradigma de investigación donde se pueden abordar problemas y métodos que no se tenían en cuenta o que no interesan a ninguna disciplina particular, lo que implica crear nuevas y más creativas maneras de realizar investigación, que requieren distintas expectativas (Eisner, 2002; Marín-Viadel, 2017). En todos los caminos que hasta ahora ha transitado esta investigación, que conducen a crear un modelo pedagógico que se materializa metodológicamente en los siguientes capítulos; se ha tenido la intención de cruzar, envolver y atravesar al mismo tiempo ambas coordenadas, es aquí donde se juntan la iconografía y la educación. Pero ¿qué es o a qué llamamos Educación Iconográfica?

En general, se entiende como "Educación Iconográfica" a una aproximación pedagógica conducente a la correcta interpretación y comprensión de las imágenes dentro de un contexto educativo, donde se enseña a "leer" las imágenes. Es decir, se refiere a lo que también se conoce o suele llamarse literacidad visual, que consiste en el desarrollo de una práctica individual de aprendizaje de habilidades y competencias para leer e interpretar imágenes (Stokes, 2002), como también para analizar y comprender los significados detrás de las imágenes, símbolos y representaciones visuales que se encuentran en obras de arte, medios de comunicación, cultura popular y otros contextos visuales. Así entendida, la educación iconográfica es una herramienta particularmente útil en los campos donde se requiera de ciertas habilidades visuales, como el arte, el diseño, la historia del arte, la literatura, la comunicación, la publicidad, etc., que puede asegurar una interpretación visual disciplinarmente moderada.

Por otro lado, en una observación de la Educación Iconográfica como una forma de transmisión de la iconografía en tanto un tipo de imagen particular y continua, se toma la noción de "giro icónico" de Moxey (2009), quien concluye que los artefactos visuales "se niegan a ser confinados por las interpretaciones que les sitúan en el presente. Objetos de interés visual persistirán en circular a través de la historia exigiendo métodos de análisis radicalmente diferentes y obligando a generar nuevas narrativas en su tránsito" (p. 22). Por ello, cuando utilizamos el término Educación Iconográfica en esta investigación, más allá de la innegable intención general de educar con imágenes de la definición anterior, no nos referimos a ese uso conceptual ni utilitario, sino basándonos en esta última aproximación, nos referimos literal y puntualmente a la Enseñanza artística de la Iconografía Precolombina. Es decir, a entender las imágenes precolombinas, pero también a recrearlas, apropiarse responsablemente, expresarse a través de ellas mediante la acción y práctica artística.

La idea de proponer una Educación Iconográfica responde a la necesidad identificada de asegurar un entorno de sentido que contemple la iconografía como un sistema simbólico integral, que trascienda la mera referencia visual, estética y la conecte con el contenido. Para concebir y dar forma a esta idea, retomamos la poderosa propuesta de Jurgen Golte (2016), quien propone que la educación en el mundo precolombino (no solo incaico) era iconográfica. Golte (2016) sostiene esta hipótesis basándose en la conjetura que relaciona la evidenciada importancia que las civilizaciones andinas le daban a la educación,

con los sofisticados sistemas iconográficos que desarrollaron, suponiendo que estos no podían solo cumplir una función decorativa, estética, o incluso cuantitativa. Efectivamente, es sabido que la transmisión de conocimiento no se limitaba ni centraba en el aprendizaje cognitivo, sino que el aprendizaje experiencial desempeñaba un papel fundamental en la preservación de la identidad cultural, la cohesión social y el funcionamiento de los estados, considerando que cada cultura tenía su propio sistema de símbolos y significados, y que la comprensión de estos elementos era esencial para la participación activa en la sociedad y la religión precolombina.

Según Saavedra (2015) el punto de partida imprescindible para plantear una pedagogía que revalore el pensamiento andino es comprender las características no sólo culturales, sino también civilizatorias de las naciones andinas, cuyos principios teóricos y políticos están, sorprendentemente, convergiendo con los principales esfuerzos de (re)construcción de los procesos de convivialidad en el actual siglo XXI. Al respecto, Rostworowski (2015) mencionaba que "un abismo debía formarse entre el pensamiento andino y el criterio español, abismo que hasta la fecha continúa separando a los miembros de una misma nación" (p.17). De manera que, como sostiene Saavedra (2015), no sólo hay que preocuparse por la articulación metodológica de las transversales curriculares, respondiendo a la lógica disciplinar de compartimentos estancos, sino más bien pensar en una lógica de redes y nodos que sea capaz de entretejer procesos de interacción entre las matrices civilizatorias y culturales, correspondientes al mundo andino y también al occidental.

Para ello, resulta fundamental una mirada pedagógica y, por supuesto, artística, que integre no solo lo andino y lo occidental, sino también el pasado y el presente, aprovechando la oportunidad del giro icónico en las tendencias educativas actuales. En este sentido, considerando la cualidad oral y visual de las sociedades prehispánicas en las que se concibió la iconografía precolombina que nos ocupa, es oportuno observar que la relación entre palabra e imagen ha constituido una de las formas más eficaces de "hacer memoria" (Severi, 2010, p. 42), y, por lo tanto, también de enseñar. Asimismo, reconociendo que "la iconografía, en tanto signo icónico, es una representación y no una imitación de algo que revela el retorno de una

serie de temas iconográficos que la precedieron" (Severi, 2010, p. 44), indicando además la persistencia de un mismo complejo de ideas, que podría seguirse como una herencia cultural transmitida a través de los años (Costas, 2013).

Esta mirada pedagógica apunta hacia lo simbólico como aquello que puede efectivamente integrar las partes y asegurar una continuidad. Eliade (2006) afirma que "el símbolo, el rito y el mito son los medios a través de los que la humanidad ha expresado desde siempre el complejo sistema de afirmaciones coherentes que explican la realidad como una metafísica" (p. 13). Bien, pero ¿cómo incorporar lo simbólico arcaico contenido en la iconografía precolombina en un modelo pedagógico artístico contemporáneo? Sirve pensarlo en términos sistémicos. Eliade (2006) propone que la "significación de los sistemas simbólicos arcaicos revela la toma de consciencia de una cierta situación en el cosmos, . una cosmovisión que se asienta a través de la repetición consciente de gestos paradigmáticos determinados que remiten a una ontología original" (págs. 14, 15). De esta manera, la cosmovisión se presenta como la clave diferencial que va a permitir darle contenido, consistencia, continuidad y vigencia a la iconografía como fuente pedagógica.

La clave cosmovisión, además de garantizar la continuidad de una forma de pensamiento propia y en vigor, es primordial para resolver el problema de la aplicación creativa centrada en el aspecto morfológico de la iconografía. En la mayoría de los casos y materiales pedagógicos que se han revisado en esta investigación, se ha observado que la transmisión visual de la iconografía para fines creativos, al centrar su énfasis en la construcción de la imagen, desatiende el contenido, ya sea histórico o simbólico, o en los mejores casos se aborda muy ligeramente. Esto responde, por un lado, al poco consenso y desarrollo de la interpretación artística de los objetos iconográficos y, por otro lado, más posiblemente, a un consuetudinario principio binario en el abordaje de la imagen que tiene que ver con su constitución, si forma o contenido. Como afirma Sontag (2011):

> Toda consciencia y toda la reflexión occidental sobre el arte, han permanecido en los límites trazados por la teoría griega del arte (la primera) como mímesis o representación de la realidad, . donde algo que hemos llamado forma, está separado pero sujeto de algo que hemos llamado contenido, al que responde también evidentemente su función, si teórica o práctica. (p. 14)

En esta propuesta se busca integrar dicha binariedad mediante el ejercicio de la investigación artística de los contenidos simbólicos para darle nuevos sentidos a la creación iconográfica. Entendiendo, por ejemplo, de dónde proviene la lógica geométrica aparentemente repetitiva de la iconografía, donde la insistencia o repetición enfática, notada por Ascher y Ascher (1981) en el arte y la cultura inca, parece corresponder con los niveles repetitivos de las configuraciones, los elementos y las propiedades de lo representado. Por su parte, Frame (2014) sugiere que "el significado de los elementos, así como el de las configuraciones y las propiedades, es relacional, categórico o conceptual y aplicable a dominios diversos de la cultura inka" (p. 277).

Finalmente, se considera necesario revisar las distinciones disciplinarias entre el arte, la artesanía, el arte popular, las artes aplicadas, decorativas, ornamentales, gráficas, etc., donde es preciso analizar la condición de "ornamento" en la iconografía, que seguramente debe su instrumentalización a la naturaleza propia de las artes aplicadas, al propio nacimiento disciplinario del diseño gráfico, entonces llamado artes gráficas, a la emoción que causaba el descubrimiento de las fuentes iconográficas, y muy posiblemente al contexto en el que esto sucedía; un contexto de explosión (descubrimiento, crecimiento y auge) de las artes aplicadas que viajaba entre Latinoamérica y Europa (Gutiérrez Viñuales, 2023). Este aspecto debe revisarse en el contexto actual de globalización, neoliberalismo y acceso a internet, que promueven el libre uso de las imágenes y conocimiento, que ha desatado una renovada y polémica discusión sobre la apropiación cultural.

1.4.2.1. Una propuesta decolonial

La educación no es ni oriental ni occidental. La educación es educación y es un derecho humano. Malala Yousafzai

La importancia de la Educación Iconográfica (EI) radica en que su acción trasciende varias dimensiones de pensamiento importantes de revisar en la experiencia presente del mundo. Aunque nos gusta organizar el conocimiento en categorías y etiquetas, la EI debe forzosamente saltarse esas estructuras porque su efecto no solo atañe a una identidad particular, no abarca solo un país, continente o un conjunto cultural como el Perú, Sudamérica o América Latina, no tiene una materialidad

ni circulación específicas, tampoco un único idioma y evidentemente, no comprende solo un pedazo de tiempo histórico (precolombino). Sino que atraviesa subterfugiamente todas estas instancias, rompiendo con los esquemas cada vez más instalados en nuestras formas de ser y pensar, permitiendo aprovechar un recurso universal, generar memoria, salvaguardar culturas, trascender el tiempo; y lo más valioso, permite abrir la mente a otras formas de pensamiento, de prácticas y de posibilidades.

En ese sentido, antes de desarrollar los diversos puntos clave que atraviesan y sostienen esta propuesta, hace falta recordar que el carácter decolonial asumido para su construcción contiene e implica imperativamente otras cuestiones igualmente vertebrales. Siendo consciente de que el colonialismo como hito histórico, político, socioeconómico y cultural ha marcado inevitablemente el desarrollo posterior de las regiones ocupadas, colocándolas en la otredad no occidental y en el tiempo pasado e improntándolas de las estructuras sociales y de pensamiento que vinieron con él, se entiende que una propuesta decolonial debe ser a su vez: no occidental, no neoliberal y no futurista; como se abordará a continuación.

Decolonial

Un teorema del diseñador italiano Bruno Munari (2003) señala que en Italia el arte es italiano, en Polonia polaco y en Turquía turco, ¿y si Polonia ocupa Turquía?. Este teorema nos lleva a pensar en la nacionalidad de la iconografía en un contexto que está dividido por lo decolonial y lo colonizante. Después de todo, como señalaba Levy Strauss, la ambivalencia frente a lo primitivo y lo exótico no ha sido superada, sino simplemente replanteada de formas más complejas (como se cita en Sontag, 2011). En este contexto hay que destacar y aprovechar que lo que estamos llamando iconografía precolombina, surge en un mundo donde no había países, ni jerarquías de mundos (primero, segundo, y tercer mundo), ni occidente, ni oriente, mucho menos indias y colonias, es el mundo que Gutierrez Viñuales (2023) ha bautizado como Antes de América.



La Educación Iconográfica se enfrenta a la construcción conceptual colonizante de su propia ontología, cimentada como los templos antiguos en varias capas superficiales, pero siempre sobre la base más profunda de los relatos de los cronistas de la conquista. Como señala Mogrovejo,

> La reducción de lo prehispánico no solo lleva a la invisibilización de la cultura material como régimen de representación de una cosmovisión distinta, sino también al desconocimiento de todo lo que circunda alrededor de sus manifestaciones, como el conocimiento, el cuerpo, el movimiento, la memoria y la naturaleza. Por ello la necesidad de visualizar una propuesta que desarrolle el pensamiento del otro y a apelar a lo que Walsh propone como interculturalidad crítica como forma de pedagogía decolonial. (2020, p. 63)

No Occidental

Como señala Vaudry (2021), el término "precolombino" surge en Europa como síntoma de un proceso paulatino de reconocimiento de las distintas producciones precoloniales de América. La autora sugiere que el hecho de nombrar este periodo permitió delimitarlo, articulándolo en una definición y categoría separada y concreta; diferente de otros artefactos "no occidentales" como pueden ser el arte africano o el oceánico (Vaudry, 2021). Además, "la categorización del concepto nos permite comprender . el lento proceso de apropiación de un artefacto, primero arqueológico, luego etnográfico y finalmente artístico" (Vaudry, 2021, p. 158), a lo que agregaríamos educativo; como también el desarrollo de una mitología interna que aún persiste en occidente, lo cual implica que no exista aún un reconocimiento para lo que el término significa o debería significar.

Hablar de pensamiento occidental atañe esencialmente a dos fuentes: lo europeo y lo anglosajón. En el ámbito de producción de conocimiento, Acaso y Megías (2017) hace una reflexión interesante: "Sin menospreciar en absoluto la importancia de las aportaciones anglosajonas en la actualidad, la pregunta que hay que hacerse es por qué seguimos utilizando el modelo anglosajón –los textos, proyectos y prácticas que este modelo genera– prácticamente como referente principal" (p. 36). Por otro lado, con respecto al arte y el diseño, no solo es consabido, también es apreciado el eurocentrismo. En el caso del diseño, además, la paternidad es firmada y conocida: la escuela Bauhaus, de la que

Figura 38. Cita visual. Decolonial. Javier Torres García (1943). América invertida. Fuente: https://www.torresgarcia.org.uy/

no se discute la procedencia, influencia, ni huella indeleble y permanente en todo el mundo, y por supuesto, en América Latina. Pero poco se sabe (y se dice) del influjo de las culturas precolombinas en esta escuela, cuya génesis ocurre en tiempos de las vanguardias históricas, donde la deconstrucción del arte echa mano de entre otras cosas, del primitivismo (Gutiérrez Viñuales 2023).

Esto implica para la EI que también debe enfrentarse a una lógica de pensamiento dominante profundamente arraigada: el pensamiento occidental, desde donde existimos, observamos, interpretamos y producimos. Esto pasa por tener en cuenta, por ejemplo, entre otros aspectos, que la iconografía no es una imagen mimética, no utiliza signos que imitan a la realidad; sino que parte de construcciones simbólicas de su cosmovisión y las figura en imágenes, es decir, su forma de representación es completamente simbólica. Por ello, resulta indispensable considerar que estudiar la iconografía precolombina supone entender una forma de pensamiento opuesta a la nuestra.

No Neoliberal

Tal vez el mayor obstáculo que superar y más difícil aún, integrar, sean las prácticas neoliberales en las que estamos irremediablemente inmersos en la educación y producción creativa. Además de la incidencia de los discursos coloniales y occidentales, toda la educación, incluyendo la artística, ha sufrido un proceso intenso de incorporación al sistema capitalista global. En el Perú, la asimilación del modelo neoliberal, cuyos efectos prevalecen, ocurre durante el mandato del presidente Alberto Fujimori en los años 90. La orientación neoliberal se puso en marcha con el discurso de la necesidad de modernización, libertad de enseñanza y la mejora de la calidad educativa. En ese marco, la educación fue concebida como una mercancía dentro del modelo económico vigente, "dejando de ser un mecanismo de inclusión social para transformarse en un bien excluyente" (Vilca et al., 2022, p. 353).

Como consecuencia del proceso de elitización de los servicios educativos, se han remarcado notablemente las diferencias sociales y culturales entre los sectores pudientes y los más desfavorecidos económicamente (Vilca et al, 2022); donde se encuentran en su mayoría las poblaciones indígenas, alejando de esta manera las construcciones de pensamiento y las manifestaciones originarias, como la iconografía, del ideario moderno en la educación, más orientado a la tecnologización. A esto se suma, para bien y para mal, la propia mercantilización y tecnologización de la cultura por vía de las industrias culturales y creativas implantadas por la Unesco (2010) dentro del modelo neoliberal vigente que redefine el concepto original de Industrias culturales de Adorno (1948) de esta manera: "Son los sectores de actividad que tienen como objeto principal la creatividad, la producción o reproducción, la promoción, la difusión y la comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido cultural, artístico o patrimonial" (Unesco, 2020, p. 17).

No Futurista

La asimilación de la tecnología (y la economía) como el futuro, vinculada con la inteligencia (artificial), coloca al pasado en una situación de precariedad muy preocupante, y al presente en un limbo de responsabilidad confuso; donde imaginar un diálogo entre la iconografía precolombina y la inteligencia artificial puede ser excitante, pero peligroso. En este contexto, se propone la Educación Iconográfica como un modelo pedagógico artístico integrador, centrado en un sistema simbólico sustentado en la cosmovisión andina, desde y siendo conscientes de lo que conlleva nuestra contemporaneidad.

Eduardo Viveiros de Castro (2009) y Tania Stolze Lima (2013) proponen el perspectivismo amerindio como un mecanismo descolonizador del pensamiento, en tanto una corriente antropológica con matriz filosófica amazónica. Este refiere a la manera en que las sociedades indígenas amerindias perciben y entienden el mundo, no para describir los mundos amerindios, sino para pensar en lo que puede aprenderse y crear aperturas en la realidad que nos permitan. Como declaró recientemente Lima (2023), "pensar en la presencia de los indios". El perspectivismo amerindio está estrechamente relacionado con la cosmovisión de las sociedades indígenas. La forma en que estas

culturas entienden el orden cósmico y las relaciones entre los diferentes seres es fundamental para comprender sus prácticas rituales y su visión del mundo, de las que a su vez nosotros tenemos tanto que aprender.

Renato Stuzman (2020) discute sobre la consecuencias políticas del perspectivismo amerindio de Viveiros de Castro, proponiendo la cosmopolítica del Antropoceno para afrontar el cambio climático y la crisis de la modernidad, pensando un nuevo concepto de política más afecto a la imaginación y la experiencia indígena, para que sirva como inspiración al mundo no indígena. Es urgente especular sobre la existencia de otros mundos y otras formas de producir narrativas plurales, heterogéneas y quizás contradictorias. Otras formas de narrar que se desprenden de las dicotomías modernas en favor de perspectivas que se nutren mutuamente del imaginario de otros pueblos. En este escenario, las prácticas, conocimientos y filosofías indígenas, se constituyen como vías indispensables para forjar nuevas visiones que puedan trazar caminos posibles hacia un futuro común.

Este perspectivismo amerindio supone una invitación irrefutable para la EI, entendiendo que en la educación no es una excepción al pensamiento y las prácticas; asumiendo que como se hace con el pensamiento amazónico se puede trasladar al mundo andino; y pensando en lo que puede aprenderse de la iconografía. Por ejemplo, si se nos ocurre pensar en la noción de crianza del mundo andino, donde la comunidad humana aprecia a las alpacas como seres que también los crían, al tiempo que las alpacas son criadas por éstos. Si no hay crianza la regeneración cesa y sin ella se acaba la vida (Rengifo, 2015). O en el aspecto relacional de la cosmovisión andina, donde existen tres principales colectividades de seres: los runas (nosotros), la saqlla (naturaleza y sus divinidades), y los apus (montañas sagradas); y del modo como estas tres colectividades conversan depende que el *Pacha* (mundo/tiempo/espacio) en el que vivimos siga existiendo.

Como se puede suponer, todos estos desafíos conllevan también una posibilidad verdaderamente potente de hacer un aporte significativo al mundo a través de la educación artística. Valen aquí la cantidad y diversidad de recursos creativos que la EI, como una visión "diferente", podría ofrecer. También estamos proponiendo una mirada ecológica y, por otro lado, la flexibilidad de pensamiento que los distintos enfoques y paradigmas culturales exigen para ser entendidos y responsablemente aplicados. No solo en favor de una formación más holística, de una mirada más cultural y, sobre todo, más amplia, sino de la posibilidad de usar y acceder al conocimiento del pasado para trascender este momento.



Figura 39. Cita visual. Decolonial. Dibujo de dos amerindios enmascarados pertenecientes a la tribu amazónica jurupixuna, actualmente extinta, registrados durante la expedición al Amazonas del naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira para la corona portuguesa (1783-93). Fuente: https://acortar.link/AqVbig

2. METODOLOGÍA

2.1. Marco metodológico

2.1.1. Investigación Basada en Artes - IBA
2.1.2. Pedagogía experimental de la Bauhaus
2.1.3. Investigación Creación
2.1.4. Educación Patrimonial
2.1.5. Lab

2.2. Proceso investigador

2.2.1. Sondeo previo
2.2.2. Documentación
2.2.3. Pedagogización
2.2.4. Aplicación
2.2.5. Reflexión

2.3. Contexto empírico

2.4. Muestra

2.5. Instrumentos

2.5.1. *Input*
2.5.1.1. Encuesta previa
2.5.1.2. Trabajo de campo digital
2.5.1.3. Mapeo
2.5.1.4. Observación participante
2.5.1.5. *Benchmarking*
2.5.2. *Output*
2.5.2.1. Conceptualización
2.5.2.2. Diseño pedagógico
2.5.2.3. Póster de investigación
2.5.3. Validación
2.5.3.1. Encuesta de salida
2.5.3.2. Entrevista a experto

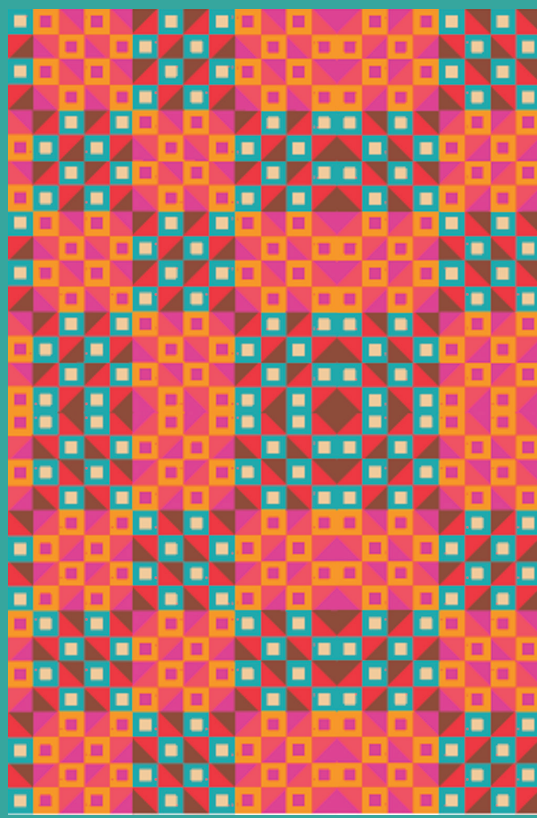
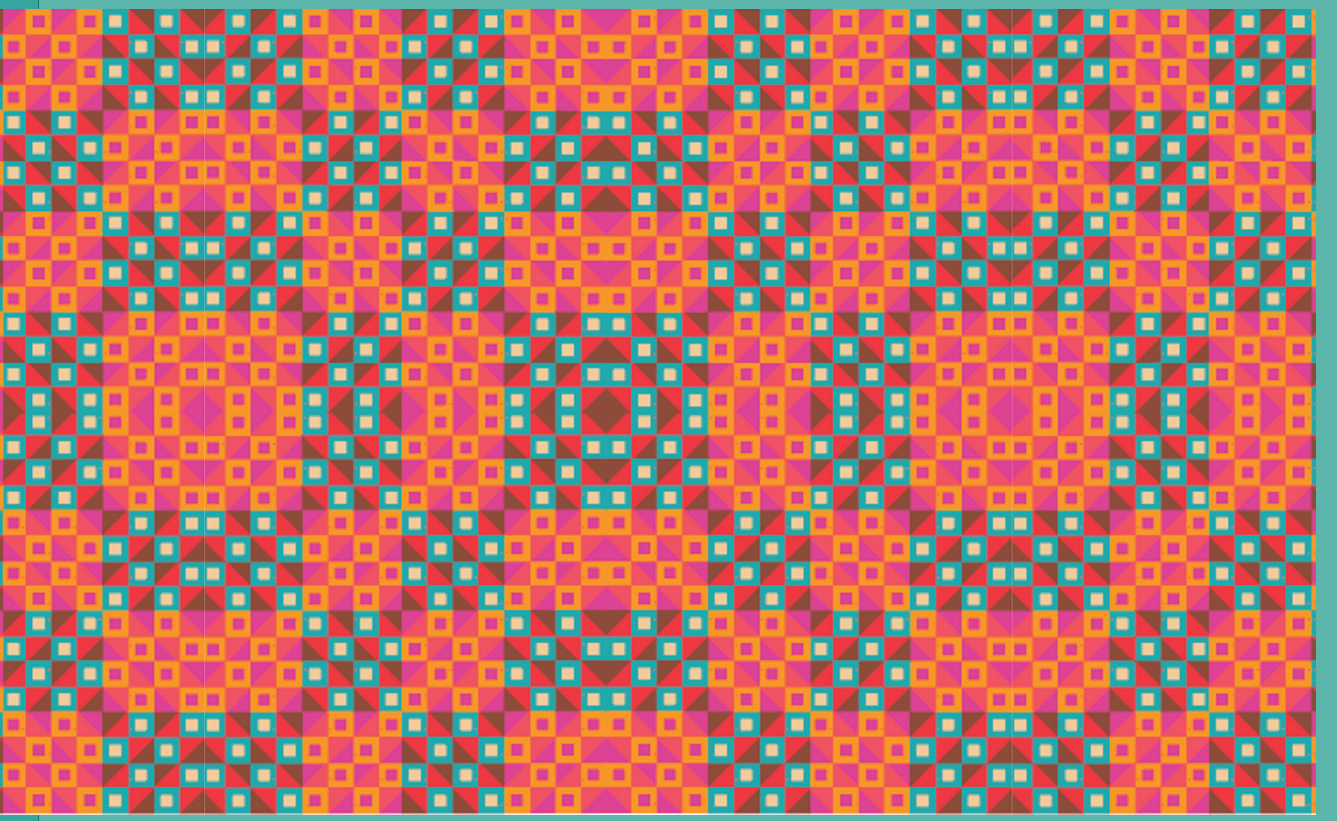


Figura 40. Título visual. Capítulo 2: Pedagogizar. Autora (2021). Ejercicio de dibujo digital de trazado armónico sobre rejilla andina en el curso de diseño andino de la Escuela Kontiki.



CAPÍTULO 2
PEDAGOGIZAR
METODOLOGÍA

2. METODOLOGÍA

El presente capítulo está destinado a presentar la metodología empleada en la presente tesis, y se divide en tres grandes partes. En primer lugar, partiendo del enfoque multi metodológico adoptado, se presentan los distintos paradigmas o enfoques metodológicos de los que se sirven, tanto la investigación realizada como el proyecto pedagógico. Esto con el objetivo de esclarecer las bases sobre las que se ha trabajado y construido la tesis. Para ello, se expone, dentro del primer apartado, el marco metodológico del que partimos, describiendo la Investigación Basada en las Artes, la pedagogía experimental de la Bauhaus, la Investigación Creación, la Educación Patrimonial y el Lab; todos ellos enfoques metodológicos de los que se han adoptado distintos recursos y herramientas. En segundo lugar, se presenta el proceso investigador, detallando las fases que lo conforman y la manera en que se ha procedido en cada una de ellas. Las fases transitadas son las siguientes: sondeo previo, documentación, pedagogización, aplicación y reflexión.

Finalmente, en tercer lugar, se explican las características más concretas del diseño metodológico, presentando dónde (contexto empírico), con quién (muestra) y cómo (instrumentos) se ha realizado la tesis. Los instrumentos, a su vez, se organizan en tres partes: de *input*, de *output* y de validación, cada una de las cuales se corresponde con determinadas fases del proceso investigador. Los instrumentos de *input* permiten recabar información de diversos tipos de fuentes, a partir del uso de herramientas que se complementan en la fase de sondeo previo y documentación. Los instrumentos de *output*, facilitan la conceptualización creativa, la pedagogización mediante el diseño pedagógico y, en última instancia, la creación del proyecto pedagógico LEI. Finalmente, los instrumentos de validación permiten la evaluación de los resultados de todo el proceso, así como la reflexión general sobre el desarrollo y el alcance de los mismos. A continuación, se desarrollan cada una de las tres grandes partes que constituyen el presente capítulo.

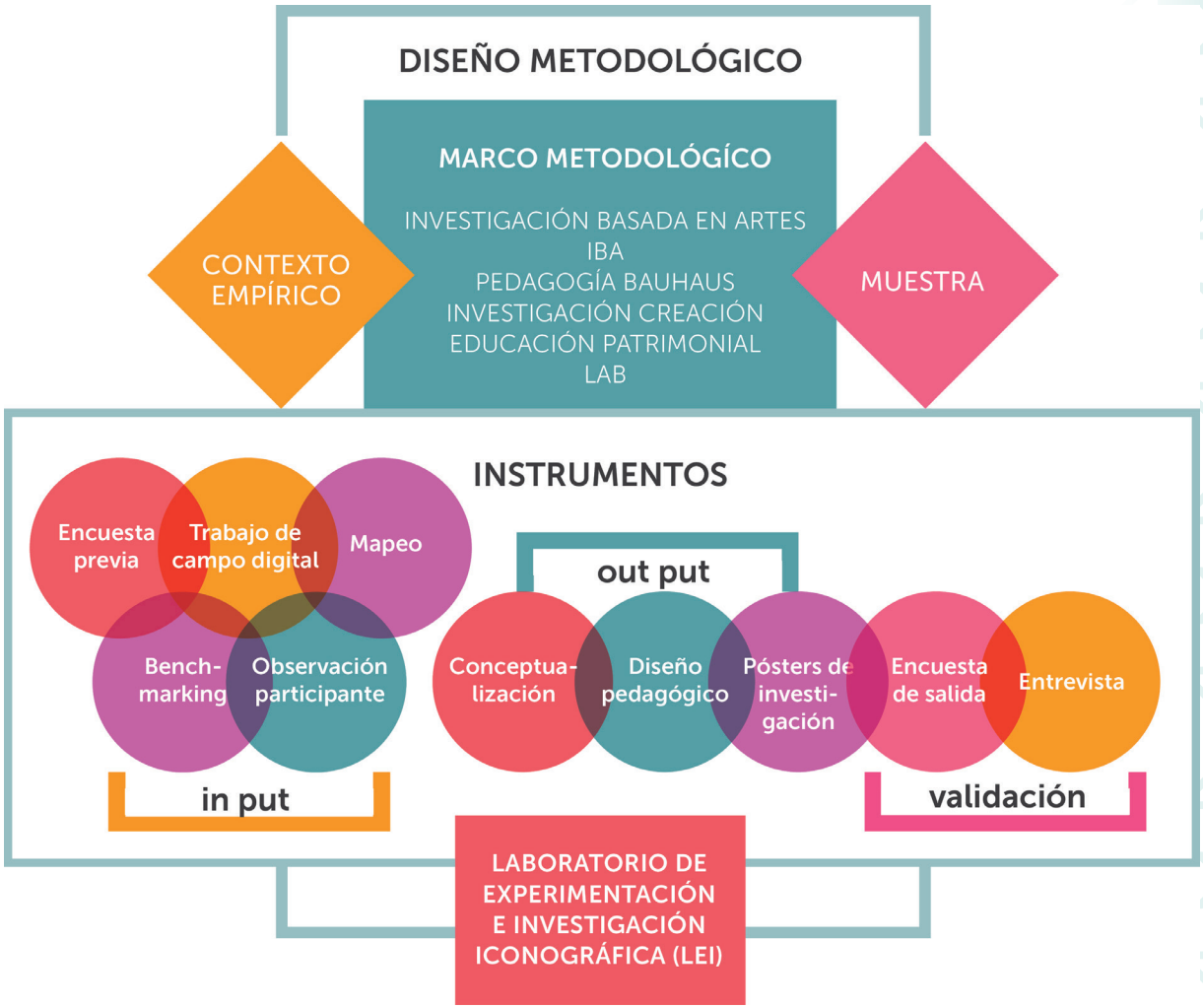


Figura 41. Autora (2023) Esquema Diseño metodológico. Fuente: Elaboración propia.

2.1. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico de la presente investigación se ubica dentro de un paradigma mixto (cuali-cuantitativo) conformado por un entramado multidisciplinar que integra diversos campos de investigación visual de los que se toman recursos metodológicos e ideas. Estos son: la Investigación Basada en Artes (Eisner, 1993; Marín Viadel y Roldán, 2012, 2019), la pedagogía experimental de la Bauhaus (Efland, 2002; Wick, 1993), la Investigación-Creación (Archer, 1995; Nelson, 2013; PUCP, 2021), la Educación Patrimonial (Fontal, 2015; Muriel, 2015) y el Lab (Gershenfeld, 2005; Matus et al., 2018); todo visto desde el enfoque más amplio y el asidero disciplinar de la Educación Artística.

El propósito de utilizar el paradigma mixto responde a aprovechar la diversidad y riqueza del entramado presentado, mediante el diálogo productivo de sus metodologías en un solo tejido metodológico resultante, que sea lo suficientemente flexible, creativo y pertinente para lograr el objetivo general de esta investigación: estudiar la iconografía precolombina desde la investigación en educación artística para identificar las claves didácticas idóneas de su enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de crear una pedagogía iconográfica precolombina, que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica dirigido a estudiantes de arte y diseño.

2.1.1. Investigación Basada en Artes - IBA

Respecto a la Investigación Basada en Artes, partimos de la premisa de que esta "propone una aproximación y apertura desde la investigación científica hacia la creación artística para usar sus formas, conocimientos y saberes" (Marín Viadel y Roldán, 2019, pp. 884-885), mediante múltiples metodologías de investigación que aúnan conocimientos de diversas especialidades artísticas para la investigación, "tanto para el planteamiento y definición de los problemas como para la obtención de los datos, la elaboración de los argumentos, la demostración de las conclusiones y la presentación de los re-

sultados finales" (Roldán y Marín Viadel, 2012, p.16). Por lo tanto, se considera que resultan idóneas para el desarrollo del objetivo general de esta investigación, así como para el emplazamiento metodológico correspondiente al objetivo de reflexionar.

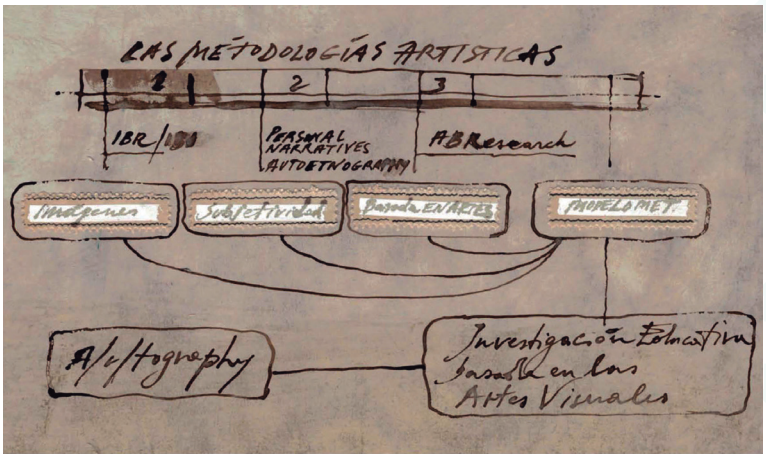


Figura 42. Cita Visual Literal. Investigación Basada en Artes. Fuente: Galli, 2015, en Marín-Viadel y Roldán (2017, p.26).

La Investigación Basada en Artes apareció en 1993, impulsada por Elliot Eisner, como una intensificación de las cualidades estéticas de los procesos y resultados de la investigación educativa. Ha ido desarrollándose desde entonces -a pesar de las posiciones epistemológicas, como las de Gardner, que separan tajantemente las artes de la ciencia-, aproximando la investigación en ciencias humanas y sociales a la creación artística. Su característica fundamental es el uso de las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes para hacer investigación. (Marín Viadel y Roldán, 2019, p.881)

Puntualmente para el caso de la enseñanza de la iconografía, que, como se ha dicho, no es un tópico regular en la educación artística; se aprovecha una aproximación que ofrecen los autores cuando mencionan que "desde las investigaciones en educación artística se pueden iluminar otros temas y problemas educativos hasta ahora apenas abordados" (2011, p.227), y más específicamente que "un objeto o un conjunto de objetos son capaces de constituir una nueva teoría artística" (2012, p.19).

Esto indica que el enfoque planteado desde la Investigación Basada en las Artes, además de ofrecer una perspectiva disciplinarmente integradora y flexible para esta investigación, brinda la valiosa oportunidad de establecer nuevas miradas para el estudio de la iconografía desde una perspectiva visual y creativa; así como nuevas posibilidades y temas de investigación para la educación artística. Esto permite, en el contexto de la presente propuesta, emplear este modelo de investigación para la construcción teórica de la iconografía precolombina, que permita a su vez dotarla de una forma conceptual que sirva para su aprovechamiento como objeto de estudio de la educación artística.

2.1.2. Pedagogía experimental de la Bauhaus

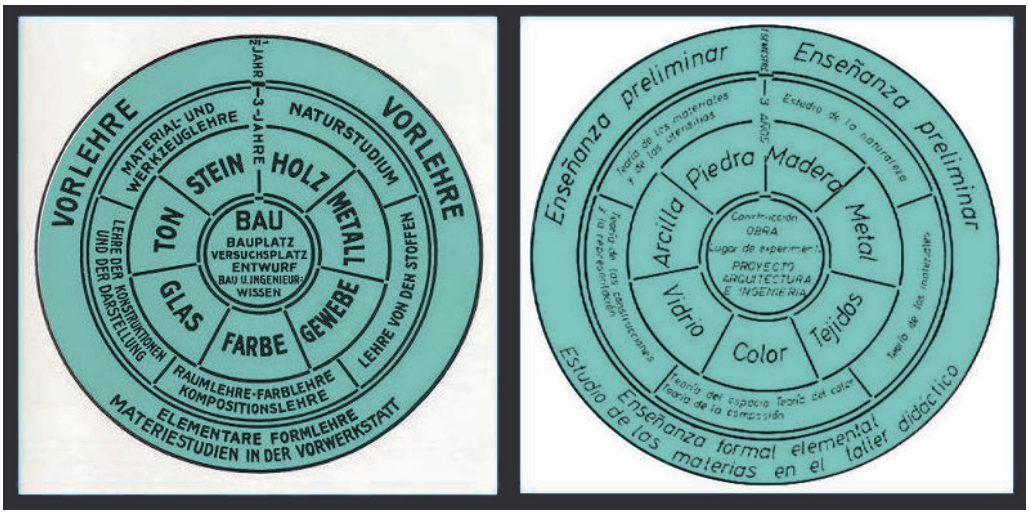


Figura 43. Subtítulo Visual. Pedagogía Bauhaus, diagrama del plan de estudios 1923. Fuente: Museo Buhaus, fotografía de la autora, 2022

Sobre la pedagogía experimental, tomamos como referencia la Pedagogía de la Bauhaus. Si bien existe discusión sobre la unicidad de este concepto, afirmándose que no se trata de una pedagogía, sino de varias (Dexel, 1964, como se cita en Wick, 1993) en referencia a que tuvo varios enfoques según las etapas, directores, cursos y profesores. El modelo educativo de la Bauhaus interesa no solamente porque revolucionó la educación artística (Efland, 2002), prácticamente marcando un antes y un después, que aún hoy sigue vigente; sino porque no se conoce otro caso en que un movimiento artístico consista en un proyecto pedagógico. La Bauhaus logró revolucionar el arte, lo que claramente era su objetivo principal dentro del contexto de cuestionamiento de las vanguardias artísticas; sentando un precedente histórico sobre la relación de incidencia entre el arte y la educación artística que no se había visto nunca.

En este contexto, lo que interesa metodológicamente no es solo el modelo pedagógico, sino también sus fundamentos de enseñanza basados en la experimentación, para lograr en el alumno un modo lúcido de estar en el mundo, una conciencia cultural y una libre capacidad de experiencia, especialmente en el Vorkus (curso inicial de la escuela). Como indica Wick (1993), la Bauhaus perseguía dos objetivos. En primer lugar, la síntesis

estética, es decir, la integración de los diversos géneros artísticos y los sectores artesanales, entre los que resaltaba la arquitectura. En segundo lugar, la síntesis social, mediante la reorientación de la producción artística y estética para responder a las necesidades de amplios círculos de población, ya no únicamente a la demanda de una élite de privilegiados de los más altos niveles socioeconómicos. Objetivos que se perseguían a través de un trabajo basado en la exploración.

Esta orientación metodológica se tiene en consideración para el objetivo de pedagogizar, esencialmente, abordando de manera experiencial su síntesis estética, que integre diversos saberes artísticos y prácticas artesanales mediante el manejo de los fundamentos visuales como vehículo intertextual para la práctica artística en el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica; pero, posiblemente, cambiando la síntesis social por una síntesis cultural, mediante la reorientación o construcción de una visión que logre integrar lo precolombino en la mirada occidental de la cultura visual.

Por otro logro lado, no menos importante es recordar que la implementación de su modelo trajo consigo el notable mérito de establecer los fundamentos disciplinares sumamente vigentes de lo que hoy llamamos diseño, sintetizando para ello los ADNs de la estética (arte) y la función (artesanía y arquitectura), la teórica con la práctica, la experiencia con el conocimiento, tomando gran importancia el trabajo con los materiales en talleres, la teoría del color, estudio de las formas, el diseño tridimensional, etc. En fin, la forma y el fondo, se podría decir que había un buen argumento discursivo (manifesto), aunque desde una perspectiva ligeramente crítica, a la experimentación le añadiría un poco de fondo mediante la investigación. Pero, de todo esto, lo más importante en la selección de este referente metodológico, es su relación con la iconografía precolombina, que ha sido desarrollada en el capítulo del marco teórico, y que se resume en el descubrimiento de la misma por parte de varios miembros profesores de la Bauhaus, quienes en su afán de buscar la "síntesis", la aplicaron en su obra y talleres; lo cual genera un giro cíclico interesante que ubicaría la participación de la iconografía en unas coordenadas sorprendentes y desconocidas de la historia de la educación artística.

2.1.3. Investigación Creación



Figura 44. Investigación creación en Arte, Esquema metodológico elaborado para la Comisión de Investigación Creación FAD PUCP. Fuente: elaboración propia, 2020.

La consideración del enfoque de investigación creación en esta tesis tiene especial relevancia y significado, debido a que constituye uno de los ejes principales del nuevo paradigma estratégico trazado por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), donde se ha aplicado el proyecto de la presente investigación. De esta manera, a partir del 2021 cuando se reformuló la política de la universidad, se inició una campaña institucional para el desarrollo y el posicionamiento de las carreras creativas.

> El Vicerrectorado de Investigación creó en mayo del año 2021 la Oficina de Creación, la primera de su tipo en el país como parte del compromiso de la PUCP con el fomento de la creación, así como de la investigación-creación, incluyéndose como una de sus tres líneas estratégicas y cuya misión es "promover la creación y la difusión de la investigación-creación de la comunidad PUCP". Como parte de sus objetivos, esta oficina plantea "generar políticas para el incentivo a la investigación-creación y creación" y "proponer un plan de acción que impulse la investigación-creación principalmente de los docentes de departamentos académicos y de los estudiantes de las facultades vinculadas a la creación". (Plan de Desarrollo PUCP, 2021, p. 34)

En este contexto, se concibe la investigación creación como el conjunto de procesos sistematizados de producción de conocimiento a partir de la creación. Esto implica la flexibilización de estrategias que consideren equitativamente el conocimiento, la experiencia, la intuición, la creatividad, la innovación, la producción, etc.; ningunos de los cuales constituye un fin en sí mismo, sino que se constituyen como medios para alcanzar el objetivo de la investigación, la generación de nuevo conocimiento y su divulgación. En este caso, mediante la creación de un proyecto pedagógico nuevo que contribuya al crecimiento de la disciplina en la que se inserte (Archer, 1995; Nelson, 2013). Este enfoque metodológico resulta de utilidad para alcanzar el objetivo de la experimentación y aplicación.

2.1.4. Educación Patrimonial

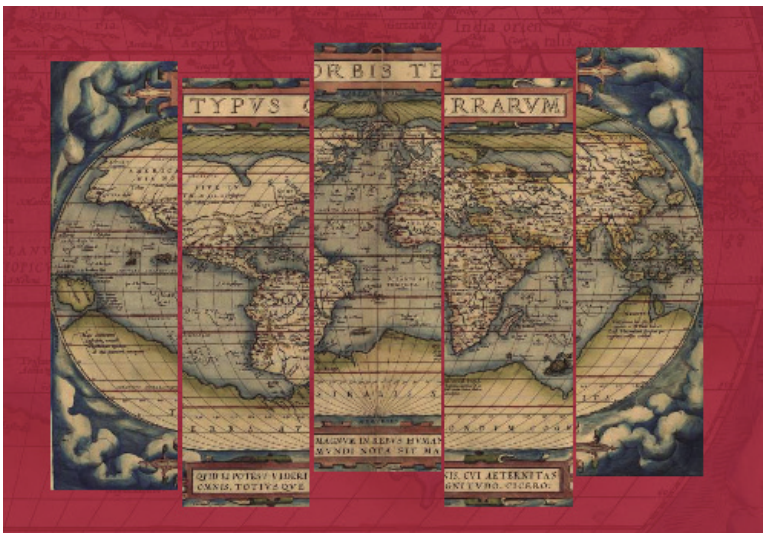


Figura 45. Cita visual. Autora (2023). Fragmento de carátula del libro Imágenes de un mismo mundo, la educación patrimonial en Iberoamérica, 2021. León Matamoros y Moncayo Ramírez, editores. Fuente: https://l1nq.com/1R5g5

En el marco de la presente propuesta, se ha considerado importante acercarnos a la Educación Patrimonial, concebida como un área de conocimiento que ejerce su influjo, especialmente, en el ámbito de la Educación en Museos, debido a su equidistante cercanía con la iconografía precolombina y con la educación artística simultáneamente. El estudio realizado por Álvarez-Rodríguez, Marfil-Carmona y Baez-García (2019) acerca del panorama general en este campo, identificó que la mayor producción de investigación se desarrolla entre España y Estados Unidos, lo que resulta interesante para esta investigación desde la perspectiva del sistema-mundo, considerando la intersección en la que se ubica Latinoamérica, específicamente el Perú, en el entramado de este mapa y todas sus perspectivas, desvelando asimismo la oportunidad de ocupar un espacio en él.

Por otro lado, Muriel (2015), considerando la relación entre el patrimonio y la identidad, hace énfasis en el rol del mediador como experto, a quien atribuye la función de hacer inteligible y consumible dicho patrimonio mediante el proceso de generación de sentido colectivo, bajo la idea de que es la colectividad, a través de la apropiación de las narrativas, quien legitima dicho patrimonio. Si bien esta aproximación pone en cuestión el poder de quien cuenta la historia, tan discutido en la antropología reflexiva (Ardèvol, 2006; Gell 2016; Ruby, 2007), en general queda clara la importancia de la transmisión y el aspecto creativo, en la apropiación del patrimonio como instrumento para el enfoque de este trabajo.

Asimismo, Fontal (2015) añade una visión comunicativa de la educación patrimonial señalando que: "Como 'pensamos' en el patrimonio influye en el lenguaje que usamos y en cómo lo educamos" (p.12). Si únicamente nos centramos en la dimensión material, geográfica o temporal, orientamos el proceso de enseñanza-aprendizaje a transmitir contenidos, preferentemente datos. En cambio, si consideramos que ese patrimonio es el resultado de un momento histórico pasado pero conectado al presente, del que, por tanto, somos herederos, emplearemos verbos que impliquen en los procesos de gestión y disfrute, la sensibilización y la concientización.

En resumen, la educación patrimonial, desde la conceptualización que se conciba, permite un acercamiento particular que favorece la apropiación del patrimonio, considerando que involucra muchas competencias cercanas a sus propias prácticas, en tanto comunicadores visuales. Por ello, se considera beneficiosa su participación en la enseñanza y el aprendizaje de la iconografía precolombina dentro del marco de la Educación Artística, poniendo el acento en la construcción de una cultura visual propia en los estudiantes, atendiendo al enfoque pedagógico, metodológico, didáctico y visual que persiguen los objetivos de esta investigación.

2.1.5. Lab



Figura 46. Cita visual. Captura de pantalla de la web del Laboratorio de Innovación y Educación del Instituto Europeo del Diseño. Setiembre 2021. https://iedinnovationlab.com/labs

El uso del enfoque metodológico del laboratorio (Lab) responde principalmente a justificar el formato elegido para el proyecto pedagógico de esta investigación, que se titula Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI). En ese sentido, cabe aclarar previamente que se ha elegido dicho formato fundamentalmente por el enfoque experimental que la investigación persigue entre sus objetivos. Sin embargo, como es el caso de los demás referentes metodológicos, la metodología final del proyecto no necesariamente se adscribe con exactitud a dicho formato. Dicho esto, nos disponemos a explicar la proveniencia del concepto y el uso del que proviene el término.

El concepto *Fab Lab* surge a comienzos del año 2000 en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), cuyo director era Neil Gershenfeld. La idea era proporcionar los materiales, habilidades, el medio y la tecnología necesarios para desarrollar proyectos con bajos costes y de forma rápida, en cualquier lugar del mundo, poniéndolas a disposición de todas las personas, tanto profesionales como particulares. No es de menospreciar el impacto que ha causado, siendo actualmente un movimiento de fuerte tendencia en el ámbito creativo e incluso pedagógico, relacionado con la cultura *Maker,* el movimiento *Open-Source*, el desarrollo de las *startups*, el *design think*, y la llamada tercera revolución digital (Gershenfeld, 2005).

> Sin embargo, sin desestimar este enfoque, se han observado dos aspectos que alejan a la enseñanza de la iconografía de su implementación en esos términos. Primero, que, en tanto centrado en la producción, sobre todo tecnológica, el *Fab Lab* no prioriza la publicación, ni la discusión sobre el conocimiento producido; y segundo, que en tanto producto comercial, define métodos y procesos muy precisos que, a la larga, pueden limitar aquello que busca promover: la creatividad. Por ello, antes de pregonar su utilidad, es necesario reflexionar sobre sus parámetros de diseño, configuración y capacidades, así como potencialidad de adopción en sociedades y entornos particulares, los procesos de apropiación tecnológica moldeados por las culturas y la forma que estas son reconfiguradas por la adopción de las primeras (Matus et al., 2018).

Considerando que el reto de esta investigación implica tener presentes las tensiones sociales y culturales de la contemporaneidad, así como valorar el legado de la cultura precolombina y aprender de ella desde el siglo XXI, investigar, publicar y crear sobre iconografía desde el punto de vista visual, pedagógico y académico; nos basamos en la concepción del laboratorio como un espacio donde una comunidad académica desarrolle procesos de aprendizaje creativo. Esto a través de la convergencia multidisciplinaria de saberes, propiciando el trabajo colaborativo mediante la investigación, el juego, la experimentación, la conversación, la cocreación, el cuestionamiento, la innovación y la producción de conocimiento visual (CECREA, 2016). Es aquella concepción del Lab, como enfoque y modelo metodológico, la que se concibe como clave en el fundamento y la didáctica empleados en la creación del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica, como se verá más adelante.

2.2. PROCESO INVESTIGADOR

En este apartado se explica, de manera esquemática, el proceso investigador que se ha seguido para la realización de la presente tesis. Se explican así las distintas fases del mismo y la manera en que se ha procedido en cada una de ellas. El proceso inicia con la fase de sondeo previo, que es seguida por la fase de documentación teórica y empírica. Los resultados de estas dan pie a la fase de pedagogización, en la que se diseña y plantea el proyecto pedagógico, para posteriormente aterrizar en la fase de aplicación del mismo. Finalmente, el proceso cierra con la reflexión oportuna de todos los hallazgos, conclusiones, logros y dificultades encontradas en el camino. Cada una de esas fases se explicarán a continuación.

2.2.1. Sondeo previo

Como preludio metodológico de la presente investigación, se realizó una aproximación exploratoria inicial en busca de responder la primera pregunta de investigación: ¿Por qué es importante entender la complejidad de la iconografía precolombina en el marco de su relación con la cultura visual contemporánea y en relación con su enseñanza? Para saber si existe dicha relación y cuál es. El estudio consistió en la aplicación de dos instrumentos. Por un lado, se diseñó y aplicó una encuesta centrada en valorar el conocimiento, reconocimiento y apropiación creativa de la iconografía precolombina con énfasis visual, dirigida a estudiantes de Arte y diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en relación con la construcción de una cultura visual contemporánea propia. Esto con el objetivo de identificar la situación de la iconografía en la cultura visual nacional y así poder evaluar la potencialidad de ese imaginario en su aplicación contemporánea, así como, por supuesto, de posteriormente trazar una hoja de ruta en Educación Artística para la pedagogía de la iconografía precolombina.

Paralelamente, como instrumento complementario a la encuesta, se realizó un trabajo de campo digital, cuya aplicación se desarrolla en el acápite del mismo nombre. Este instrumento consistió en el análisis comparativo de las imágenes resultantes en capturas de pantalla de una búsqueda en Google bajo el criterio de "diseño peruano" y "arte peruano", con el fin de identificar la representación iconográfica con relación a las disciplinas visuales en el contexto de la producción gráfica contemporánea. Por otro lado, se hizo lo propio con una búsqueda de imágenes con los mismos términos para sus pares latinoamericanos con énfasis en los países andinos (diseño/arte ecuatoriano, chileno, argentino, etc., y también mexicano), con el fin de dimensionar la aparición de las expresiones, e identificar la representación iconográfica dentro del imaginario de la cultura visual latinoamericana contemporánea. Estás imágenes a su vez se cotejan con los resultados de la encuesta previa con el objetivo de vislumbrar la relación entre conocimiento y expresión de la iconografía precolombina en la cultura visual, para identificar las demandas actuales del alumnado, y por supuesto, obedeciendo a la importancia de incluir la iconografía en el diseño de los desarrollos curriculares y estrategias docentes en el ámbito universitario.

2.2.2. Documentación

Esta etapa, como se puede intuir, es transversal y permanente en toda la investigación, y abarca varios aspectos de esta. Por ese motivo, se ha organizado en tres instancias. La primera instancia es la investigación densa, se trata de la documentación teórica sobre los estudios de iconografía precolombina, que abarca a su vez la dimensión histórica y la conceptual desarrolladas en el marco teórico. Es importante señalar que este estudio, si bien examina material proveniente de distintas áreas disciplinarias, principalmente de la Historia del Arte, Arqueología, Antropología del Arte y Museología; debe entenderse desde la mirada panorámica de la Educación Artística, requerida para englobar y traducir dicho conocimiento con fines educativo-artísticos.

La segunda instancia abarca la elaboración de un estado del arte histórico sobre los principales pedagogos artísticos peruanos que se han centrado en el tema de la iconografía precolombina para elaborar sus propuestas pedagógicas, mediante un mapeo transversal. Lógicamente, este estado del arte representa un marco referencial fundamental para la elaboración de una pedagogía iconográfica como objetivo general de esta investigación. Este estado del arte se desarrolla equiparando dos momentos clave en el desarrollo y estudio de la educación iconográfica, así como se centra dentro del contexto peruano: el indigenismo de principios del siglo XX y la educación iconográfica contemporánea. Se estudia a los educadores artísticos y la presentación de sus respectivos materiales didácticos.

Finalmente, la tercera instancia consistió en complementar la documentación bibliográfica sobre la iconografía, y el estudio de los personajes históricos de la educación artística peruana; con el estudio de las fuentes primarias en el campo educativo. Para el desarrollo de esta instancia se realizó un mapeo y una observación participante de pedagogías iconográficas, asistiendo y documentando una serie de cursos relacionados (cuyos certificados se adjunta en el portal de seguimiento), con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la iconografía precolombina como campo de conocimiento, así como el de indagar sobre el desarrollo metodológico de su pedagogía en la actualidad.

2.2.3. Pedagogización

Esta etapa abarca el proceso de construcción pedagógica, y corresponde al momento en donde se encuentran y dialogan todas las partes incluidas en los insumos del sondeo y documentación previos. Aquí se realiza el objetivo específico de pedagogizar, ubicado dentro del objetivo general de estudiar la iconografía precolombina desde la investigación en educación artística para identificar las claves didácticas idóneas de su enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de crear una pedagogía iconográfica precolombina, que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI) dirigido a estudiantes de arte y diseño. En resumen, esta etapa implica el proceso de sistematización, conceptualización y diseño pedagógico del LEI.

Este proceso inicia luego de la etapa de documentación, teniendo claro el estudio teórico de la iconografía como objeto de la educación artística en relación a la cultura visual; continúa con la recopilación de información pedagógica, tanto de los pedagogos mapeados, como de los cursos observados participativamente, para su sistematización mediante la herramienta de *benchmarking* (Codling, 1998; Zairi y Leonard, 1994). Esta herramienta permite tener un panorama visual para estudiar comparativamente los modelos pedagógicos y educadores artísticos, con el fin de diseñar un modelo metodológico de pedagogía iconográfica en educación artística.

Luego, en base a los resultados de este instrumento, se procede a la correspondiente conceptualización creativa, donde se vierten también los demás ingredientes del *input* en la preparación del diseño pedagógico, que consiste en la integración de todas las partes de la investigación. Asimismo, en la etapa de pedagogización se definen los contenidos, se elabora la sumilla (resumen) del curso inicial, los resultados de aprendizaje, el perfil del alumnado, las actividades, el cronograma; así como también se elaboran los materiales didácticos del curso original. Y subsiguientemente, se hace lo propio con los formatos de *workshop* y talleres, en función al alcance y objetivo particular de cada caso.

Mientras se va avanzando con el proceso investigador integral, en esta parte conviene recordar las características transversales del proceso que no se quieren perder de vista, y que van en paralelo de manera subyacente a los objetivos. Estas características son: que el proyecto sea interdisciplinario, transcronológico y multi metodológico. En ese sentido, el diseño pedagógico pretende promover el diálogo entre el aspecto visual, histórico, contextual y simbólico que atraviesan la iconografía precolombina, con miras a su apropiación, experimentación y aplicación responsables.

2.2.4. Aplicación

En esta fase, se concreta la propuesta de proyecto pedagógico de esta investigación. Consiste en la implementación práctica del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica, como espacio para la aplicación creativa de los procesos de aprendizaje de la cultura visual patrimonial en productos visuales contemporáneos. En el ejercicio de poner en práctica el laboratorio se produce la esperada experimentación iconográfica, y la apropiación en acción.

Esta etapa consiste en la aplicación del diseño pedagógico primero en el curso original, y luego en el contexto de la diversificación del proyecto, en su adaptación a los formatos correspondientes. El curso original al que nos referimos consistió en un seminario de tema libre ofrecido en el 2022 en la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Seminario de tema libre es un tipo de curso electivo, con la duración de 17 semanas, donde se pudo desarrollar ampliamente los contenidos y procesos pedagógicos. Esta experiencia del curso original, que resultó ganadora de un premio de innovación docente, se detalla a profundidad en el capítulo de resultados.

La siguiente fase dentro de esta etapa consistió en la diversificación del proyecto, mediante la adaptación del diseño pedagógico a otros dos formatos posteriores, en un *workshop* internacional y cinco talleres desarrollados a lo largo de dos años. Este proceso de adaptación supuso una serie de retos implícitos, que pasan por la reducción del contenido de un formato de 17 semanas a una semana y luego dos horas; la ampliación del enfoque, originalmente dirigido a estudiantes peruanos, para estudiantes en España; el replanteamiento de los productos, etc. Todo ello sin perder de vista los objetivos integrales del proyecto, el modelo de diseño pedagógico propuesto, así como la implementación de las metodologías de educación artística diseñadas con ese fin, en la perspectiva mayor de una pedagogía iconográfica.

En esta fase también se desarrolla la validación del proyecto de laboratorio, se elaboran las mejoras correspondientes, y se actualiza el material del proyecto. Esta fase se desarrolla plenamente en el capítulo de Resultados de la presente tesis, donde el proyecto viene considerado como resultado general de la investigación. Corresponde al objetivo de experimentar y aplicar.

2.2.5. Reflexión

Esta es la etapa final de la investigación y corresponde al objetivo de reflexionar. La reflexión se realiza en torno, principalmente, a tres aspectos vertebrales de la tesis: la investigación propiamente dicha, la divulgación y posicionamiento académico de la iconografía precolombina, y la experiencia pedagógica resultante. Este proceso se dilata en el tiempo durante todo el desarrollo de la tesis, para conducir finalmente a las conclusiones de la misma. El primer aspecto comprende el ejercicio de reflexión permanente e inherente a la redacción, revisión y corrección de la tesis. En el que se ha establecido un proceso

cíclico de revisión y reflexión sobre el trabajo realizado, permitiendo siempre volver sobre algunos aspectos o replantearse otros, especialmente en relación a las distintas fuentes de *feedback* obtenidas durante el desarrollo del trabajo (de pares profesionales, del alumnado en las experiencias pedagógicas, y del propio contexto de investigación).

Con relación al segundo aspecto, esta etapa consiste en la investigación, la divulgación y posicionamiento de la iconografía precolombina mediante la reflexión, producción de conocimiento, la discusión, la elaboración de *papers*, la participación en conferencias, etc. Todas ellas herramientas que permiten propiciar el diálogo y la discusión académica con respecto a la iconografía precolombina y su posicionamiento como tema de interés y objeto de estudio, tanto en la agenda académica y científica como en la educación artística. A esta meta contribuyen la creación, presentación y divulgación en conferencias y congresos de los pósteres de investigación, los cuales, a su vez, sirven a la reflexión planteada previamente, por ser una herramienta para la obtención de *feedback* por parte de pares profesionales expertos en la temática que participaron en los congresos.

Finalmente, la tercera parte consiste en la reflexión generada a partir de la realización de los diversos talleres, *workshops* y cursos, complementada además por la reflexión conjunta, los debates y los diálogos establecidos con los participantes de los mismos. La reflexión en este ámbito es especialmente enriquecedora, tomando en cuenta que el desarrollo de las distintas fases y formatos del proyecto LEI ha sido secuencial, y que todo el aprendizaje generado en cada una de las experiencias permite adaptar y optimizar el planteamiento de las siguientes.

Sumado a los tres aspectos mencionados, cabe recalcar en esta fase la aplicación y análisis de los instrumentos de validación (la encuesta de salida y entrevista a experto), que permiten obtener una visión externa y fundamentada sobre la investigación y propuesta pedagógica realizada, y reflexionar de manera global sobre lo que ha conseguido la presente tesis. En ese sentido, a manera de síntesis, la etapa de reflexión conlleva el análisis, crítico y con miras a la mejora, de cada una de las partes que conlleva la investigación, así como todo lo que decanta y puede generarse de la misma, desde el posicionamiento de la iconografía precolombina en la agenda académica, hasta la recuperación de los principios e ideales indigenistas, con la revaloración y reapropiación cultural que ello implica.

2.3. CONTEXTO EMPÍRICO

El contexto empírico se cimienta sobre los resultados del sondeo previo arriba descrito, como base para definir los aspectos estructurales en el diseño metodológico. En base a los resultados de dicho estudio, se elaboró un capítulo titulado "El conocimiento de la iconografía precolombina por parte de estudiantes universitarios peruanos: Estudio exploratorio y propuesta de líneas didácticas basadas en la creatividad visual" (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021), que se adjunta en el depósito de la tesis como aportación obligatoria de artículo original. Cabe añadir que dicho estudio también respondía al objetivo de indagar sobre las demandas actuales del alumnado con respecto al tema, para explorar los modos de incluir la creatividad visual iconográfica en el diseño del desarrollo curricular, metodológico y de estrategias docentes en el ámbito universitario, no solo en el caso peruano.

Sobre este aspecto es importante mencionar que la delimitación del campo implica un proceso distinto para la investigación que para la aplicación pedagógica. En este sentido, la delimitación de la investigación considera la instancia cultural de lo andino, mediante un proceso de reducción y profundización centrada en última instancia en la cosmovisión. Este proceso implica primero ubicar la categoría precolombina en el espacio-tiempo histórico, de ahí sustraer el mínimo común andino como marco contextual temático, para finalmente, desarrollar la iconografía precolombina como categoría de estudio de la educación artística. Para el proceso de delimitación pedagógica se plantea un desarrollo contrario, que, partiendo de la delimitación temática y conceptual de la investigación, inicia por aplicarse en el contexto universitario peruano de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y, a mayor escala, busca la proyección global de la iconografía precolombina andina.



Figura 47. Cita visual. Captura de pantalla de foto de perfil de facebook de la Facultad de Arte y Diseño PUCP. Fuente: https://acortar.link/PTbNXq

En ese sentido, existen dos grandes contextos empíricos en los que se desarrolla la presente tesis, en consonancia con las dos grandes etapas de la misma: la investigación propiamente dicha y la implementación del proyecto pedagógico LEI. El contexto de la investigación se constituye, a su vez, por dos escenarios. En primer lugar, el panorama artístico-educativo contemporáneo relacionado con la iconografía precolombina y, en segundo lugar, la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP, donde se realiza la encuesta previa. Para el primer caso, se identifican y estudian aquellos casos representativos que atienden la iconografía precolombina desde un enfoque educativo, como se desarrolla más adelante. Esto con el fin de conocer el contexto empírico existente con relación a la oferta educativa en la línea en que se plantea la propuesta pedagógica propia. Dentro de aquel contexto, encontramos cinco cursos sobre iconografía precolombina ofertados por distintas instituciones, con diversos enfoques y procedentes de distintas disciplinas. Todos ellos serán presentados y luego desarrollados en los correspondientes apartados.

En segundo lugar, el contexto empírico de la investigación abarca también la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP, a cuyos estudiantes se realizó la encuesta previa en la fase de sondeo. La PUCP, como se menciona en su página web (https://www.pucp.edu.pe/), se fundó el 24 de marzo de 1917, gracias a la iniciativa del R.P. Jorge Dintilhac, convirtiéndose en la primera universidad privada del Perú. En el 2024, se encuentra situada en primer puesto en el Ranking QS de universidades del Perú, por 11 años consecutivos, y en puesto 10 entre todas las universidades de América Latina. Cuenta con 16 departamentos académicos, 13 facultades y una escuela de posgrado.

Finalizó el año 2023 con 24191 estudiantes de grado y 5939 de posgrado, además de 2047 docentes contratados y 842 ordinarios.

La Facultad de Arte y Diseño de la PUCP (FAD,https://acortar.link/iKvFUv), por su parte, es fruto de un recorrido que inicia en 1940, con la inauguración formal de la Academia de Arte Católico, fundada por Adolfo Winternitz. En 1941, obtuvo valor oficial denominándose entonces Academia de Arte de Lima, para posteriormente, en 1955, mediante Resolución Suprema, obtener el rango de Escuela de Artes Plásticas. Finalmente, y tras un largo recorrido, en 2015 adquiere el nombre de Facultad de Arte y Diseño (FAD). Esta ofrece formación en 7 especialidades (titulaciones universitarias): Diseño Gráfico, Diseño industrial, Pintura, Grabado, Escultura, Educación artística, y Arte, moda y diseño textil. Todas ellas con una duración de 5 años, a excepción de Pintura, cuyo plan de formación es de 6 años. Actualmente, el número de estudiantes matriculados en la Facultad de Arte y Diseño es de 1029, de los cuáles casi la mitad (500) pertenecen a la especialidad de Diseño Gráfico.







Figura 48. Conjunto visual. 1. Academia de Arte Católico (1939). 2. Maestro Adolfo Winternitz (1984). 3. Antigua Facultad de Arte PUCP. Fuente: https://100.pucp.edu.pe/historia-de-la-pucp/

Los ejes centrales transversales al trabajo, organización y formación de la FAD son: Creación, Investigación e Innovación. Siendo la misión perseguida por la misma, publicada en su página web, la siguiente:

Somos una comunidad académica que busca contribuir al desarrollo cultural y social del país, desde un enfoque intercultural, ético y humanista, a través de la formación integral de profesionales del arte y diseño, capaces de desempeñarse en las áreas de producción creativa, innovación, gestión y pedagogía, así como en la generación de conocimientos por medio de la investigación y la creación. (https://acortar.link/uBbqHr)

En este sentido, la FAD representa un contexto empírico idóneo para la realización de la presente tesis, no solo por ser el centro de formación y labor profesional de la investigadora, sino también (y especialmente) por su vocación investigadora, creadora e innovadora, así como por su interés y sensibilidad cultural. De ese modo, es en dicho contexto en el que, efectivamente, se originó y se ha desarrollado gran parte de la investigación y el proyecto pedagógico LEI.

Ahora bien, corresponde mencionar que la investigación realizada en los contextos empíricos hasta ahora mencionados conducen, como se sabe, al planteamiento e implementación de una propuesta pedagógica que contempla la elaboración y aplicación del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI). La implementación del LEI, si bien se realiza inicialmente en la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP bajo el formato pedagógico de seminario de tema libre, es posteriormente ampliada y adaptada a otros formatos, poblaciones y contextos. En ese sentido, el contexto empírico en que se sitúa la propuesta pedagógica LEI incluye la FAD, donde se desarrolla el curso original; la Escuela Superior de Arte y Diseño de Andalucía (ESADA), donde se realizan los *workshops*; y el congreso DAC de la USIL (Universidad San Ignacio de Loyola) y los eventos vocacionales de la PUCP (Vive PUCP, abril 2023; Comienza Fest, julio 2023; ART DATE, agosto 2023) donde se llevan a cabo los talleres.

La Escuela Superior de Arte y diseño de Andalucía (ESADA), en la que se desarrollaron los *workshops* internacionales, está ubicada en la ciudad de Granada y es una institución privada de educación superior que, como señala en su página web:

> Es el único centro educativo andaluz que ofrece las cuatro especialidades del Diseño: Gráfico, Interiores, Producto y Moda. Esto permite a los alumnos tener una visión amplia del resto de disciplinas y ampliar su capacidad de trabajo interdisciplinar, fomentando el trabajo en equipo. (https://acortar.link/WIOddQ)



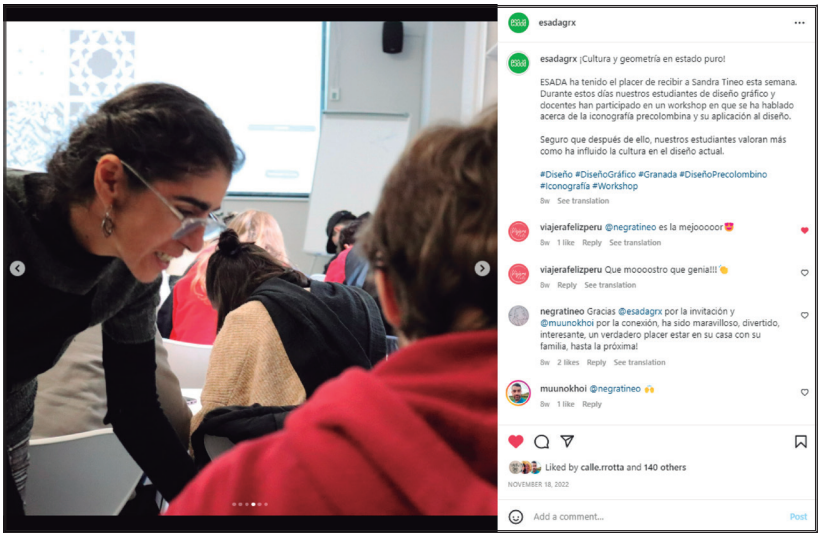


Figura 49 y 50. Capturas de pantalla de Instagram esada. *Workshop* Esada. Fuente: https://acortar.link/oYMMYe

En ese sentido, dada su alta especialización en temas de diseño y, especialmente diseño gráfico, resulta un espacio bastante favorable para el trabajo y desarrollo de un proyecto de educación iconográfica. Sumado a ello, su enfoque internacional y multicultural, además de la alta tasa de alumnado matriculado de procedencia iberoamericana (española y latinoamericana), hacen de ella un espacio idóneo para abordar el enfoque simbólico y su comparación con los referentes iconográficos compartidos. Este contexto empírico destaca por ser el único espacio de implementación internacional, así como por su buena disposición, apertura e interés hacia el proyecto, evidenciando una visión compartida de cultura visual contemporánea.

Por otro lado, los talleres se desarrollaron en dos contextos diversos, el congreso DAC (Diseño Agente de Cambio) de la USIL, y los eventos vocacionales organizados por la PUCP. El congreso DAC en el que se realizó el primer taller en abril de 2022, como se señala en su página web, pretende presentar y dar a conocer:

> Las tendencias a nivel internacional y distintas metodologías que añaden valor al mundo del Arte y Diseño Empresarial. El congreso tiene como objetivo difundir las buenas prácticas del diseño, que están alineadas con descubrir diferentes maneras de interpretarlo y ponerlo en práctica para mejorar la calidad de vida y el bien común. (https://acortar.link/fH3wci)

En ese sentido, el congreso sirvió de espacio para la presentación y ponencia del proyecto de la tesis, así como para la aplicación del primer taller, que permitiría establecer el formato final que se aplicaría a los talleres siguientes. La audiencia de dicho congreso y, por ende, los participantes del taller, fueron 25 estudiantes de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola. El segundo contexto en que se desarrollaron los talleres fueron los eventos vocacionales de la PUCP, dirigidos a estudiantes interesados (postulantes) en carreras creativas, especialmente, diseño gráfico. Estos talleres se desarrollan en las instalaciones de la universidad, en el marco de diversos eventos vocacionales que se llevan a cabo en distintos momentos del año, con el objetivo de orientar al alumnado en su elección profesional, y son desarrollados por las diferentes carreras ofertadas.



Figura 51. Par visual compuesto por dos fotografías tomadas durante los talleres PUCP (2023). Foto: Paul Pinedo

Como se puede ver, el contexto empírico de la presente tesis es amplio y variado, incluyendo espacios y poblaciones diversas e internacionales. Por un lado, la FAD y el disperso panorama de oferta educativa sobre iconografía precolombina constituyen el contexto empírico de investigación. Y, por otro lado, la especialidad de diseño gráfico de la FAD, ESADA, el congreso DAC de la USIL y los talleres vocacionales de la PUCP conforman el contexto empírico de la propuesta pedagógica LEI.

2.4. MUESTRA

Con respecto a la delimitación de la muestra establecida para esta investigación, cabe mencionar que ha sido fruto de un proceso a través del cual se ha ido reduciendo y especificando la población definitiva. Considerando su importancia estratégica para la investigación, en tanto representación de la población que debe responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo concebir una pedagogía iconográfica precolombina que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, desde la investigación en educación artística? Partimos, en línea también con el objetivo de investigación, de que la población general que interesa a esta tesis la constituyen los estudiantes universitarios de arte y diseño.

> Para la selección de dicha muestra, inicialmente, se estableció un muestreo deliberado, de juicio o de criterio, por ser el que mejor se adecuaba a las necesidades de la tesis. Este tipo de muestreo se caracteriza por seleccionar aquellos casos que se ajustan a un perfil determinado, establecido previamente por el investigador (Alaminos, 2006). Para ello, se selecciona la muestra sobre la base del conocimiento de tu población objetivo y su adecuación al propósito del estudio, por lo que se realiza un muestreo intencional, en función al cumplimiento de un criterio específico, necesario en el marco de la investigación (Alaminos, 2006).

La construcción de la muestra que nos concierne implica dos etapas, en la primera se constituyó la muestra empleada en el proceso investigador y, en la segunda, se estableció el público objetivo del proyecto pedagógico. Ambas muestras, como es claro, son parte representativa de la población de interés. La muestra de investigación, a su vez, consta de dos partes. Por un lado, los cursos relacionados a la iconografía precolombina, seleccionados como muestra representativa del panorama de oferta educativa relativa a la temática. Por el otro, los estudiantes de la Facultad de Arte y Diseño a los que se realizó la encuesta previa.

La selección de los cursos se realizó empleando como instrumento el mapeo, que será explicado en el apartado correspondiente. Para la selección, se emplearon como criterios los siguientes: la reputación de la institución que los ofertaba, la condición del/la docente como experto/a del tema, y la posibilidad de estudiar los cursos como una unidad de pedagogía iconográfica. La muestra consistió, finalmente, de cinco cursos, a los que se asistió en calidad de alumna con el objetivo de estudiarlos y compararlos, recopilando y comparando información a través de la observación participante y el *benchmarking*, respectivamente. Estos cursos fueron: Curso de Capacitación en Iconografía del Antiguo Perú, Seminario Taller Semiótica del Diseño Andino, Curso Arte del Perú prehispánico, Curso de Introducción a la Etnohistoria Andina, Seminario de Astronomía en el Arte Textil Precolombino; y serán desarrollados, junto con el análisis comparativo, en el apartado correspondiente dentro del capítulo de resultados.

Con respecto a la segunda parte de la muestra de investigación, el muestreo respondió a dos criterios generales: que sean estudiantes universitarios de áreas creativas, y que sean peruanos. Bajo estos criterios se seleccionó a los estudiantes de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), para la aplicación del sondeo previo como primer instrumento de la investigación. Los participantes pertenecieron, a su vez, de manera aleatoria, a las siete distintas especialidades (titulaciones) de dicha facultad: pintura, escultura, grabado, diseño gráfico, diseño industrial, arte moda y diseño textil, y educación artística.

Pese a ello, se evidenció un bastante mayor porcentaje de respuestas de la encuesta previa por parte de los estudiantes de la especialidad de diseño gráfico. Por lo que, al momento de definir, posteriormente, la especialidad ofertante para el curso original del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica en la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP, se seleccionó la especialidad de diseño gráfico. Finalmente, se constató la idoneidad de dicha muestra a los intereses de la tesis, ya que el 100% de los alumnos matriculados al curso pertenecían a la especialidad de diseño gráfico, aun cuando el curso es de acceso universal para las demás facultades de la misma universidad, y se esperaba que los alumnos provengan de diversas carreras (grados).

La muestra seleccionada, finalmente, para la primera fase de implementación del LEI, fueron los estudiantes de diseño gráfico de la Facultad de Arte y Diseño (FAD) de la PUCP. Estos, atendiendo a su perfil de egreso y las competencias que desarrollan durante su formación universitaria, se adecúan de manera óptima a los intereses y objetivos de la presente tesis. Como señala la página web de la FAD:

> El y la egresado(a) de Diseño Gráfico es un profesional comprometido, empático, versátil e innovador con pensamiento crítico y comunicación gráfica eficaz. Comprende el contexto cultural, social, empresarial y ambiental a través de la investigación teórica y aplicada en diseño gráfico, realiza proyectos y desarrolla soluciones innovadoras que impactan en la sociedad, el mercado y el medioambiente de manera responsable. (https://acortar.link/X6gWo6)

Además, estos se caracterizan por el desarrollo de las siguientes competencias: investigación en diseño, innovación en diseño gráfico, gestión de proyectos de diseño gráfico, comunicación gráfica y eficaz, aprendizaje autónomo, y ética y ciudadanía. Todas ellas en perfecta sincronía con los objetivos y resultados que se pretenden alcanzar con esta investigación y proyecto pedagógico, así como con los ejes transversales que articulan la universidad con la facultad y el grado específico. Los estudiantes de diseño gráfico que conforman la muestra del curso original son 11, 6 mujeres y 5 hombres, de entre 22 y 24 años, en promedio.

La ampliación y adaptación posterior del proyecto a otros públicos y contextos significó también la ampliación y diversificación de la muestra, siempre manteniendo la delimitación inaugural en estudiantes de diseño gráfico, pero ampliando el universo de peruanos a internacionales, o más específicamente iberoamericanos, considerando el contexto cultural que los une y con miras a la elaboración de una propuesta pedagógica decolonial. Para el *workshop* internacional, se empleó una muestra de aproximadamente 100 participantes, estudiantes

del Grado de Diseño Gráfico de la Escuela Superior de Arte y Diseño de Andalucía (ESADA), en Granada. Estos provenían de distintos cursos, por lo que el promedio de edad se encontraba entre 18 y 23 años, y la proporción entre hombres y mujeres era equivalente. Además, pese a que la mayoría eran de nacionalidad española, un significativo porcentaje procedía de países latinoamericanos, lo que refuerza la idea de una población objetivo "iberoamericana", interesada en el tema por motivos de confluencia histórico-cultural.

Finalmente, la muestra para los talleres fue conformada por dos grupos de estudiantes: los estudiantes de diseño gráfico de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) asistentes al congreso DAC (Diseño Agente de Cambio), y los estudiantes asistentes a los eventos vocacionales de la PUCP, representando en conjunto un total aproximado de 100 estudiantes. Con respecto a los primeros, estos asistieron en condición de oyentes y participantes al congreso DAC, por lo que fueron parte de la primera experiencia de taller que realizó el LEI. Estos procedían de diversos años de la carrera, por lo que comprenden edades de entre 17-24 años, con similar proporción de hombres y mujeres. En segundo lugar, los estudiantes participantes de los eventos vocacionales PUCP, interesados en la carrera de diseño gráfico, eran aún postulantes a la titulación en la PUCP, por lo que el rango de edad de esta muestra fue algo menor al resto, situándose en un rango entre los 15 y 17 años, con una proporción de mujeres ligeramente mayor.

En total, la muestra empleada en la presente tesis consta de un aproximado de 230 personas, todas estudiantes de carreras de arte y diseño, y pertenecientes a la generación Z, es decir, centennials (Popescu et al., 2019; Prensky, 2001, 2009). La muestra total se conforma, por un lado, por la muestra inicial (empleada para la fase de investigación y la encuesta previa), conformada por los cinco cursos asistidos y los estudiantes de la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP. Y por el otro, por las cuatro muestras (de FAD, ESADA, USIL y eventos vocacionales de la PUCP), participantes de los tres formatos de aplicación del proyecto pedagógico (curso original, *workshop* y talleres), conformadas por estudiantes de diseño gráfico en diferentes niveles y países.

2.5. INSTRUMENTOS

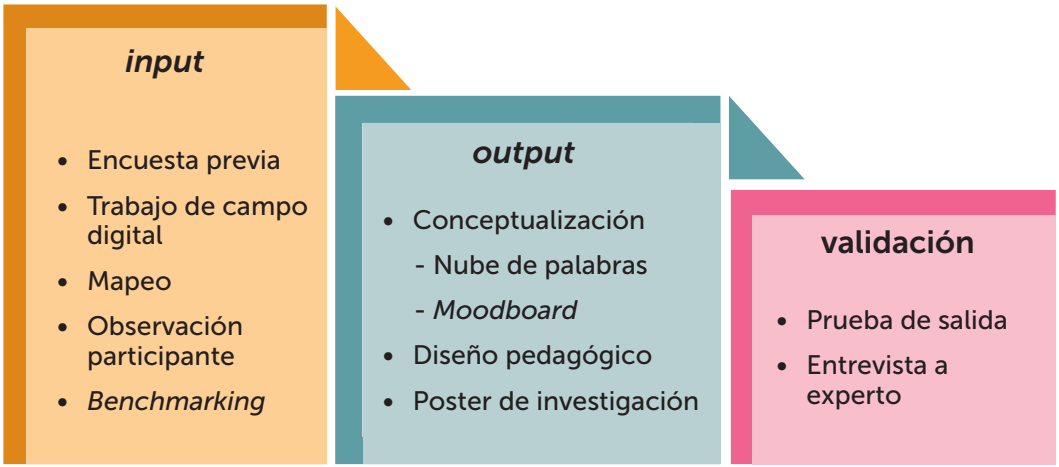


Figura 52. Instrumentos. Esquema. Fuente: elaboración propia, 2023.

El conjunto de instrumentos que se muestran en este esquema constituye el trazado metodológico que marca el camino cuyo destino es el diseño y validación del modelo pedagógico para el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI) que persigue toda la investigación. En este escenario, como se muestra en el esquema, cada uno de ellos corresponde a un momento, una función y un objetivo dentro de la investigación.

Los instrumentos de *input* son aquellos que sirven para recoger información que enriquezca y coteje la documentación teórica. El primer instrumento de *input* es el sondeo previo con el que se inicia, delimita y construye la investigación. Este sondeo consta de dos instrumentos: la encuesta previa y el trabajo de campo digital, que se cotejan mutuamente con el fin de identificar la apreciación iconográfica por los alumnos y su penetración en la cultura visual. Luego se aplica el instrumento de mapeo, que sirve para la definición de categorías, unidades y criterios a utilizar en el siguiente instrumento de *benchmarking* (Codling, 1998; Zairi y Leonard, 1994); donde se analizan comparativamente como categorías y unidades: los pioneros, los contemporáneos y los cursos iconográficos a los que se ha asistido. Estos instrumentos corresponden a los objetivos de entender y pedagogizar.

Los instrumentos de *output* corresponden a la etapa creativa, sirven al proceso de conceptualización del proyecto pedagógico. Esta etapa se inicia con la conceptualización, que comprende a su vez tres partes: la nube de palabras, los resultados de los instrumentos de *input*, de donde decantan los principales conceptos, que son representados visualmente mediante la herramienta del *moodboard* (Lucero, 2012), que se explicará más adelante. A partir de estos se obtienen los insumos para la elaboración del instrumento de diseño pedagógico, en base al cual se desarrolla el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica LEI en el capítulo de resultados. Finalmente, se incluyen los pósteres de investigación, realizados con el objetivo de presentar y divulgar la investigación, sus hallazgos y propuestas en diversos entornos académicos multidisciplinares e internacionales. Estos instrumentos corresponden a los objetivos de pedagogizar y experimentar.

Por último, los instrumentos de VALIDACIÓN, como su nombre lo indica, son los instrumentos que sirven para la validación del proyecto pedagógico, se aplican tras su implementación y sirven para su revisión y rectificación complementarias a la conceptualización como proceso permanente. Esta sección se inicia con la encuesta de salida, aplicada a los participantes del curso inicial y el *workshop*. Sumado a ello, se realiza una entrevista de validación del proyecto a Rodrigo Gutiérrez Viñuales, experto internacional en el tema iconográfico, quien acaba de inaugurar la muestra "Antes de América" en la Fundación March en Madrid (https://acortar.link/xmuDej). Estos instrumentos corresponden al objetivo de reflexión.

2.5.1. *INPUT*

2.5.1.1. Encuesta previa

Este instrumento es de suma importancia, ya que funciona como cimiento metodológico sobre el que se levanta el andamiaje de toda la investigación, y en esa medida, corresponde al objetivo general. Esta primera aproximación exploratoria se realizó con el objetivo de indagar sobre la apreciación, conocimiento y aplicación creativa de la iconografía precolombina.

El instrumento consistió en el diseño de un cuestionario (que se puede apreciar a detalle en el Anexo I) aplicado de forma anónima a una muestra de 21 estudiantes de arte y diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú, ya que se trata de una primera aproximación. Al efecto, el cuestionario contiene 21 preguntas, cuyas opciones varían en tres formas de respuesta: las preguntas 1, 18 y 19 son de opción múltiple; las preguntas de la 4 a la 15 son de respuesta única, mientras que el resto son de desarrollo. Asimismo, de las 21 preguntas del cuestionario, 13 contienen una imagen. El cuerpo de la encuesta lo constituyen las preguntas de la 4 a la 15, que son las preguntas de reconocimiento visual de las culturas, todas con el mismo formato, donde se les pide que identifiquen la cultura a la que corresponde la imagen.

GUÍA DE PREGUNTAS ENCUESTA PREVIA

N°	TIPO	PREGUNTA
1	textual	De esta lista, ¿cuáles reconoces como culturas precolombinas peruanas?
2	textual	¿Qué otras culturas precolombinas peruanas conoces?
3	visual	¿Puedes mencionar en qué zonas geográficas se ubican?
4	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (líneas de Nazca)
5	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (manto Paracas)
6	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (Sra. de Cao)
7	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (huaco Mochica)
8	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (músicos Wari)
9	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (orfebrería Moche)
10	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (cuchumilcos Chancay)
11	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (kero Inca)
12	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (dibujo Moche)
13	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (tocapus Incas)
14	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (Portada del Sol Tiawanaco)
15	visual	¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? (mujer Chachapollas)
16	textual	¿Dirías que puedes entender o interpretar la iconografía precolombina?
17	textual	¿El tema te parece importante para tu formación profesional? ¿por qué?
18	textual	¿Alguna vez has utilizado iconografía precolombina en tus trabajos?
19	textual	En el caso de haberlo hecho ¿cómo te has informado para hacerlo?
20	textual	¿Cómo has aprendido lo que sabes de iconografía precolombina?
21	textual	¿Te gustaría aprender más sobre la iconografía, qué aspectos?

Tabla 1. Autora (2020) Guía de preguntas para la encuesta previa. Fuente: Elaboración propia.

2.5.1.2. Trabajo de campo digital

Este instrumento se basa en la noción de etnografía visual (Pink et al., 2019) que consiste en una metodología, en este caso, una herramienta de investigación cualitativa, que facilita el uso de datos visuales provenientes de la mediosfera digital, para aprender y conocer el mundo y comunicarlo a los demás. Esta herramienta se aplicó de manera paralela a la encuesta previa y responde al objetivo de identificar la presencia de la iconografía precolombina en los repertorios de la cultura visual contemporánea, buscando responder a la pregunta de ¿cómo medir la iconografía precolombina en relación a la cultura visual? El "lugar" obvio que surge para encontrar el dónde de la cultura visual es evidentemente Google, donde pensando en términos de las ciencias sociales, especialmente en la antropología visual, las imágenes funcionan literalmente como texto (Evans y Hall, 2004; Hall, 2010), considerando también la propia cultura como un texto (Geertz, 1988). Esta aproximación resulta práctica debido a que no está centrada en lo que las imágenes muestran, sino en cómo se usan y adquieren significados en base a la práctica de ser construidas y distribuidas (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021).

Estas imágenes sirven de contrapunto a los resultados de la encuesta, ayudando a clarificar la situación de la iconografía en la cultura visual nacional y la potencialidad de ese imaginario en su aplicación contemporánea. Así, se definieron los criterios de búsqueda en Google bajo las siguientes premisas: que sea visual, que exprese producción, y que implique un contexto. Para ello se comenzó indicando en el buscador: "arte peruano", y luego las variables de comparación internacional: "arte mexicano", "arte ecuatoriano", etc. Después se cambió la fuente de producción a "diseño peruano", siguiendo el mismo proceso.

Este ejercicio se realizó varias veces, empleando como referentes para la comparación internacional a distintos países de latinoamérica con representación iconográfica, con el fin de identificar los niveles de aparición y representación de la iconografía precolombina en el imaginario de la cultura visual englobado en Google para cada caso. Se identificaron, en los extremos de esta lectura, los casos de México como el de mayor y mejor presencia iconográfica, es decir el más representativo, y Perú, como el menos. Por ese motivo, en los resultados de esta herramienta, se toma el caso mexicano como el referente cultural para el análisis comparativo, por ser el contraste más significativo.

2.5.1.3. Mapeo

En la presente investigación, se realizaron dos tipos de mapeo, mapeo de actores y mapeo de experiencias pedagógicas. El mapeo de actores es un instrumento que busca identificar a los actores claves en un contexto de investigación y analizar su interés, importancia o influencia sobre el proyecto. En este caso, para reconocer a los actores clave, el mapeo partió del objetivo de identificar casos emblemáticos de educadores artísticos peruanos que hayan utilizado la iconografía precolombina como eje central en sus proyectos pedagógicos.

En base a este criterio general, se identificaron a su vez, dos grupos de actores. El primero corresponde a los educadores artísticos de principios del siglo XX, pertenecientes o relacionados al movimiento indigenista, encontrados en la documentación bibliográfica sobre educación iconográfica desarrollada en el marco teórico, que, debido a su importancia histórica para esta investigación, denominamos "Los pioneros". El segundo grupo aúna educadores artísticos con el mismo perfil pedagógico, pero en la actualidad, que, por ese motivo, son denominados aquí como "Los contemporáneos".

Para el caso del mapeo de experiencias pedagógicas, se buscó primero dentro del entorno académico y luego fuera, todo tipo de cursos, seminarios, talleres, etc. relacionados a la iconografía, evidenciándose una escasez en la oferta, así como una diversidad de enfoques, ninguno que promueva su asimilación a la cultura visual.

Asimismo, corresponde mencionar que el mapeo como instrumento general, se aplicó con el fin de recopilar la información necesaria que ayude a determinar las unidades. Para ello se definió previamente como criterio de unificación de la búsqueda que dichas unidades puedan observarse como una pedagogía iconográfica, de manera que pueda aplicarse un análisis comparativo mediante el instrumento de *benchmarking*, que se explicará más adelante.

2.5.1.4. Observación participante

La observación participante es una herramienta cualitativa de la antropología, especialmente de la etnografía, que permite conocer el campo donde se desarrolla el objeto de estudio (en este caso la iconografía precolombina); acceder a las fuentes primarias para contrastar los datos recogidos en la documentación, e integrar los aspectos que se hayan escapado en la búsqueda inicial. Guber (2005) menciona que la observación participante consiste en observar de modo continuo y sistemático la población (y el campo) a estudiar desde adentro; no como mero espectador, sino poniendo énfasis en la experiencia vivida desde la perspectiva del investigador.

Para el desarrollo de la observación participante de experiencias pedagógicas, se ha tomado en cuenta la experiencia de la investigadora asistiendo a cursos relacionados con la iconografía. Se asistió a los cursos con el propósito de identificar los enfoques, criterios, contenidos, actividades y formas de transmitir la iconografía en general a través de la experiencia de primera mano, desde la perspectiva del investigador. Los cursos fueron seleccionados en base a la reputación de la institución que lo ofertaba o del profesor como experto en el tema, y se llevaron a cabo a lo largo de los tres años de estudios doctorales.

En ese sentido, la investigación de campo sobre la oferta educativa relativa a la iconografía precolombina incluyó, como se ha mencionado, los siguientes cinco cursos:

- Curso de Capacitación en Iconografía del Antiguo Perú. Ulla Holmquist Pachas.
- Seminario Taller Semiótica del Diseño Andino. Zadir Milla Euribe.
- Curso Arte del Perú prehispánico. Patricia Victorio Cánovas.
- Curso de Introducción a la Etnohistoria Andina. Jaime Urrutia Ceruti.
- Seminario de Astronomía en el Arte Textil Precolombino. Emerita Bucher.

En el contexto educativo-artístico en que se enmarca esta tesis, se asume la observación como una técnica de recogida de información más que como un modelo de investigación, considerándola, en la línea de Anguera (1983), como un método específico para la obtención de información, caracterizado por la no intervención y espontaneidad de la realidad observada. Así, si bien la observación realizada se cataloga como "participante", dada la condición de alumna que asumió la investigadora para analizar los cursos de primera mano, esta fue no interventiva, en tanto se procuró observar los cursos y a los profesores en su desarrollo espontáneo y natural. Para la observación, se empleó una ficha de observación semi sistematizada, en la que se incluyen tres categorías de identificación (nombre del curso, docente e institución), y cinco categorías de observación, que luego servirán también al análisis comparativo entre cursos.

Las cinco categorías de observación son las siguientes: enfoque, disciplina, contenido, estrategias didácticas, y material. El enfoque hace referencia al enfoque pedagógico desde el que se aborda la enseñanza (teórico, técnico, práctico, etc.). La categoría de disciplina pretende establecer desde qué estanco disciplinario se conciben, tanto el curso como la iconografía precolombina misma, permitiendo obtener una información comparativa muy útil que sirve además para contrastar lo encontrado en el marco teórico. En la categoría de contenido se observa qué aspectos concretos de la iconografía precolombina, o relacionados a ella, son incluidos como pertinentes y necesarios en el curso. La observación de la categoría de estrategias didácticas se centra en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los medios en los que se soportan los procesos educativos. Finalmente, la categoría de material didáctico analiza el tipo, número y clase de materiales y recursos empleados.

Tabla 2. Autora (2021)
Ficha de observación participante.
Fuente: Elaboración propia.

Ficha de observación participante	
Nombre del curso	
Profesor	
institucion	
Disciplina	
Contenido	
Estrategias didácticas	
Material	

La ficha de observación presentada, en tanto técnica de observación, es construida de manera instrumental para ser utilizada posteriormente por la herramienta del benchmark, o análisis comparativo de las características didácticas y educativas de los cursos. La observación participante de los cursos ofertados en el panorama educativo peruano, planteada en torno a las cinco categorías de observación y análisis establecidas en la ficha de observación, permitió retratar el escenario actual con relación a la enseñanza de la iconografía precolombina, además de comparar las distintas prácticas educativas y enfoques desde los que se trata y enseña la iconografía. Este ejercicio resulta sumamente enriquecedor en la línea de alcanzar el objetivo de pedagogizar, establecido en la presente investigación, así como para la identificación de las claves idóneas para la enseñanza-aprendizaje de la iconografía precolombina en el marco de la educación artística.

2.5.1.5. *Benchmarking*

El *Benchmarking* es un instrumento del marketing que consiste en la identificación y análisis comparativo de la competencia, y generalmente es utilizado por las empresas bajo una lógica de mercado. Sin embargo, como otros instrumentos de análisis comparativo, se recopila y analiza la información de dos o más unidades, procesos, documentos, conjuntos de datos u otros objetos (Codling, 1998). El *benchmarking* aplicado a la investigación educativa, en este caso, aprovecha su eficiencia como instrumento de análisis comparativo aplicado a los proyectos iconográficos identificados para este fin como productos pedagógicos.

Luego de la identificación de las unidades resultantes del mapeo, el siguiente paso en la aplicación de este instrumento consiste en la definición de criterios de análisis comparativo que varían según las categorías propuestas (Zairi y Leonard, 1994). De esta manera, se han desarrollado tres fichas de aplicación de este instrumento. Las fichas para los pioneros y los contemporáneos utilizan los mismos criterios de análisis comparativo que son: nombre, imagen, bio, proyecto pedagógico, nivel educativo, enfoque, disciplinas y material didáctico. Por otro lado, la ficha para las experiencias pedagógicas (cursos iconográficos), estudiados a través de la observación parti-

cipante, sigue los mismos criterios de análisis que la ficha de observación semi sistematizada: nombre, profesor, institución, enfoque, disciplina, contenido, estrategias didácticas y material. Esto se entiende en la medida en que el *benchmarking* consiste en el análisis comparativo de la información obtenida sobre los cursos a través de la observación. El objetivo mayor es comparar modelos pedagógicos para la elaboración del proyecto propio. Este instrumento se alinea con el objetivo de pedagogizar de la investigación.

FICHAS DE BENCHMARKING

CURSOS ICONOGRÁFICOS

CURSO	PROFESOR	INSTITUCIÓN	ENFOQUE	DISCIPLINA	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	MATERIAL

LOS PIONEROS

NOMBRE	FOTO	BIO	PROYECTO	NIVEL ED.	ENFOQUE	DISCIPLINAS	MATERIAL

LOS CONTEMPORÁNEOS

NOMBRE	FOTO	BIO	PROYECTO	SECTOR ED.	ENFOQUE	DISCIPLINAS	MATERIAL

Tabla 3. Autora (2022) Ficha de benchmarking. Fuente: Elaboración propia.

2.5.2. *OUTPUT*

2.5.2.1. Conceptualización

Para el proceso de conceptualización, se toman los resultados de los instrumentos de *input*, con estos resultados se compone una nube de palabras. Como bien se sabe, el método para crear nubes de palabras consiste en colocar un texto dado en una aplicación digital que convierte el texto en una síntesis visual en base a las palabras que más se repiten (y que no son artículos, ni pronombres, ni conectores, etc.) y, por lo tanto, se asumen como más relevantes. El texto utilizado para este fin proviene de los resultados de los instrumentos de *input* aplicados. A continuación, se muestra la nube de palabras:



Figura 53. Autora (2023) Nube de palabras. Fuente: Elaboración propia.

En base a los resultados visuales de la nube de palabras, se identifican las palabras principales, se valoran conceptualmente, se coteja con los resultados de los instrumentos; se discute, profundiza, problematiza y se elabora una síntesis conceptual visual, es decir, un *moodboard* de conceptos clave. Un *moodboard*, en español un muro o tablero de inspiración, es una herramienta visual creativa que se utiliza comúnmente en diseño, publicidad, moda y otros campos creativos para representar visualmente conceptos, ideas, estilos específicos (Lu-

cero, 2012). Consiste en la presentación de un repertorio de imágenes (que puede incluir palabras, tipografías, texturas, fotografías, dibujos, textos, etc.) en un collage, cuyo objetivo es ayudar al proceso creativo como una lluvia de ideas visuales que delimiten el campo, transmitan una impresión general, estética y emocional en la ideación de un proyecto (Garner y Mcdonagh, 2002).

Los conceptos clave representados en el *moodboard,* responden a la evolución de las palabras clave resultantes de la nube de palabras, tras el cotejo, discusión, profundización y problematización de los resultados; y se desarrollan ampliamente en el primer punto del capítulo del marco teórico.

2.5.2.2. Diseño pedagógico

El proceso de conceptualización lleva al diseño del proyecto pedagógico como objetivo general de la presente investigación. De esta manera, partiendo de la consideración de lo estudiado en la documentación desarrollada en el marco teórico; y en concordancia con los hallazgos realizados en el campo (que provienen de la aplicación de los instrumentos presentados en este capítulo), se aterriza en el presente diseño pedagógico como clave que articula el cuerpo de conocimiento generado con la creación definitiva del proyecto LEI, para su posterior implementación. A continuación se presenta a manera de listado todos los elementos que componen el diseño pedagógico, que se desarrollan a profundidad en los resultados.

Los modelos pedagógicos, que son tomados del marco metodológico, y se aprovechan como pauta y hoja de ruta metodológica para el presente diseño pedagógico. Estos son los siguientes:

- La Investigación Basada en Artes
- La Pedagogía Bauhaus
- La Investigación Creación
- La Educación Patrimonial
- El Lab

Los conceptos guía provienen principalmente de la reflexión consiguiente de la amplia documentación primaria y secundaria sobre la iconografía precolombina y su correspondiente práctica pedagógica como objeto de la educación artística. Estos conceptos son:

- El episteme iconográfico precolombino
- Cultura visual
- Arte y diseño
- Lenguajes visuales
- Simbolismo

Los problemas identificados en la investigación justifican el presente diseño pedagógico y se incluyen aquí como base que sustenta y da sentido al resto de elementos del mismo. Estos refieren tanto a la iconografía precolombina como objeto de estudio de la educación artística, como a su correspondiente práctica pedagógica. A pesar de que estos problemas son mucho más complejos y se analizan a lo largo de toda la presente tesis, en este punto se realiza una síntesis encaminada puntualmente a la realización del diseño pedagógico. Estos son:

- La categoría iconográfica
- Distancia de la cultura visual
- Desperdicio como lenguaje visual
- Detrimento simbólico
- Estancos disciplinares
- Enfoque teórico o técnico
- Mirada colonial de lo precolombino
- Mirada occidental de la Ed. artística
- Ausencia de pedagogías iconográficas

Las oportunidades que decantan directamente de los problemas presentados alumbran espacios de intervención pedagógica, buscan configurar un bosquejo provechoso para la elaboración de una propuesta creativa y pertinente de solución de los mismos, así como trazar los consiguientes objetivos pedagógicos, que, en resumen, permitan concebir una pedagogía iconográfica novedosa, original y adecuada. Las oportunidades identificadas son las siguientes:

- La iconografía como objeto educativo
- Apropiación como cultura visual
- Enseñarla como lenguaje visual
- Unificar bajo un eje repertorios simbólicos
- Interdisciplinariedad
- Enfoque práctico
- Incluir mirada indígena
- Promover desarrollos pedagógicos
- Crear pedagogía iconográfica

Los objetivos pedagógicos, buscan traducir en acciones las oportunidades previamente planteadas, debiendo además enmarcarse dentro del esquema de los objetivos de la investigación de la siguiente manera:

Objetivo pedagógico general

Crear una pedagogía iconográfica precolombina de educación artística, mediante el desarrollo del proyecto interdisciplinario Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI) dirigido a estudiantes de arte y diseño, que fomente su apropiación como lenguaje visual simbólico, orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea.

Objetivos pedagógicos específicos

- Entender
- Pedagogizar
- Experimentar
- Reflexionar

Los instrumentos con los que se ha trabajado la investigación, presentados en este capítulo, agrupados en tres secciones: *input, output* y validación; con el objetivo de organizar metodológicamente los resultados para que sirvan de la mejor manera a la elaboración del presente diseño metodológico, que también se incluye como instrumento en la parte de *output* o creación. Los instrumentos son los siguientes:

Input

- Encuesta previa
- Trabajo de campo digital
- Mapeo
- Observación participante
- *Benchmarking*

Output

- Conceptualización
- Diseño pedagógico
- Pósters de investigación

Validación

- Encuesta de salida
- Entrevista

Las actividades y recursos pedagógicos. Se proponen posibilidades creativas que hagan relacionar las partes, que resulten coherentes con todos los elementos presentados en el diseño pedagógico, modelos, conceptos, problemas, oportunidades, instrumentos, y sobre todo, concordantes con los objetivos y la lógica flexible y creativa del proyecto. Las principales actividades y recursos propuestos son:

- Invitados interdisciplinares
- Visitas a museos y sitios
- Mesa redonda
- Entrevistas
- Conceptualización de proyecto propio
- Investigación basada en artes
- Creación de piezas
- Ejercicios gráficos
- Exposición PPT
- Análisis comparativos
- Videos

Clave cosmovisión. De manera parecida a los conceptos guía, pero con un encauce más específico, se procura una síntesis del proceso creativo de diseño pedagógico orientado al desarrollo de los contenidos; que deben ser pensados de manera que se logre unificar bajo una mirada educativo-artística la diversidad del conocimiento iconográfico para hacer más accesible a su apropiación artística. Promediar en lugar de dividir categorías, mediante el establecimiento de un enfoque eje: la cosmovisión andina, como la clave para darle sentido a las imágenes iconográficas que trataremos como un lenguaje simbólico vivo. A continuación, algunos conceptos clave de la cosmovisión andina:

- *Pacha* (tiempo/espacio)
- *Pachacuti* (resurgimiento)
- Particiones del mundo (hannan, kay y ukhu pacha)
- *Kallpa* (energía sagrada)
- *Ayllu* (clan, conciencia colectiva)
- Animidad de los elementos
- *Pacarina* (culto a los ancestros)
- *Sumac Kausay* (vivir bien)
- *Yanantin* (opuesto complementario)

- **Los contenidos y productos.** Evidentemente, los contenidos varían según el formato pedagógico que se aplique. Mientras un curso semestral puede abordar una gran cantidad de contenidos, tanto los *workshops* como los talleres deben limitarse a las posibilidades de su duración. La propuesta es que en todos los casos el contenido debe obedecer a las ideas clave anteriores y presentar una introducción o marco conceptual centrado en la cosmovisión andina como lenguaje simbólico. Por otro lado, los contenidos deben tener en cuenta las posibilidades creativas del formato. Así, tenemos que:

- Para los cursos semestrales, se plantea el desarrollo de la cosmovisión en la primera parte, de donde el alumno elige un tema y profundiza en él para elaborar un proyecto integral de investigación creación.
- Para los *workshops*, al ser un formato internacional, se propone un sistema de contenidos basado en la comparación cultural y orientado a la producción de patrones y rejillas.
- Y finalmente, el contenido de los talleres se centra en la *chakana* (cruz cuadrada andina) como símbolo principal de la cosmovisión andina, para trabajar posibilidades creativas.

2.5.2.3. Póster de investigación

El póster o cartel de investigación se puede entender también como una infografía, que tiene la función de mostrar el proceso de una investigación (Pierdant Pérez et al., 2019) y para ello debe cumplir con ciertas características específicas de formato, orden, composición, narrativa, lectura, etc. Así como debe presentar la estructura general de la investigación: título, resumen, objetivos, metodología, resultados, discusión y conclusiones. En este caso, se desarrollaron dos pósters como instrumentos de *output* de la investigación y el proyecto presentados, es decir, como instrumento de creación en el que se plasma, sintetiza y se presentan resultados preliminares de la investigación.

Cabe señalar que este instrumento de output presenta dos principales funciones: 1. Como herramienta visual para conceptualizar y organizar el proyecto pedagógico, mediante la síntesis y organización de datos y la visualización de conceptos complejos. 2. Facilitar la comunicación efectiva de resultados de investigación, la difusión del conocimiento, el fomento de la interacción y el debate entre investigadores, El proceso de síntesis y diseño informativo para transmitir información de manera clara y concisa, así como el proceso de hacerlo, contribuye significativamente al avance y la difusión del conocimiento en el campo de la investigación educativa y científica en general.

En ese sentido, aquí se han empleado los pósters, primero como recurso visual y conceptual de organización del proyecto; y luego, como medio informativo para la presentación y comunicación de la investigación y el proyecto en eventos académicos. El poster responde al objetivo de reflexionar, fomentar la divulgación e interacción científica, posicionar la temática abordada en la agenda académica y propiciar la reflexión sobre la misma. En ese sentido, pretenden servir como apoyo para entablar el diálogo con diversos expertos en el tema y sirven como vehículo para la discusión y reflexión en torno a la investigación y propuesta pedagógica que conforman la presente tesis.

2.5.3. Validación

2.5.3.1. Encuesta de salida

Tomando en cuenta de que el proyecto pedagógico LEI se constituye integralmente por tres formatos: el curso inicial, el workshop internacional y los talleres; corresponde precisar que el instrumento de la encuesta de salida se aplicó únicamente a los dos primeros formatos mencionados. Esto se plantea así debido a que el formato de los talleres no contaba con tiempo ni con una herramienta de base de datos que permita acceder a los participantes una vez terminado el taller. Asimismo, el objetivo de la encuesta es la validación del curso en el que participaron, así como también, de manera más amplia, del proyecto pedagógico. A continuación, se muestra la guía de 14 preguntas organizadas según los objetivos específicos de la investigación.

GUÍA DE PREGUNTAS
ENCUESTA DE SALIDA

ENTENDER
1. ¿Conocías la iconografía precolombina peruana antes del curso?
2. ¿Qué parte te ha parecido más interesante del contenido del curso?
3. Del 0 al 5, donde 0 es nada y 5 es mucho ¿Qué tan necesario te parece conocer el significado de las imágenes iconográficas para utilizarlas en tus proyectos?

PEDAGOGIZAR
4. Del 0 a 10 ¿Qué nota le pondrías al curso?
5. ¿Qué aspecto del curso te ha parecido mejor?
6. ¿Qué aspecto del curso te ha parecido mejorable?

EXPERIMENTAR
7. ¿Habías utilizado antes iconografía precolombina en tus proyectos gráficos?
8. Del 0 al 5, donde 0 es nada y 5 es mucho ¿Cuán útil te parece la iconografía para el trabajo gráfico?
9. ¿En qué tipo de proyectos te gustaría aplicar lo que has aprendido en el curso?
10. Del 1 al 5, donde 1 es muy fácil y 5 muy difícil ¿Qué tan complejo te ha parecido su aplicación gráfica?

REFLEXIONAR
11. ¿Consideras la iconografía como un lenguaje visual parejo a la ilustración, el diseño digital, la tipografía, etc.? ¿Por qué?
12. ¿El tema te parece relevante para tu educación visual? ¿Por qué?
13. ¿Te gustaría aprender más, qué aspecto?
14. Marca las tres opciones principales que resuman tu experiencia

Las tres primeras preguntas buscan indagar sobre el conocimiento de la iconografía, en ese sentido se conecta con la encuesta previa y se relaciona con el objetivo de entender. El segundo bloque, las preguntas de la 4 a la 6 indagan sobre la valoración de la metodología aplicada al curso y se vincula con el objetivo de pedagogizar. El tercer bloque, las preguntas de la 7 a la 10 abordan el objetivo de experimentar, indagando sobre la aplicación, utilidad y dificultad de la iconografía en la experiencia pedagógica. El último bloque, las preguntas de la 11 a la 14 se centran en el objetivo de reflexionar, e indagan sobre la percepción de los participantes acerca del tema iconográfico después de ser expuestos a la experiencia.

Tabla 4. Autora (2023) Guía de preguntas. Encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

2.5.3.2. Entrevista a experto

Cómo último instrumento de validación se aplica la entrevista no estructurada a Rodrigo Gutiérrez Viñuales, experto en iconografía precolombina, catedrático de Arte Latinoamericano en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Granada, y miembro de la Academia Nacional de la Historia (Argentina). Su línea de investigación principal es el Arte Contemporáneo en Latinoamérica. Ha impartido cursos en numerosas instituciones públicas y privadas de Europa y Latinoamérica. Es coordinador de la Biblioteca y del Archivo de Arte Latinoamericano y director del Centro de Documentación de Arquitectura Latinoamericana (CEDODAL), (Argentina y España); coordinador de Iberoamérica y miembro del Comité Internacional de la Revista de Museología, Madrid, desde 1998. Ha comisariado varias exposiciones y publicado numerosos estudios sobre estos temas entre libros, capítulos y artículos. Recientemente ha inaugurado una importante muestra "Antes de América. Fuentes originarias en la cultura moderna" es una exposición que propone reconstruir visualmente un proceso histórico que tiene lugar en los dos hemisferios del continente americano, desde Alaska hasta la Patagonia: el de recuperación y reinterpretación en las artes y la cultura de las formas y los significados de las antiguas civilizaciones americanas y culturas indígenas derivadas, desde el siglo XIX a nuestros días (Gutiérrez Viñuales, 2023).

Para la entrevista realizada, se estableció un modelo de entrevista no estructurada, diseñada en torno a tres ejes principales de conversación que atraviesan la iconografía precolombina desde distintas aristas y en relación con distintas cuestiones: lo “precolombino”, su ubicación disciplinaria, y la educación artística. Se plantea para la entrevista la adopción de un cariz de conversación casual entre el entrevistado y la entrevistadora, con el objetivo de establecer una interacción distendida y flexible, que permita explorar en conjunto los temas propuestos y permitir al entrevistado explayarse y profundizar en aquellos puntos de su preferencia, en función a su interés y experiencia.

Asimismo, de manera transversal, durante la entrevista se presentó al experto los diversos puntos clave y propuestas que conforman la presente tesis -tanto la investigación como la propuesta pedagógica-, para de esta manera obtener el juicio de experto del entrevistado sobre la misma. En ese sentido, la entrevista a experto con Rodrigo Gutiérrez Viñuales sirve a la presente investigación, no solo como instrumento de validación del trabajo realizado, sino también como recurso para el objetivo de reflexionar. La conversación con el experto permitió una reflexión conjunta y profunda sobre las temáticas abordadas en la presente investigación, los enfoques adoptados y las metodologías aplicadas a la propuesta pedagógica para responder a los problemas identificados, esto es, el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI).

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de los instrumentos de *input*

3.1.1. Encuesta previa
3.1.2. Trabajo de campo digital
3.1.3. Mapeo
3.1.4. Observación participante
3.1.5. *Benchmarking*

3.2. Resultados de los instrumentos de *output*

3.2.1. Conceptualización
3.2.2. Diseño Pedagógico
3.2.2.1. De los modelos pedagógicos
3.2.2.2. De los conceptos guía
3.2.2.3. De los problemas identificados
3.2.2.4. De las oportunidades
3.2.2.5. De los objetivos pedagógicos
3.2.2.6. De las actividades y recursos
3.2.2.7. De la clave cosmovisión
3.2.2.8. De los contenidos
3.2.2.9. ¿Por qué LEI?

3.3. Resultados de los instrumentos de validación

3.3.1. Póster de investigación
3.3.2. Encuesta de salida
3.3.3. Entrevista con experto

3.4. Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica LEI

3.4.1. El punto de partida
3.4.1.1. Seminario de tema libre
3.4.1.2. Competencias
3.4.1.3. Contenidos y material didáctico
3.4.1.4. Desarrollo
3.4.1.5. Evaluación
3.4.1.6. Resultados esperados
3.4.2. Resultados obtenidos

3.5. Adaptación del proyecto

3.5.1. *Workshop*
3.5.1.1. Desarrollo, contenidos y material didáctico
3.5.1.2. *Workshop* Esada
3.5.1.3. Resultados
3.5.2. Talleres
3.5.2.1. Desarrollo, contenido y material didáctico
3.5.2.2. Taller DAC
3.5.2.3. Vive PUCP
3.5.2.4. Comienza fest
3.5.2.5. ART DATE
3.5.2.6. Resultados

3.6. Resultados generales

3.6.1. Premio a la innovación y Buenas Prácticas docentes.
3.6.2. Concurso Anual de Proyectos de Creación
3.6.3. Reconocimiento a la Investigación

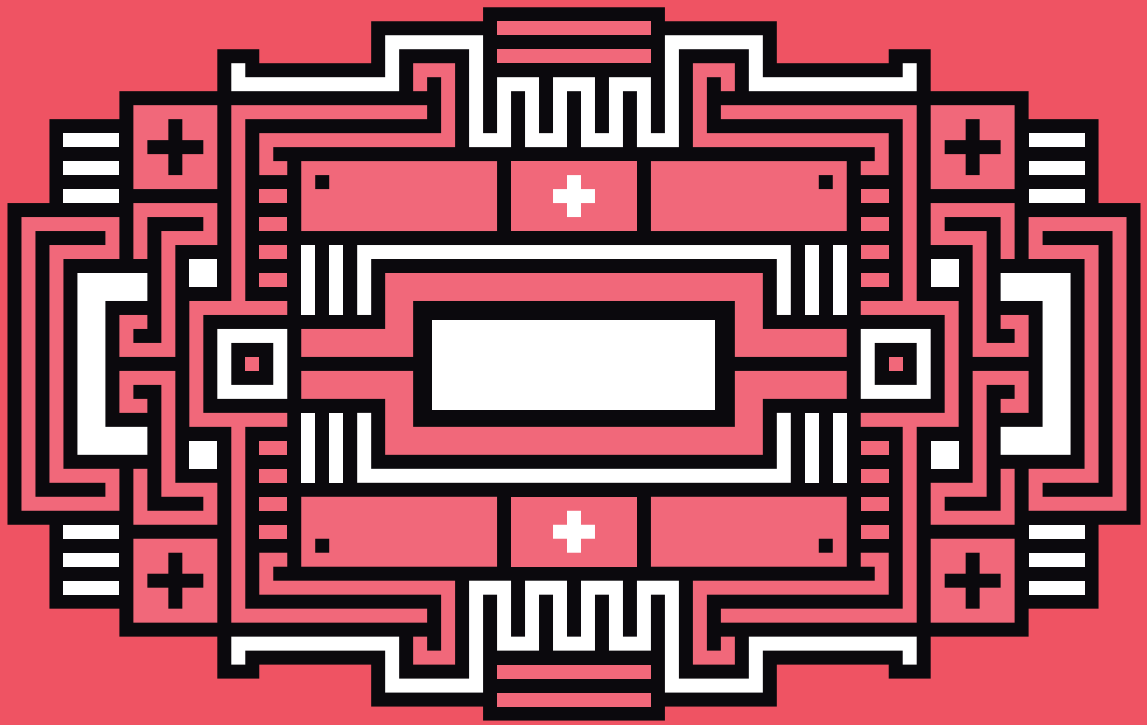


Figura 54. Título visual. Capítulo 3: Experimentar. Autora (2023). Dibujo digital .



CAPÍTULO 3

Experimentar

RESULTADOS

3.1. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS DE *INPUT*



Figura 55. Conjunto visual. Autora (2023) Resumen de resultados de los 3 formatos del proyecto LEI: 1 y 2. Curso inicial. 3. Workshop. 4. Talleres. Fuente: Proyecto LEI.

3.1.1. Encuesta previa

La encuesta previa, como se menciona en el apartado de metodología, sirve como instrumento de base sobre el que se inició la construcción del resto de la presente investigación, por lo que ostenta significativa importancia. En ese sentido, los resultados de dicho instrumento fueron publicados en un trabajo previo, realizado en co-autoría con Rafael Marfil-Carmona, el director de la presente tesis, titulado "El conocimiento de la iconografía precolombina por parte de estudiantes universitarios peruanos: Estudio exploratorio y propuesta de líneas didácticas basadas en la creatividad visual" (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021). Dicho trabajo tiene como objetivo preparar el terreno y sentar las bases para el posterior desarrollo de la investigación, motivo por el cual es citado numerosas veces en este apartado.

A continuación, se presentan los resultados más destacados del instrumento. En primer lugar, la pregunta 1 (Figura 2) permitió evidenciar que, de forma general, los alumnos pueden identificar las culturas precolombinas andinas, excepto en los casos de Olmeca (1) y Maya (1), que son mesoamericanas. Asimismo, se pudo evidenciar cierta confusión con relación a lo precolombino de las culturas en los aquellos casos en que se marcó la opción Quechua (4), ya que esta no se reconoce como cultura precolombina, sino que constituye el nombre de la fa-

milia lingüística originaria de la zona andina. La selección de las opciones Shipibo (5) y Yanomama (1), evidencian similar confusión, ya que constituyen culturas y etnias amazónicas contemporáneas, no precolombinas.

Para las respuestas visuales, correspondientes a las preguntas 4 - 15, se ha elaborado un gráfico (Figura 3), dividido en 3 columnas verticales, en el que se colocan tres categorías de reconocimiento: alto, medio y bajo en orden descendente. Se ha añadido la numeración del 1 (mayor reconocimiento) al 10 (menor reconocimiento) para mayor claridad. Debajo de cada imagen aparece el número de pregunta, el nombre de la imagen y el porcentaje de reconocimiento.



Tabla 5. Autora (2020) Gráfico de respuesta, pregunta 1, encuesta previa. Fuente: Elaboración propia.

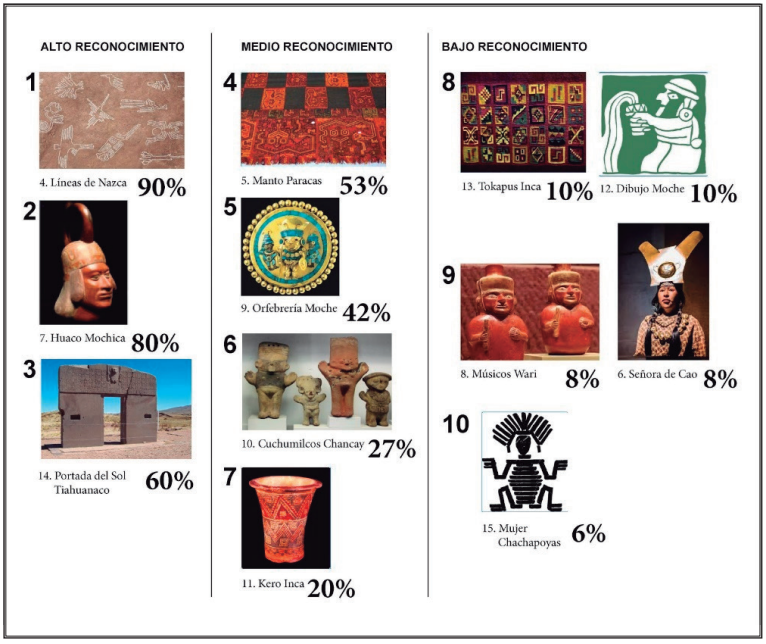


Figura 56. Autora (2020) Conjunto visual. Porcentaje de reconocimiento, encuesta previa. Fuente: Elaboración propia.

Estas respuestas permiten apreciar que el reconocimiento visual de las iconografías es muy variable, siendo la media de reconocimiento de 34.5%, porcentaje que resulta ciertamente bajo. Además, se evidencia en las imágenes con mayor reconocimiento, efectivamente, una relación con el consumo mediático (internet y turismo), que no debería constituir la mayor escuela patrimonial. Sin embargo, el interés es alto, concreto y declarado (100%). Queda claro, por tanto, que su enseñanza resulta pertinente, y que sería idóneo establecer un vínculo didáctico entre la creación visual pasada y presente (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021).



Figura 57. Autora (2020) Gráfico de respuesta, pregunta 20, encuesta previa. Fuente: Elaboración propia.

En relación a la pregunta 20 ¿Cómo has aprendido lo que sabes sobre la iconografía precolombina?, como se muestra en el gráfico (Figura 4) que presenta las respuestas, la mayoría, conformada por aproximadamente el 70%, indicó haberlo aprendido en un curso de Historia del Arte; el 15% señaló que en el colegio; y el resto corresponde a respuestas sueltas que hacen referencia a talleres particulares, por su cuenta o en otros cursos. Esto, permite confirmar la hipótesis según la cual la mayor proporción de aprendizaje de la iconografía precolombina se da a través de la Historia del Arte, ya sea en la escuela o en la universidad.

De esta manera, se puede destacar que los criterios de respuesta responden fundamentalmente al carácter experiencial, reforzando la importancia de este tipo de aprendizaje. Además, se evidencia la necesidad de una concreción curricular en relación al patrimonio. La conexión vivencial entre estos aspectos, por tanto, constituye un factor clave en el desarrollo de la presente investigación (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021). Esta carencia metodológica se convierte en un espacio de oportunidad para romper las barreras de acceso de su aprendizaje, implementando metodologías visuales, experienciales y aplicativas en la enseñanza de la iconografía precolombina, tal como se ha hecho en el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica, cuyos resultados se expondrán más adelante en este capítulo.

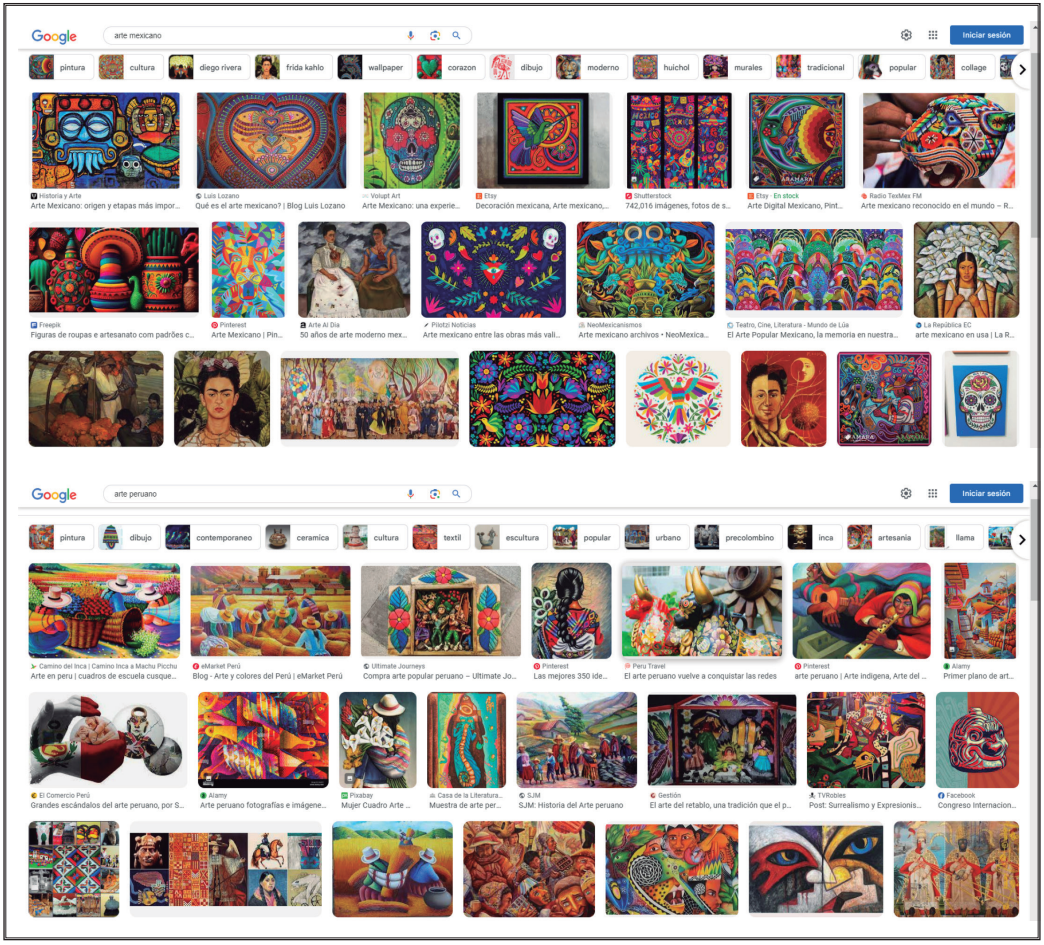
En resumen, los resultados más notorios tras la aplicación del primer instrumento indican la existencia de una laguna entre el conocimiento y la expresión por parte del alumnado que conforma la muestra, con relación a la cultura precolombina peruana. Así, aunque se ha constatado la existencia de un gran interés por conocerla mejor, se ha podido identificar la incorrecta asimilación de la iconografía, es decir, la forma de aprendizaje, como principal problema en la falta de reconocimiento genérico de la iconografía precolombina.

Este resultado, que explica el vacío entre el conocimiento y la expresión iconográfica, representa también un claro síntoma de la necesidad del alumnado de recibir una educación iconografía que incluya dicha dimensión creativa, "utilizando metodologías visuales en el diseño de los desarrollos curriculares, asignaturas, materias y estrategias docentes en el ámbito universitario aplicable también a otros contextos; especialmente para el alumnado de carreras creativas" (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021, p. 753).

De manera global, la encuesta previa sirvió de base, sustento y justificación al planteamiento y realización de la presente tesis, en tanto permitió constatar la escasez de conocimiento y reconocimiento de la iconografía precolombina por parte de los estudiantes peruanos de arte y diseño. Sumado a ello, permitió apreciar el alto grado de interés y motivación de dicho alumnado con respecto a la temática. Todo ello, en conjunto, constituye un escenario altamente favorable para la creación de un modelo pedagógico de iconografía precolombina, lo que hace que la propuesta de investigación y pedagógica de la tesis resulte pertinente y necesaria.

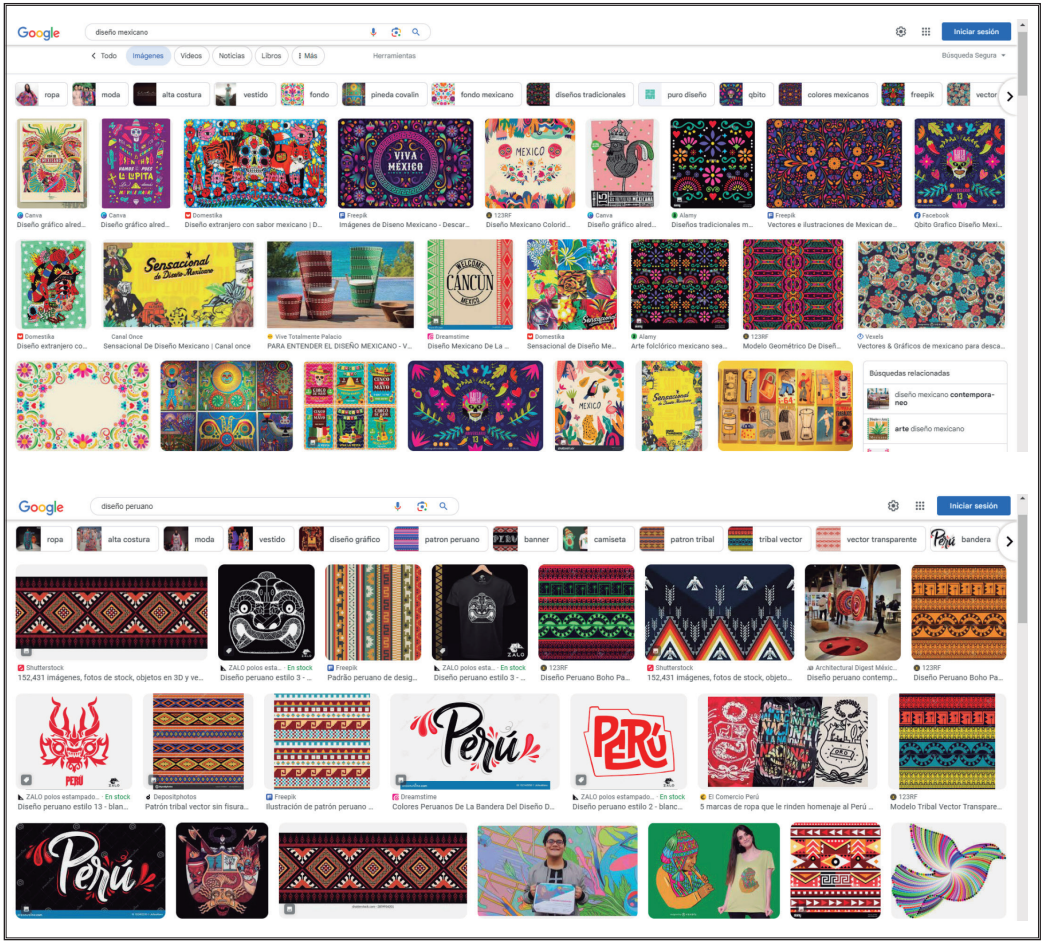
3.1.2. Trabajo de campo digital

Para este instrumento, cuyo objetivo era medir la presencia de la iconografía precolombina en la cultura visual, como se menciona en la metodología de esta tesis, se definieron los criterios de búsqueda en Google bajo la premisas de que sea visual, que exprese producción, y que implique un contexto; y se comparó el caso peruano con el mexicano, que es un referente de identidad iconográfica. De los resultados se puede entender que, para el caso del "arte peruano", este presenta, en su mayoría, elementos de carácter costumbrista, y solo 3 de 22 imágenes presentan elementos iconográficos precolombinos, en contraste con el caso del "arte mexicano", que presenta 15 de 22 imágenes con estas características.



Figuras 58 y 59. Capturas de pantalla de búsqueda de arte peruano y arte mexicano en Google. Marzo de 2021. Fuente. Google Imagénes

Las búsquedas relativas al "diseño", por el contrario, no arrojaron los mismos resultados. En este caso se puede apreciar que prácticamente la totalidad de imágenes obtenidas en ambas capturas hacen referencia a la iconografía precolombina. Sin embargo, también se puede advertir que "en comparación, las de diseño peruano aparecen más 'crudas', menos elaboradas, menos actualizadas y, en resumen, podría decirse que menos apropiadas como cultura visual nacional contemporánea" (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021, p. 750).



De esta manera, se verifica que la apropiación de la iconografía precolombina en el caso peruano es escasa o notablemente inferior en comparación con el caso mexicano es evidente, dicha aproximación permite identificar que, "si bien la gran diversidad cultural presente en la iconografía precolombina es una riqueza aprovechable, también constituye un problema para su conformación como cultura visual patrimonial, así como para sus posibilidades didácticas" (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021, p. 752).

Figuras 60 y 61. Capturas de pantalla de búsqueda de diseño peruano y diseño mexicano en Google. Marzo de 2021. Fuente. Google Imagénes

Finalmente, los resultados del trabajo de campo digital han evidenciado una escasa representación de la iconografía precolombina peruana en relación a sus pares latinoamericanos en las expresiones de la cultura visual presentes en Google. En ese sentido, resulta clara la urgencia de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del arte, actualizados al contexto de la sociedad contemporánea, y que promuevan la apropiación positiva de la iconografía precolombina; de cara a la construcción de una cultura visual propia, actual y construida de forma colaborativa. Para ello, es necesaria su vinculación con diferentes espacios y disciplinas no relacionadas académicamente, pero de encuentro y experiencia iconográfica, todo ello a través de la práctica (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021). En definitiva, se trata de desarrollar la capacidad de apropiación de la iconografía precolombina, construyendo espacios de enseñanza-aprendizaje de la cultura visual, transversales y contextualizados en la sociedad contemporánea. Este reto implica, además, "tener presentes las tensiones sociales y culturales de la contemporaneidad, así como valorar el legado de la cultura precolombina y aprender de ella desde el siglo XXI" (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021, p. 754).

A manera de síntesis, el trabajo de campo digital visibilizó una importante ausencia y escasa representatividad de la iconografía precolombina dentro de la cultura visual peruana contemporánea, en especial cuando se le compara con sus pares latinoamericanos. Esto refuerza la idea de la necesidad de crear modelos y procesos de enseñanza-aprendizaje de la iconografía precolombina que permitan y fomenten su apropiación responsable de cara a la creación, para la construcción de una cultura visual propia y contemporánea. En esa línea, entonces, se establece el objetivo general de la presente tesis y el objetivo pedagógico del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica, cuyos resultados, altamente prometedores en la línea mencionada, se expondrán más adelante.

3.1.3. Mapeo

El mapeo de actores, en las categorías de pioneros y contemporáneos, arrojó una sorprendente mayor cantidad de educadores pioneros, dedicados al estudio y enseñanza de la iconografía precolombina en su tiempo, que de contemporáneos, quienes resultaron mucho más escasos y difíciles de encontrar. Esto indica la insuficiencia de propuestas pedagógicas en esta línea que existen en la actualidad, así como la oportunidad que dicha escasez representa para este proyecto.



Figura 62. Autora (2023) Esquema Mapeo. Fuente: Elaboración propia

En la primera categoría, correspondiente a "Los Pioneros", se identificaron cuatro unidades principales, debido a su importancia histórica para la educación artística: Elena Izcue, Apu Rimak, Julio Camino Sánchez y Juan Villacorta Paredes, sobre los que se discutió en el precedente marco teórico. La segunda categoría responde a la misma lógica, pero identifica a "Los Contemporáneos", es decir, a los educadores iconográficos actuales más relevantes para los requisitos planteados por la investigación. Dentro de esta, solo se logró individuar tres unidades: Zadir Milla Euribe, Jesús Ruiz Durand y el Grupo Axis Arte. En la tercera categoría, correspondiente al mapeo de cursos iconográficos o relacionados a la iconografía a los que se asistió como oyente, y se estudió mediante observación participante, se incluyeron los siguientes cinco cursos: Capacitación en Iconografía del Antiguo Perú, Seminario Taller de Diseño Andino, Arte del Perú Prehispánico, Introducción a la Etnohistoria Andina, y Seminario de Astronomía en el Arte Precolombino, que serán desarrollados en el siguiente apartado.

3.1.4. Observación participante

Como se explicó en el apartado de metodología, se empleó la observación participante como herramienta para conocer a profundidad los cinco cursos relacionados a la iconografía identificados mediante el mapeo. Para ello, se asistió como alumna a cada uno de ellos, con el objetivo de observar de modo interactivo y sistemático lo que estos ofrecían en términos pedagógicos, de enfoque, contenidos y recursos didácticos. Como se explicó en metodología, para la observación participante se empleó una ficha semi sistematizada que incluía siete categorías: nombre del curso, profesor, institución, disciplina, contenido, estrategias didácticas y material. En este apartado se expondrán los hallazgos obtenidos sobre cada categoría para cada curso asistido.

El primer curso, titulado "Capacitación en Iconografía del Antiguo Perú", fue dictado por Ulla Holmquist Pachas, arqueóloga y máster en museología, entonces directora del Museo Larco. El curso fue ofrecido por el Centro Cultural PUCP, es decir, enmarcado en el ámbito institucional. Este se llevó a cabo bajo el formato de curso virtual y adoptó un enfoque teórico con apoyos visuales, haciendo uso de materiales como las diapositivas de clase, videos y lecturas. El contenido del curso ofreció un aporte de enfoque al girar en torno a diez temas relativos a diversos elementos y su representación en el arte del Antiguo Perú, y no en base a una secuencia temporal o de distinción de culturas como suele enseñarse la iconografía precolombina.

El segundo curso, "Seminario-Taller de Diseño Andino", fue dictado por Zadir Milla Euribe, investigador, diseñador, artista y profesor especializado en semiótica andina. Como su nombre indica, este curso se enmarca en el ámbito del diseño, y fue ofrecido por la Escuela Kontiki, es decir fuera del contexto institucional. Consta de tres módulos: el primero, relativo al simbolismo en la cosmovisión andina desde un enfoque teórico; el segundo, atiende de manera práctica el diseño *toqapu*, su geometría y patrones; y el tercero, destinado al proceso creativo, sirve a la elaboración de un proyecto gráfico. Se hace uso de diversos materiales didácticos como las diapositivas, las rejillas y los *toqapus*. En contraposición al curso anterior, este adoptó un enfoque teórico-práctico bajo el formato semipresencial.

El tercero se titula "Arte del Perú Prehispánico", dictado por Emma Patricia Victorio Cánovas, magíster en arte peruano y latinoamericano y doctora en historia del arte. El curso está concebido desde el estaco disciplinario de la Historia del Arte. Este se desarrolló de manera virtual en el Centro Cultural PUCP, adoptando un enfoque teórico con apoyo visual, y empleando como soporte didáctico diapositivas, lecturas y videos. Los contenidos tratados giran en torno al arte en el Perú Antiguo desde sus diversas modalidades: la arquitectura, los textiles, la cerámica, la escultura y la orfebrería. Este curso aportó una interesante discusión sobre la pertinencia del uso del método iconográfico de Panofsky para el estudio de la iconografía precolombina.

El cuarto curso, "Introducción a la Etnohistoria Andina", ofrecido también de manera virtual por el Centro Cultural PUCP, fue dirigido por Jaime Urrutia Ceruti, licenciado y magíster en Historia. Tal como su nombre indica, el curso se encuadra en el ámbito de la etnohistoria. Este adopta un enfoque teórico mediante el uso de diapositivas, lecturas y videos, y abarca contenidos dilatados en el tiempo, desde las sociedades andinas, su cosmovisión y el sustento prehispánico, hasta el indigenismo y el nuevo orden colonial en la actualidad.

Finalmente, el último curso se titula "Seminario de Astronomía en el Arte Textil Precolombino", fue dictado por Emerita Bucher, educadora y artista plástica, en el Centro de Estudios Andinos Santiago Arte Textil APULAYA. Este adoptó un enfoque teórico-técnico con apoyo visual, a través de un formato de curso virtual; se enmarca en el campo de la astronomía, centrándose en temas como los calendarios sagrados, los ciclos astronómicos, las matemáticas andinas, los *toqapus*, y la representación de la astronomía en los textiles y la arquitectura. Este curso se apoya en el uso de diapositivas, lecturas, videos, y material propio elaborado por la artista que lo conduce.

Toda la información recabada gracias a la observación participante en cada uno de los cursos mencionados se encuentra sintetizada en el apartado siguiente, ya que fue utilizada para llevar a cabo el proceso de *benchmarking*.

3.1.5. *Benchmarking*

A continuación, se incluyen los resultados del *benchmarking* realizado para las tres categorías identificadas en el mapeo: los educadores pioneros, los contemporáneos y los cursos iconográficos. Para las dos primeras categorías (pioneros y contemporáneos), se emplea información de la documentación desarrollada en el marco teórico. Para la última categoría: los cursos iconográficos, se emplean los resultados obtenidos directamente de la observación participante, es decir, la información recabada mediante la asistencia como alumna a los cursos seleccionados, desarrollada en el apartado anterior. Se presentan los resultados en el orden establecido siguiendo una lógica de continuidad histórica planteada en la narrativa de la tesis, iniciando por los pioneros y pasando por los contemporáneos, para aterrizar finalmente en el panorama presente: los cursos iconográficos ofertados en la actualidad.

Con respecto a los pioneros, han sido seleccionados en relación a su importancia histórica, representatividad artística y labor pedagógica; considerando que su aporte permitió establecer un puente educativo artístico con el pasado precolombino sobre el que hoy transita esta propuesta. Como resultado del instrumento se tiene que las propuestas pedagógicas de los pioneros asumen la valoración iconográfica centrándose en la apropiación y el reconocimiento morfológico de las formas precolombinas dentro de nuestros lenguajes artísticos, lo que constituye un propósito y aporte de alto valor. Sin embargo, este aporte, si bien valioso en términos estéticos, no llega a profundizar en el carácter simbólico. Por otro lado, la mayoría de los proyectos presentados se dirigen a un público eminentemente infantil, ya sea en el marco de la educación formal o no formal, y, quizá por ello, se centran principalmente en el dibujo. A excepción de Apurimak, cuya labor se enmarca en la educación superior, y aunque no presenta un proyecto pedagógico propiamente dicho, ni propone materiales didácticos propios, su importancia se sostiene en la potencia de su visión, que propone incluir el arte precolombino en las estéticas mundiales a través de la educación artística universitaria, visión que rescatamos en la presente tesis. Por el contrario, el valor de Juan Villacorta como pionero, consiste en el enorme legado teórico de materiales pedagógicos de educación artística peruana en general que nos dejó. En resumen, se puede apreciar un enfoque técnico, vinculado a la arqueología y centrado en el dibujo, evidenciado en la naturaleza de los materiales empleados que, pese a ser diversos, consisten en su mayoría en material teórico o cuadernos de dibujo.

Tabla 6. Autora (2023) Benchmarking Educadores Pioneros. Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Autora (2023) Benchmarking Educadores Contemporáneos. Fuente: Elaboración propia

LOS PIONEROS

	NOMBRE	BIO	PROYECTO	NIVEL ED.	ENFOQUE	DISCIPLINAS	MATERIAL
ELENA IZCUE		Elena Izcue Cobián (Lima, 19 de abril de 1889 - 1970) fue una educadora, ilustradora, artista gráfica y diseñadora peruana que desempeñó un papel decisivo en el descubrimiento del arte precolombino a inicios del siglo xx, en buena parte gracias a su trabajo en las artes decorativas.	El Arte Peruano en la Escuela	Escuela pública. Primaria	Enfoque Técnico. Centrado en el dibujo	Artes aplicadas. Arqueología	El Arte Peruano en la Escuela, cuaderno I El Arte Peruano en la Escuela, cuaderno II
APU RIMAK Alejandro Gonzáles Trujillo		Alejandro González Trujillo, conocido con el pseudónimo de Apu-Rimak (Abancay, 1900 - Lima, 1985) fue un pintor peruano de ascendencia china. Es uno de los representantes más destacados de la pintura peruana del siglo xx. Recibió las influencias de la vanguardia europea de la década de 1930, aunque siempre mantuvo un profundo sentido peruanista.	xxx	Superior. Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú	Enfoque Técnico. Centrado en el dibujo	Pintura y dibujo. Arqueología	xxx
JULIO CAMINO SÁNCHEZ		Julio Camino Sánchez (Trujillo, Perú, 1914 - Lima 2007) fue un pintor, grabador, escenógrafo y profesor peruano. Destacó, sobre todo, en Xilografía y Pintura . Fue galardonado con el Primer Premio de Grabado ICPNA 19682 y parte de su obra está expuesta en el Museo de Arte Moderno de Nueva York y pertenece a colecciones privadas.	Academia gratuita de dibujo y pintura infantil	No escolar. Taller para niños y adolescentes de bajos recursos.	Enfoque social. Dibujo y pintura	Pintura y grabado. Educación Arte	Cuadernos de dibujo y pintura
JUAN VILLACORTA PAREDES		Juan Villacorta Paredes (Trujillo, Perú 1929 - Lima 2020). Profesor y artista formado en la Escuela Nacional de Bellas Artes de Lima. Educador artístico a nivel primaria, secundaria y superior durante más de 40 años. Tuvo a su cargo el curso de Metodología de la "Enseñanza de las Artes Plásticas" durante 16 años y fue Director Académico del Colegio Militar "Leoncio Prado" del Callao. Es autor de una gran cantidad de libros y cuadernos de educación artística. Condecorado por la Escuela de Bellas Artes y por el Ministerio de Cultura del Perú como Personalidad Meritoria de la Cultura.	Enseñanza de las Artes Plásticas peruanas	Todos los niveles	Metodológico. Centrado en la producción de material didáctico	Educación artística	Arte y Diseño precolombinos Pintores Peruanos de la República Artes plásticas línea, color y bodegón Cuaderno "Luis Montero". Cuaderno "Víctor Humareda". Cuaderno "Camilo Blas". Cuaderno "José Sabogal". Libro de Arte peruano. 1° Secundaria Arte y Creatividad. 1° Secundaria Libro de Arte peruano. 2° Secundaria Dibujo y Pintura. 2° Secundaria Educación Artística 4º de Secundaria

LOS CONTEMPORÁNEOS

NOMBRE		BIO	PROYECTO	SECTOR ED.	ENFOQUE	DISCIPLINAS	MATERIAL
ZADIR MILLA EURIBE		Lima, 1960. Investigador, Artista visual, consultor y profesor especializado en Semiótica andina. Busca contribuir al rescate, recuperación y puesta en valor de la cosmovisión y los saberes milenarios andinos en las áreas de Cosmovisión, Simbolismo, Geometría Sagrada, Arte, Diseño, Arquitectura, Geo-Cosmografía, y Educación.	Escuela Kontiki	No académico	Enfoque teórico práctico desde una mirada holística	Diseño Gráfico Arquitectura Educación	Introducción a la Semiótica del diseño andino El Código de Wira Qocha El Código secreto de Machu Picchu Cuadernos de Toqapus
JESÚS RUIZ DURAND		(Huancavelica, 1940)12 es un artista plástico, diseñador, fotógrafo y catedrático universitario peruano. Es el representante más destacado del estilo pop achorado,3 creado para realizar la cartelería del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada	Pop Achorado	Superior Técnico	Enfoque Técnico, gráfico	Artes gráficas	Introducción a la Iconografía andina (Manual)
GRUPO AXIS		AXIS ARTE es un grupo de investigación interdisciplinario de la Pontificia Universidad Católica del Perú, fundado en el año 2000 por Edith Meneses Luy y Pilar Kukurello. Busca generar oportunidades interculturales, creativas e innovadoras de investigación aplicada desde el Arte y el Diseño. Entre sus líneas de investigación están la Iconografía, la Artesanía y el Patrimonio local.	Arte, Artesanía e Innovación	Académico Institucional Intersectorial	Enfoque técnico, académico	innovación social	Manual Iconográfico de Túcume y la Cultura Lambayeque Manual iconográfico. Elementos gráficos del patrimonio local y natural AXIS HUARI: Generación de un modelo de análisis forma bi y tri dimensional para el estudio en profundidad de patrones de iconografía prehispánica y colonial de Ayacucho

El *benchmarking* de los contemporáneos permite apreciar, en primera instancia, una escasez de proyectos educativos centrados en la iconografía, comprobándose que suele encontrarse cursos relacionados o contenidos de iconografía precolombina incluidos en los cursos de arte y diseño, pero no así proyectos educativos propiamente dichos.

En este contexto, hemos rescatado tres referentes importantes, de los cuales la de Zadir Milla representa, con notoriedad, la propuesta más potente, siendo el único con un proyecto educativo centrado íntegramente en la iconografía precolombina, con un enfoque simbólico y práctico, materializado en la Escuela Kontiki, que ofrece variedad de cursos relacionados a la iconografía precolombina en un contexto extraacadémico. Por otro lado, Ruiz Durand, pese a no tener proyecto educativo, es seleccionado por la importancia y representatividad del material que desarrolló, que constituye, sin duda, el material de referencia de mayor alcance, difusión, uso y calidad por parte de la comunidad creativa. Por último, el proyecto del Grupo Axxis, constituye una propuesta muy ambiciosa e interesante que sí se enmarca en un contexto académico (la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP, donde se desarrolla gran parte de esta tesis) pero no se centra exclusiva ni principalmente en la iconografía. Es un proyecto más amplio, que ha sido incluido entre los contemporáneos por el valor de su propuesta que vincula e integra arte, artesanía e innovación, atendiendo a la iconografía como una de las variables.

CURSO	PROFESOR	INSTITUCIÓN
CAPACITACION EN ICONOGRAFÍA DEL ANTIGUO PERÚ	ULLA HOLMQUIST PACHAS Arqueóloga, PUCP. Máster en Museología, Un. de Nueva York. Sub Directora del Museo Nacional de Arqueología e Historia del Perú, Directora del Museo del Banco Central de Reserva del Perú (MUCEN), y Ministra de Cultura del Perú. Directora del Museo Larco. Docente e investigadora.	Centro Cultural P
SEMINARIO TALLER DE DISEÑO ANDINO	ZADIR MILLA EURIBE Investigador, Artista visual, consultor y profesor especializado en Semiótica andina. Su labor busca contribuir al rescate, recuperación y puesta en valor de la cosmovisión y los saberes milenarios de los pueblos andinos. Se avoca a las áreas de la Cosmovisión, el Simbolismo, La Geometría Sagrada, el Arte, el Diseño, la Arquitectura, la Geo-Cosmografía, y la Educación.	Escuela Kontik
ARTE DEL PERÚ PREHISPÁNICO	EMMA PATRICIA VICTORIO CÁNOVAS Magíster en Arte Peruano y Latinoamericano, Doctora en Historia del Arte, UNMSM. Premio al Mérito Científico en Humanidades por su destacada trayectoria en el campo de la investigación, UNMSM. Docente e investigadora.	Centro Cultural P
INTRODUCCIÓN A LA ETNOHISTORIA ANDINA	JAIME URRUTIA CERUTI Licenciado en Historia, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho. Máster en Historia, Universidad de Paris Sorbonne, Francia. Investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos. Jefe de la Secretaría Técnica de Asuntos Indígenas – PROMUDEH.	Centro Cultural P
SEMINARIO DE ASTRONOMÍA EN EL ARTE TEXTIL PRECOLOMBINO	EMERITA BUCHER Educadora Suiza. Artista plástica, Escuela de Arte Farbmühle en Lucerna, y Escuela Superior de Bellas Artes de Cusco, Perú. Su línea de investigación es los diseños inca y preínca. Directora de Apulaya - Centro de Estudios Andinos, donde enseña en las áreas de arte precolombino y matemática andina.	Santiago Arte Te APULAYA Centro Estudios Andin

Finalmente, con la ficha correspondiente a los cursos iconográficos, aterrizamos en el panorama actual de oferta educativa relativa a la iconografía precolombina. Con respecto a los resultados del enfoque pedagógico, en este instrumento se ha determinado, en primer lugar, que la mayor parte de la oferta educativa actual relacionada con la iconografía precolom-

N	ENFOQUE	DISCIPLINA	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	MATERIAL
UCP	Enfoque teórico con apoyo visual. Curso Virtual	Museo	La cabeza en el arte del antiguo Perú . La mujer en el arte del antiguo Perú. Los animales en el arte del antiguo Perú. La ceremonia del sacrificio. El viaje del héroe Mochica. Los rituales en el arte del antiguo Perú. El brindis ceremonial. La reciprocidad. Las ofrendas en el arte del antiguo Perú. El mullu, alimento de los dioses.	Este curso será impartido por medio de exposiciones temáticas con apoyo visual y participación activa de alumnos. Se entregarán textos para el desarrollo de las clases y se sugerirán otros para complementar el desarrollo efectivo y didáctico del curso. Las clases serán sincrónicas (en vivo) salvo excepción. Requerirán el uso de computadoras o teléfonos celulares con acceso a internet. Se utilizará la plataforma PAIDEIA PUCP y la aplicación ZOOM.	Diapositivas de clase lecturas Videos
ki	Enfoque teórico práctico (Seminario taller). Curso Semipresencial	Diseño	MÓDULO 1. Simbolismo Cosmovisión andina Simbolismo geométrico Palla y Kene El espacio sagrado MODULO 2. Diseño toqapu Geometría sagrada Patrones modulares Simetrias y Color Trazados fractales MODULO 2. Proceso creativo	El primer módulo es teórico, se realizan lecturas, exposición docente y debate en clase. El segundo módulo es práctico, se realizan ejercicios de geometría andina, módulos, trazados y patrones con rejillas. En el tercer módulo se elabora el proyecto gráfico.	Diapositivas de clase lecturas del profesor Rejillas Toqapus
UCP	Enfoque Teórico con apoyo visual. Curso Virtual	Historia del Arte	El arte del Perú antiguo ¿un arte mayor? Arquitectura y urbanismo Importancia de los textiles: materiales y técnicas La cerámica: volumen y color. Permanencia y continuidad de tradiciones ancestrales. Escultura y relieve: el arte de la piedra y el barro. Orfebrería: oro y plata en los Andes. Reflexiones finales.	Exposiciones temáticas con apoyo visual, lectura de textos y participación activa de los participantes. Material audiovisual, textos afines. Las clases serán sincrónicas (en vivo) salvo excepción. Requerirán el uso de una computadora, laptop o teléfono celular con acceso a internet. Se utilizará la plataforma PAIDEIA PUCP y la aplicación ZOOM.	Diapositivas de clase lecturas Videos
UCP	Enfoque Teórico Curso Virtual	Etno Historia	Las sociedades andinas y territorio. El sustento prehispánico. Las fuentes de la etnohistoria. El nuevo orden colonial y la construcción del "otro" La cosmovisión indígena. Indigenismo en el Perú. Los Andes y la Amazonía.	Se entregarán textos para el desarrollo de las clases y se sugerirán otros para complementar el desarrollo efectivo y didáctico del curso. Las clases serán sincrónicas (en vivo) salvo excepción. Se utilizará la plataforma PAIDEIA PUCP y la aplicación ZOOM.	Diapositivas de clase lecturas Videos
xtil o de os	Enfoque Teórico técnico con apoyo visual. Curso Virtual	Astronomía	Calendarios sagrados andinos Geometría sagrada Introducción a las matemáticas andinas Toqapus: números y colores Astronomía en los textiles prehispánicos Astronomía en la arquitectura prehispánica Ciclos astronómicos zoomorfos y antropomorfos	Este es un curso que se basa en la observación. Se adoctrina la mirada para aprender a ver como veían los antiguos, el cielo en las cosas que producían. Ejercicios técnicos de geometría y matemáticas andinas con cuentas.	Diapositivas de clase lecturas Videos Material propio

Tabla 8. Autora (2023) Benchmarking Cursos de observación participante. Fuente: Elaboración propia

bina es teórica. Por otro lado, en el ámbito artístico (pioneros y contemporáneos), se ha encontrado que la oferta es mayormente técnica, excepto en el caso de Zadir Milla, que ofrece una propuesta práctica. En este punto, se distingue la técnica de la práctica, en el sentido que se entiende como una propuesta técnica aquella centrada en el dibujo y el aspecto morfológico de la iconografía como imagen; mientras que la propuesta práctica se entiende como aquella que resulta de la investigación teórica, que resalta el aspecto simbólico de la iconografía.

Como resultados generales del *benchmarking, se* ha encontrado que las propuestas pedagógicas iconográficas se pueden agrupar en tres grupos en función al entorno al que se dirigen: el entorno académico propiamente dicho, el entorno social, también llamado el tercer sector, y el entorno holístico de los saberes ancestrales que incluye la visión esotérica. En resumen, se puede inferir que, en el ámbito académico, prevalecen las propuestas teóricas provenientes de las disciplinas que efectivamente dominan la iconografía, probablemente porque gozan de mayor credibilidad científica.

En el ámbito social o intersectorial e institucional, prevalecen las propuestas técnicas, debido a su función aplicativa también técnica sobre todo en la artesanía. Y, finalmente, en el ámbito holístico se encuentran las propuestas más interesantes desde el punto de vista de contenido simbólico, que se aleja de lo científico y, por lo tanto, académico, y se acerca más al dominio de los saberes ancestrales. La idea que se rescata del *benchmark* realizado entre las distintas propuestas identificadas, en resumidas cuentas, es la necesidad de generar un proyecto pedagógico que aproveche las ventajas de cada entorno, balanceando lo teórico, lo práctico y lo técnico en el ejercicio creativo.

3.2. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS DE OUTPUT

3.2.1. Conceptualización

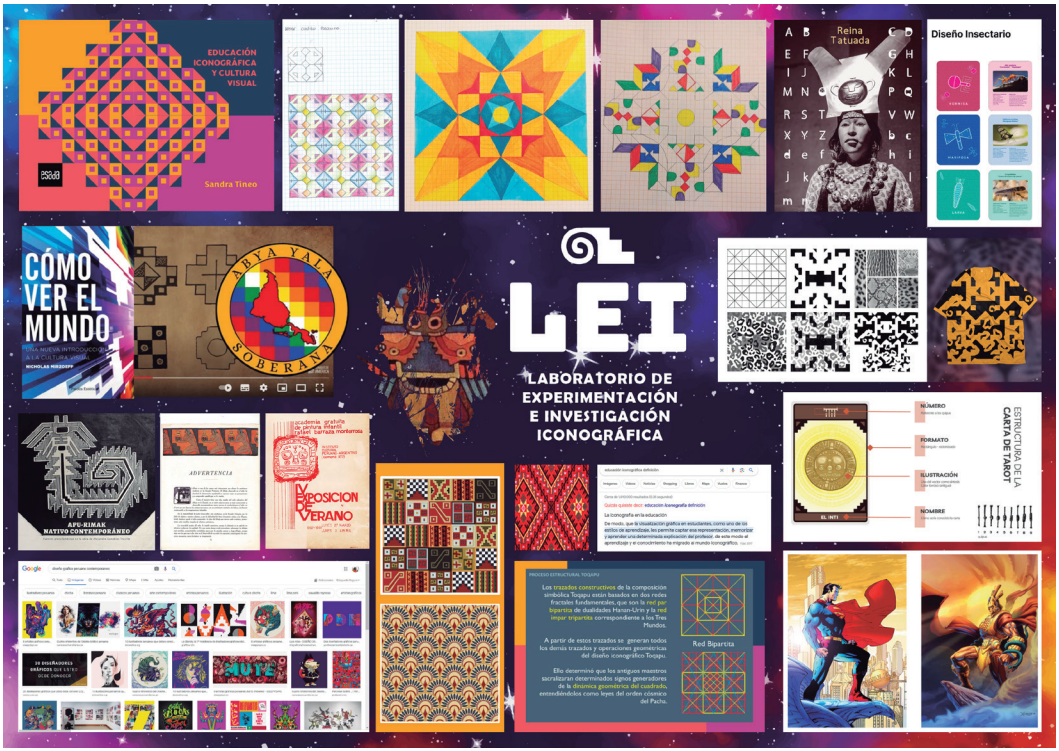


Figura 63. Autora (2023) *Moodboard* conceptual. Fuente: Elaboración propia

El resultado del *moodboard* muestra un itinerario visual que busca representar distintas dimensiones de la investigación, que incluyen la documentación visual, los instrumentos, materiales pedagógicos, resultados, productos, etc. mediante el ejercicio de resumir el derrotero narrativo de la investigación y el proyecto de manera conjunta. Por otro lado, este instrumento tiene como objetivo metodológico establecer un conjunto visual que ofrezca un panorama general, una hoja de ruta y, de esta manera, pueda servir como una guía estética relativamente unificada para mantener en el proyecto.

Esta guía propone un set de herramientas visuales, también con miras a la elaboración del diseño y diagramación de la presente tesis, tales como una paleta de colores, tipografías, fondos, texturas, formas, y sobre todo, códigos estéticos. Con respecto a los códigos estéticos, se toma en consideración que el universo visual que se revela en el instrumento no comprende particularmente la presencia de fotografías, observando que este suele ser el código estético natural más común de las representaciones visuales presentes en la mayoría de las tesis del programa doctoral. De esta manera, se propone como base del proyecto (de los materiales didácticos, productos, recursos, y la tesis en sí misma) una estética basada en el código iconográfico como lenguaje visual y simbólico.

3.2.2. Diseño Pedagógico



Figura 64. Autora (2023) Esquema Diseño pedagógico. Fuente: Elaboración propia

En este apartado se presenta, en primer lugar, el diseño del esquema correspondiente al diseño pedagógico, el cual se compone de diez partes que han sido pensadas como fundamentales para su elaboración, debido a su implicancia para la construcción del proyecto. En la parte izquierda del esquema se ubican los modelos pedagógicos, los instrumentos y la clave cosmovisión, que se relacionan estratégicamente con los conceptos guía, las actividades y los contenidos, ubicados a la derecha del esquema. En la parte central, se ubican en contrapunto los problemas y las oportunidades identificados en la investigación; debajo de los cuales se colocan los objetivos pedagógicos producto del contrapunto; y, finalmente, el sello identificador del laboratorio como resultado final del diseño. A continuación, se desarrolla cada punto que compone el esquema.

3.2.2.1. De los modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos se muestran acá como resultados de la aplicación del marco metodológico, donde se explica cómo se ha desarrollado metodológicamente y los instrumentos utilizados en cada uno de los referentes propuestos.

De la Investigación Basada en Artes, se utilizan las metodologías visuales de investigación, la documentación y producción de conocimiento visual y la elaboración de esquemas visuales que grafiquen los procesos en el desarrollo de la investigación, así como para la producción del material didáctico visual para el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica.

De la pedagogía de la Bauhaus, especialmente del Vorkus (curso inicial), interesan el aspecto experiencial, la multidisciplinariedad, los cuales se asumen como ejes adecuados para el diseño pedagógico del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica. Asimismo, se toman los fundamentos visuales, condensados en la síntesis estética, muy familiares para la educación artística, y muy conectados con la iconografía precolombina como vehículo intertextual.

De la investigación creación, se utiliza la lógica procedimental de investigar para crear, llevado a cabo mediante la secuencia de *input* y *output* en que se presentan los instrumentos en la metodología; así como las herramientas propias de los procesos

creativos, como pueden ser la conceptualización, los mapas mentales, el *moodboard*, el boceteado, la conceptualización, validación, etc.

De la educación patrimonial se toma en cuenta la valiosa importancia de asimilar el valor patrimonial de la iconografía en efecto pendular con la cultura visual contemporánea. Para ello se presta especial atención a la educación en museos. A este referente pertenecen los dos pósters de investigación presentados en el marco de congresos internacionales sobre el tema como instrumentos de *output* de la investigación.

Y del Laboratorio (Lab) se toman, en primer lugar, el nombre para el Laboratorio de experimentación e investigación iconográfica, para poner el énfasis en los proceso creativos, de donde se aplican los procesos de prototipado y materialización en general, así como las herramientas tecnológicas que favorezcan el desarrollo creativo con énfasis en la innovación.

3.2.2.2. De los conceptos guía

La reflexión sobre estos conceptos se desarrolla ampliamente en el capítulo del marco teórico, a manera de marco conceptual de la presente investigación. Con respecto a esto, cabe mencionar que, considerando la responsabilidad que implica crear una pedagogía iconográfica que va a llenar un espacio de necesidad académica, el marco conceptual resulta de gran importancia para esclarecer la visión, mediante la definición de los ejes fundamentales sobre los que se sostenga el proyecto pedagógico (Toruño, 2019). En este caso, el reto consiste en mantener un equilibrio entre la aproximación hegemónica con la que el sistema educativo aborda el aprendizaje de la iconografía precolombina, y la propuesta de análisis crítico, multidisciplinario y decolonial del presente proyecto, donde se plantean los conceptos de la siguiente de manera:

La Iconografía precolombina es el eje central, el tema principal y el objeto de estudio que la presente investigación ha trabajado esmeradamente para ser abordado por la educación artística en el proyecto pedagógico LEI mediante el presente diseño pedagógico.

La Cultura visual representa el contexto donde se busca incorporar y desarrollar el tema de la iconografía precolombina en la contemporaneidad; así como el enfoque desde donde contener, indisciplinar, movilizar, abordar y sobre todo, actualizar la iconografía en el contexto de la comunicación visual contemporánea.

Arte y diseño representan el campo empírico donde se dirige el proyecto; y, por lo tanto, implica la consideración de discursos disciplinares relacionados con sus prácticas y herramientas e instrumentos.

Los lenguajes visuales constituyen la perspectiva desde donde se aborda la iconografía precolombina como imagen, se relaciona con el abordaje del proyecto como laboratorio, desde donde representan también el enfoque teórico – práctico y educativo del proyecto.

Simbolismo se considera el aporte más importante de la investigación, constituye el enfoque conceptual de orientación cultural, que simultáneamente, permite la instrumentalización de la iconografía precolombina mediante su tratamiento como sistema de códigos simbólicos; lo que a su vez facilita su apropiación y su producción como cultura visual.

3.2.2.3. De los problemas identificados

Los siguientes problemas han sido identificados durante la fase de investigación y se proponen aquí en la medida que el resto de elementos del diseño pedagógico responden a estos retos.

La categoría iconográfica desde el punto de vista disciplinar y nominal, resulta un problema para su apropiación. En primera instancia como objeto de estudio de la educación artística, en segunda medida, como fuente y recurso de la práctica artística.

El posicionamiento. Más allá de los museos, y los círculos arqueológicos, la iconografía es poco visible en el mapa de los lenguajes simbólicos arcaicos más reconocidos globalmente. Esto supone dos problemas fundamentales, su asimilación como patrimonio y su incorporación como cultura visual.

La diversidad y abundancia de culturas, espacios geográficos, estilos, soportes y temporalidad que comprende el estudio de la iconografía, ha supuesto serios retos a la hora de plantear un enfoque, especialmente para el diseño de contenidos de los formatos del proyecto pedagógico.

Visibilización y oferta académica, especialmente desde las áreas creativas. Si bien existe la presencia del tema en diversos cursos y proyectos, no se ha identificado el planteamiento de un enfoque educativo artístico propiamente.

Distancia de la cultura visual. Debido a su antigüedad, así como al escaso conocimiento sobre sus significados, las imágenes precolombinas se perciben distantes, lo que constituye un problema para su apropiación y aplicación.

Desaprovechamiento como lenguaje visual. De nuevo, debido a la falta de estudio como imagen desde las áreas creativas en la actualidad, se desperdician las posibilidades expresivas, plásticas, gráficas que anteriormente sí se aprovecharon en el contexto indigenista.

Detrimento simbólico. La falta y dispersión del estudio y conocimiento sobre los significados simbólicos de las imágenes precolombinas suponen un reto importante para la asimilación del enfoque simbólico que se propone para este proyecto.

Estancos disciplinares. Las aproximaciones a la iconografía precolombina que proponen las disciplinas que suelen estudiarla proponen abordarla desde sus propios epistemes, no necesariamente útiles para la educación artística.

Enfoque teórico o técnico. Se ha encontrado que el grueso de los modelos, proyectos, cursos, materiales revisados presentan una importante falta de balance, de forma muy binaria, centrados bien en la teoría o bien en la técnica, esencialmente mediante el dibujo, pero desaprovechando las ventajas de la investigación visual y desatendiendo la condición de imagen de la iconografía.

Mirada colonial de lo precolombino, asociado directamente a la ruptura y no aprovechado como el encuentro y la continuidad cultural como podría ser; lo cual dificulta su asimilación como cultura visual, su apropiación creativa e incluso, su valor identitario como recurso patrimonial.

El carácter occidental de la Educación artística desde su origen y a través del tiempo, centrada en la narrativa del arte a partir de la categoría de arte clásico y directamente relacionada con la historia del arte; dificulta la construcción y apropiación de la iconografía precolombina como objeto de estudio.

La ausencia de pedagogías iconográficas, que no es lo mismo que la ausencia de la iconografía en la educación; lo que no hay es una propuesta pedagógica integrada que asuma el estudio y enseñanza de la iconografía bajo sus propios términos, como puede ser la educación artística plástica, musical, corporal, o incluso tecnológica.

3.2.2.4. De las oportunidades

Las oportunidades identificadas en el proceso de conceptualización creativa son resultado del ejercicio de observar, reflexionar y contraponerlas a los problemas identificados, además de hacer conversar todas las partes y elementos de la investigación, para convertirla en un proyecto mediante el diseño pedagógico. Estas representan el punto de inflexión donde se encuentra la investigación con la creación – producción pedagógica, lo cual compromete el acatamiento de la siguiente hoja de ruta, que luego se sistematiza en los objetivos pedagógicos:

La construcción de la iconografía precolombina como objeto de estudio y enseñanza-aprendizaje de la educación artística, y como práctica artística específica, mediante la definición de un enfoque pedagógico que considere su incorporación en la cultura visual sin socavar su condición como patrimonio visual.

Proyección internacional de la iconografía como fuente visual, como tópico independiente y como lenguaje simbólico, mediante el fomento de su conocimiento, enseñanza, apropiación, aplicación y difusión en la mayor cantidad de escenarios posibles, y de manera sostenible en el tiempo.

Unificar su enseñanza bajo un solo eje pedagógico, una educación iconográfica que integre bajo un mismo discurso conceptual los elementos como el diseño metodológico, las estrategias docentes, los contenidos, los formatos, los productos, etc. de forma lo suficientemente flexible para adaptarse a distintos formatos y contextos.

Promover desarrollos pedagógicos artísticos, mediante el diseño y aplicación de distintos formatos que involucren a más actores, tanto profesores como públicos en más contextos, en primera instancia académicos, de manera que la pedagogía iconográfica pueda garantizar su crecimiento, articulándose en una o varias redes de investigación.

La asimilación de la iconografía precolombina como cultura visual es la clave de las expectativas de éxito, porque implica superar la brecha de su representación encontrada en el trabajo de campo digital para el caso peruano, mediante su correspondiente actualización y producción.

Pensar y enseñar la iconografía precolombina como lenguaje visual, tomando el ejemplo de los pioneros, pero actualizando los repertorios, fomentando la investigación y aprovechando las herramientas de comunicación y acceso a la información contemporáneas.

Crear repertorios simbólicos a través de la producción de materiales didácticos y de los propios resultados de los formatos pedagógicos aplicados, que sirvan para actualizar la investigación y como masa crítica de referencias, actualmente escasas.

La Interdisciplinariedad resulta una oportunidad absolutamente necesaria y valiosa para abordar y enriquecer el tema iconográfico, fomentando el diálogo que rompa los estancos disciplinarios hacia una mirada más creativa y amplia de la iconografía precolombina.

El enfoque práctico constituye la oportunidad de integrar la binariedad encontrada entre los enfoques -teórico o técnico- de la enseñanza de la iconografía, proponiendo para ello el factor investigación creación, es decir “poner en práctica” lo aprendido, aprovechando las ventajas de la imagen.

La pedagogía iconográfica no puede sino constituir una propuesta pedagógica decolonial, que logre integrar a la iconografía precolombina como lenguaje simbólico andino dentro de las representaciones globales de la cultura visual y las industrias creativas.

Buscar abrir las fronteras de interés de la educación artística como una oportunidad de incluir y dialogar con la perspectiva, la mirada y el pensamiento indígena andino en los modelos, formas y contenidos de transmisión de la educación artística mediante la presente propuesta.

Crear una pedagogía iconográfica que aproveche todas las oportunidades aquí presentadas, mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica dirigido a estudiantes universitarios de arte y diseño peruanos, que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, desde la investigación en educación artística.

3.2.2.5. De los objetivos pedagógicos

Los resultados de los objetivos pedagógicos, como se ha explicado en los instrumentos, sirven para plantear rutas de acción que provienen fundamentalmente de las oportunidades planteadas, pero también del resto de elementos aquí presentados; y se enmarcan además dentro del esquema de los objetivos de la investigación de la siguiente manera:

Entender

- Unificar la diversidad cultural y temporal de la iconografía.
- Combinar la información técnica disciplinaria con los saberes ancestrales.
- Estudiar la iconografía desde la educación artística.
- Relacionar la iconografía precolombina con la cultura visual.
- Concebir una Investigación iconográfica.

Pedagogizar

- Mapear y comparar casos pedagógicos.
- Crear formatos de pedagogía iconográfica.

- Diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje de aplicación creativa para los cursos, talleres y *workshops*.
- Proponer un enfoque pedagógico decolonial, universal y contemporáneo.
- Definir y elaborar contenidos, materiales y actividades desde ese enfoque.

Experimentar
- Aplicación creativa de la iconografía precolombina como lenguaje simbólico.
- Ir al campo, relacionarse físicamente con la iconografía desde sus fuentes.
- Profundizar en el tema y combinar fuentes creativas diversas.
- Actualización de referencias y creación de repertorios.
- Proponer nuevos y diversos productos creativos y significativos.

Reflexionar
- Promover la apropiación de la iconografía como lenguaje simbólico.
- Impulsar la producción de conocimiento sobre iconografía desde la investigación y creación en educación artística.
- Posicionar y difundir la iconografía precolombina en los circuitos mundiales.

3.2.2.6. De las actividades y recursos

Como resultado de la interrelación de las partes propuestas en el presente diseño pedagógico, como primera aproximación, se han diseñado y probado las siguientes actividades y recursos pedagógicos durante el desarrollo del proyecto:

La invitación de expertos de distintas disciplinas relacionadas con la iconografía precolombina a clase. Esto sirve para garantizar la interdisciplinariedad, el diálogo y la visión de las disciplinas que se relacionan con la iconografía precolombina de primera mano y desde el enfoque de la educación artística.
Las visitas a museos aseguran la perspectiva patrimonial, alimentan la curiosidad de los alumnos, además del necesario acceso de primera mano a los repertorios conocidos.

La mesa redonda funciona como una actividad para compartir las investigaciones de cada alumno y recibir *feedback* de sus compañeros, especialmente para el caso del curso semestral.

Las entrevistas a expertos de distintas áreas relacionadas, interesan como herramienta de investigación, y se promueven durante las visitas de los expertos a la clase.

Investigación basada en artes. Los alumnos llevan a cabo una investigación sobre un tema del curso, donde deben realizar una documentación tanto teórica como visual, como base para la construcción del proyecto. Con ello se fomenta la generación de nuevo conocimiento y repertorios específicos.

Conceptualización del proyecto. Los alumnos proponen un proyecto de investigación-creación desde un enfoque simbólico, respondiendo a un problema identificado en el contexto iconográfico contemporáneo. Con ello se fomenta la innovación y la creación de una cultura visual contemporánea enriquecida por el patrimonio iconográfico precolombino.

Ejercicios gráficos de creación de módulos, rejillas y patrones en base a la lógica de bipartición y tripartición de la cosmovisión andina. Los alumnos crearán un módulo, rejilla o patrón inspirado en la iconografía precolombina.

Creación de piezas finales del proyecto. Los alumnos desarrollan su proyecto, mediante la creación y construcción de las distintas piezas que lo componen. Estas pueden ser piezas gráficas, productos (materiales), sistemas o prototipos.

La exposición y presentación se plantea como actividad final de los cursos del proyecto, ofrece la oportunidad de socializar los resultados a nivel académico y promover el desarrollo de conocimiento visual.

Los análisis comparativos sirven como recurso para promover la apropiación y la mirada global. Resultaron de gran valor para los *workshops* internacionales, donde, aprovechando las referencias culturales más familiares o conocidas de otros contextos no peruanos, sirvieron para poder relacionarlas con la iconografía como lenguaje visual simbólico.

Los videos han sido un recurso de mucha utilidad en el desarrollo de los talleres, donde debido a la escasez de tiempo, y para obedecer al enfoque simbólico del proyecto, había que apelar a una explicación breve y visual de los contenidos.

3.2.2.7. De la clave cosmovisión

Utilizar la cosmovisión como eje y como enfoque pedagógico supone interponer un tipo de pensamiento opuesto al nuestro occidental, por ello resulta fundamental entender las claves de este pensamiento como un refuerzo conceptual que nos permita mediar con nuestra lógica contemporánea para poder actualizar responsablemente sus imágenes como un lenguaje simbólico visual.

Pacha es un solo concepto para referirse al tiempo/espacio. Es considerado como un ser vivo, un organismo sagrado, comunitario, diverso y variable. Toda la naturaleza y el universo.

Pachakuti responde al principio cíclico de cambio de la naturaleza, donde todo se renueva. Significa la transformación del todo, un cambio general del orden, una inversión, donde lo que está "arriba" pasa a "abajo" e inversamente igual. Es un cambio que, según los pueblos andinos, ha ocurrido varias veces.

La partición de los cuatro mundos, bajo la lógica de la complementariedad y de adentro hacia afuera están: el *Ukhu pacha* (el mundo de adentro), el *Kay pacha* (el mundo de aquí), el *Hanan pacha* (el mundo de arriba) y el *Hawa pacha* (el mundo de afuera).

Kallpa. Todos los mundos están unidos por la energía sagrada, como un tejido que nos conecta desde el cosmos hasta las profundidades de la tierra manteniendo la vida.

Ayllu. No hay individuos, hay clanes, que responden a una consciencia colectiva, donde por encima de las personas y los animales, existen los apus (montañas), el agua, la tierra, los ancestros, el sol, la luna, las estrellas.

Animidad, todo lo que existe en la cosmovisión andina está vivo, tiene espíritu y se comunica en diferentes niveles de lo sagrado a lo profano.

Paqarina es un término para describir el lugar de origen y destino final de sus antepasados, quienes tenían acceso a las divinidades. Son lugares sagrados asociados con hitos físicos como cuevas, montañas o lagos.

Yanantin es una de las características que mejor definen el pensamiento andino, se puede traducir en "dualismo de términos complementarios" y se aplica a los principios de relacionalidad, complementariedad, dualidad, correspondencia, reciprocidad y comunidad, donde no existe una visión binaria de opuestos sino simplemente de complementarios.

Tinkuy significa la junta de dos cosas, *Tincuni*, encontrarse topar o darse una cosa con otra, *Tincunacuni*, ser contrarios, o competir, este significado debe entenderse en el contexto ritual de su aplicación. En resumen, se puede entender tinkuy como encuentro de dos cosas diversas, para pelear o converger o competir.

Sumac Kausay es un paradigma que se establece en cinco principios: Sin conocimiento o sabiduría no hay vida (*Tucu Yachay*), Todos venimos de la madre tierra (*Pacha Mama*), la vida es sana (*hambi kawsay*), La vida es colectiva (*sumak kamaña*) y todos tenemos un ideal o sueño (*Hatun Muskuy*). El Buen Vivir es el equilibrio entre sentir bien ('*Allin Munay*') y pensar bien ('*Allin Yachay*') lo que da como resultado el hacer bien ('*Allin Ruay*') para lograr la armonía.

3.2.2.8. De los contenidos

Los contenidos han sido elaborados en base a la investigación, la asistencia a los cursos, la documentación, la aplicación de los instrumentos, la definición del enfoque conceptual y, sobre todo, bajo la clave cosmovisión definida para el proyecto. Todo con énfasis en la mediación visual y sin perder de vista el propósito de aplicación práctica creativa enmarcado en la producción de cultura visual contemporánea. Los contenidos a continuación se organizan en unidades pedagógicas modulares, de manera que pueden ser intercambiadas o utilizadas aleatoriamente según las necesidades y limitaciones de los formatos pedagógicos.

INTRODUCCIÓN

Definición del problema
Cultura visual
Cunas civilizatorias
La civilización andina
Mitos de origen
Particiones del mundo
Principios rectores
Cosmología de *Pachacuti*
Sistemas de pensamiento
Abya Yala

TEMAS TRANSVERSALES

Culto a los ancestros
Sacrificio y ritual
El mundo como tejido
La mujer y la araña
El agua, la cocha
El cosmos y la energía
Las ofrendas

UNANCHA QUELLKA. Código representacional

Deidades principales:
Inti, Quilla, Wiracocha, Pachamama, Pachacamac, Aiapaec, Ñaylamp, Mama cocha, Mamasara.
Seres míticos (animales y elementos):
Trilogía (Felino, cóndor, serpiente), *Amaru*, el venado, la llama, el buho, los *apus*, la sacerdotisa, la mujer araña.
Elementos rituales:
Huacas, Mullu, cabeza, templo, tejido, cinturón de serpientes, báculos, armas.

TOQAPU QELLKA. Código geométrico

Toqapu Quellka
Geometría sagrada
El *toqapu* como lenguaje
Bipartición, Tripartición y Cuatripartición
Formas básicas
La diagonal, la escalera, la espiral
La *chakana*
El trazado armónico
Rejillas modulares

OTROS LENGUAJES SIMBÓLICOS

Análisis cultural comparativo (precolombino, chino, sumerio, egipcio, griego)
Escher, módulos y Granada
Patrones en la naturaleza
Representaciones del cosmos
La rejilla nazarí
El hueso, la pajarita, el pétalo
Logo de la cerveza alhambra

LA CHAKANA

Significado
Representación simbólica
Trazado cruz cuadrada
Trazado rejilla
Ejemplos

PROYECTOS ICONOGRÁFICOS CONTEMPORÁNEOS

En arte, artesanía, ilustración, diseño de producto, branding, diseño textil, museografía, patrimonio, juegos de mesa, etc. (mapeo e invitados).

3.2.2.9. ¿Por qué LEI?

Como producto del proceso de conceptualización se explica la denominación del proyecto: Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica. El uso de la palabra laboratorio proviene contextualmente del término *Fablab*, pero no apela estrictamente a ese significado, sino que se utiliza de manera referencial. Por ello, se suprime el prefijo fab, que apela a la cultura *maker*, y se queda únicamente con el sufijo lab. Sin embargo, sí existe la intención de vincularse con el concepto de industrias culturales y tecnologías visuales que se asocian a la noción de *Fablab*, para lograr incorporar algo tan antiguo como la iconografía dentro de algo tan contemporáneo como la cultura visual. Además, la palabra Laboratorio resulta válida para ser utilizada por distintos formatos pedagógicos, ya sean cursos, seminarios, *workshop*, talleres u otros.

Las palabras Experimentación e Investigación, en este contexto, deben entenderse en conjunto. Estas provienen del paradigma de investigación creación, responden a la acción que

se desarrolla en el laboratorio, y apelan literalmente a la voluntad de crear una pedagogía que integre armónicamente la teoría y la técnica mediante la investigación teórica, y la documentación visual para la aplicación práctica bajo los parámetros conceptuales propuestos. Y, finalmente, la palabra Iconográfica funciona como adjetivo que prescinde voluntariamente del apellido precolombino con la intención de personalizar y globalizar simultáneamente el uso de la palabra. Todo el nombre completo responde a la intención de apropiarse responsablemente a través del ejercicio de investigar y experimentar con la iconografía precolombina en un contexto creativo y disciplinarmente flexible.

3.2.3. Póster de investigación

Se realizaron dos posters para su presentación en dos eventos académicos internacionales, celebrados con un año de diferencia en Madrid y Granada, respectivamente.

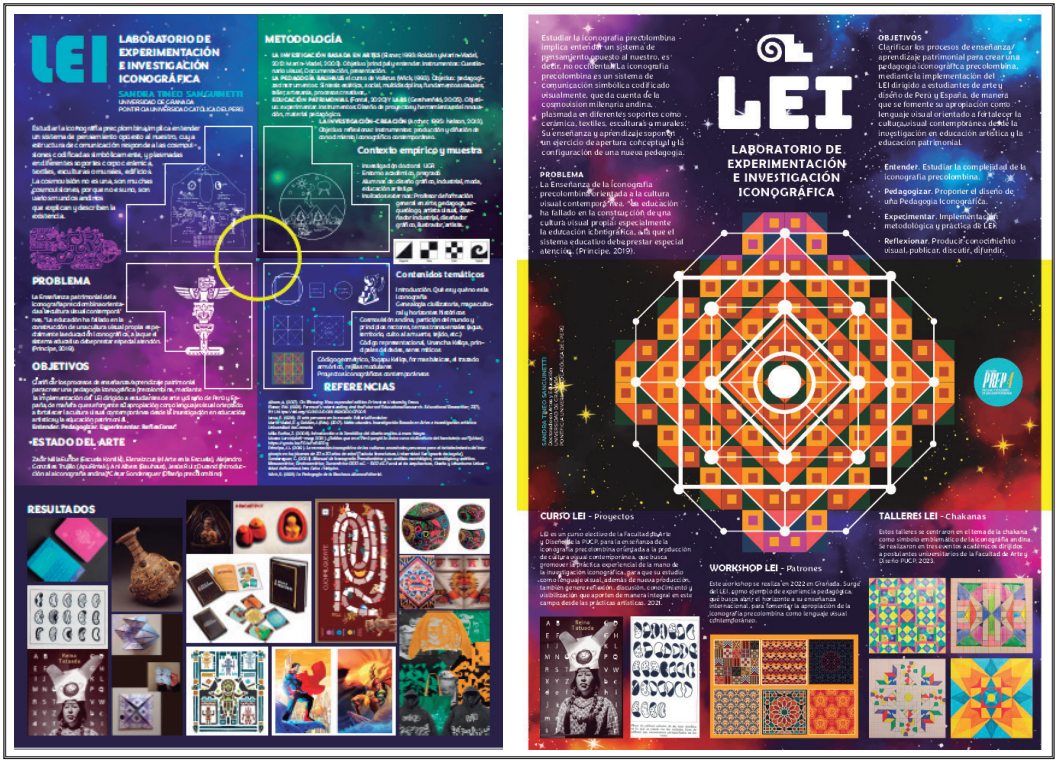


Figura 65. Par visual. Autora Póster CIEP5 (2022) y Póster PREP4 (2023). Fuente: Elaboración propia.

El póster de investigación se presenta aquí como un instrumento de *output* o creación y, como se sabe, el proceso creativo suele ser iterativo, por lo que su exposición y presentación a otros profesionales en entornos de discusión e interacción académica pretende esclarecer las posibilidades de mejora y actualización de lo presentado, cumpliendo a su vez a múltiples otras funciones investigadoras. En ese sentido, no sirve únicamente como instrumento para sintetizar y presentar de manera gráfica la investigación, sus hallazgos y propuestas, sino también para posicionar la misma en el entorno académico y presentarla a públicos expertos en la temática para generar un diálogo profesional enriquecedor.

El primer póster fue presentado en el CIEP (Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid, octubre de 2022). En este, se presentaba de manera sintetizada la primera experiencia del presente proyecto pedagógico: el curso original. Esto con el objetivo de compartir y divulgar los fundamentos, el proceso y los resultados obtenidos en el mismo. De esta manera, se generó discusión y debate con el resto de los profesionales participantes del mismo, todos expertos en la materia de la educación patrimonial. Esto no solo permitió su presentación, difusión y discusión con otros profesionales de la materia, sino que constituyó una importante entrada de *feedback* para el desarrollo posterior del proyecto, gracias al contexto multidisciplinario e internacional que se generó.

El segundo póster se presentó en el PREP 4 (Jornadas Internacionales. Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial. Granada, octubre de 2023). Estas Jornadas se desarrollaron en el Museo Memoria de Andalucía del Centro Cultural CajaGranada, y constituyeron un encuentro internacional de expertos en materia de educación patrimonial, con el objetivo de intercambiar experiencias y propuestas. En esta ocasión, el póster presentado incluía los resultados de la ampliación, adaptación y diversificación del proyecto a nuevos formatos y públicos a través del *workshop* internacional y los talleres vocacionales. En ese sentido, dicha participación permitió la presentación, tanto de la investigación como de la propuesta pedagógica, con mayor nivel de detalle y desarrollo que el CIEP realizado el año previo.

De manera general, la realización y presentación de los posters realizados en ambos contextos académicos internacionales permitió la presentación de la presente tesis en entornos profesionales interesados en la temática, así como la obtención de *feedback* altamente valioso. Así, la discusión y diálogo con expertos en la temática procedentes de diversos ámbitos disciplinarios y contextos geográficos y culturales, permitió reflexionar sobre los avances realizados hasta aquel momento, así como enriquecer el desarrollo posterior del proyecto.

3.3. LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN ICONOGRÁFICA (LEI)

El Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica constituye el proyecto pedagógico de esta investigación doctoral en Arte y Educación. Se concibe como respuesta que ha decantado de la reflexión sobre cómo el proyecto pedagógico puede constituir una solución, a partir de la identificación de los problemas implicados en una educación iconográfica que han sido encontrados en la investigación y que son expuestos en la redacción de este trabajo. Este proceso de conceptualización del proyecto se ha desarrollado mediante el ejercicio de hacer conversar tres instancias: la extensa revisión bibliográfica revisada del tema, en concomitancia con las indagaciones requeridas para tal fin en el campo de la educación artística, y el aprendizaje práctico en los cursos a los que se ha asistido.

El resultado de la investigación, en el afán de alcanzar sus objetivo, alumbra un proyecto pedagógico de largo alcance que ha demostrado la capacidad de la iconografía precolombina para adaptarse a distintos formatos y audiencias, trascender en el tiempo e incluirse en la cultura visual contemporánea a través de la educación artística. Para el desarrollo de este proyecto pedagógico, considerando la complejidad del tema que se aborda, además de la investigación propia, se ha asistido como participante a una decena de cursos, talleres y seminarios relacionados al tema iconográfico precolombino desde distintas perspectivas y abordajes disciplinares y epistémicos. Esto con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la iconografía precolombina como campo de conocimiento, así como el de indagar sobre el desarrollo metodológico de su pedagogía en la actualidad.

De esta manera, el presente proyecto pedagógico nace de la necesidad, importancia y urgencia de plantear una pedagogía iconográfica precolombina disciplinada para la formación de carreras creativas, que fomente y enriquezca el desarrollo de la cultura visual contemporánea. En ese sentido, se toma en consideración para su planteamiento, la obligación de hacer frente a los problemas que presenta la enseñanza-aprendizaje artísticos de la iconografía, donde destaca la necesidad de privilegiar el universo simbólico que debe conllevar su apropiación y aplicación en las áreas creativas; mediante la formulación innovadora de un modelo pedagógico teórico-práctico de investigación creación que alimente el desarrollo de una cultura visual propia en futuros artistas y diseñadores peruanos. Es decir, propone una solución a una necesidad que ha pasado desapercibida; pero que, además, procura un balance temático metodológico, donde se alinean las preguntas y objetivos con la propuesta.

Finalmente, es apropiado mencionar que, cuando se cree apasionadamente en algo, se hace imprescindible hacer un aporte por todos los medios posibles. Es por ese motivo que el presente proyecto no se satisface, sino que busca trascender, expandir el impacto de su experiencia. Bajo esa premisa, en este capítulo van a presentarse, además de los pormenores del diseño del proyecto, las experiencias pedagógicas que ha dado fruto LEI, realizadas durante el período de estudios doctorales, que hasta el momento son seis y se agrupan en tres formatos pedagógicos muy distintos. Al respecto cabe aclarar que, al tratarse de experiencias distintas, también su estructura y la forma en que se presentan en el derrotero de este capítulo varían, distinguiéndose la primera experiencia, que, por tratarse del curso primigenio, sienta las bases creativas y constructivas de todo el proyecto. En la misma línea, se presentan los resultados del proyecto, que incluyen un Premio de innovación en la docencia y la adquisición de un fondo concursable para la elaboración de un libro sobre simbología andina como material de referencia para LEI. Finalmente, se reflexiona sobre los logros, dificultades y lecciones aprendidas con el proyecto.

3.3.1. El punto de partida

3.3.1.1. Seminario de tema libre

El proyecto inicia con la creación e implementación de un curso nuevo en la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), bajo el formato de Seminario de Tema Libre, cuyo sílabo (guía del curso) se encuentra incluido en el Anexo II. Este formato busca promover la reflexión y discusión de temáticas de interés para el arte y el diseño mediante el planteamiento y desarrollo de proyectos de investigación e investigación-creación por parte de los estudiantes. En este caso, el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI) es un curso teórico-práctico electivo que busca contribuir con el desarrollo de los ejes transversales que la universidad promueve, específicamente el eje de investigación, creación e innovación como nuevo paradigma de investigación para las carreras creativas.

3.3.1.2. Competencias

Asimismo, en relación con el perfil de egreso, el curso busca desarrollar las Competencias que se indican a continuación, que a su vez procuran alinear los objetivos del curso con el objetivo mayor de promocionar los ejes transversales del Modelo Educativo PUCP en los cursos de pregrado y posgrado, en este caso, específicamente el eje de Investigación, creación e innovación. Esto en tanto experiencias docentes que promueven el rol de la teoría, metodología, práctica e información empírica, la capacidad de identificar los sesgos y mantener la objetividad, y que potencien la capacidad para apreciar la permanente búsqueda de conocimiento. Por ese motivo, se resaltan las competencias, tanto genéricas como específicas, que el curso busca desarrollar:

Investigación – creación. Emplea métodos de investigación acordes con su objeto de estudio, identifica y profundiza en una problemática y presenta formalmente sus resultados. Propone de manera creativa ideas o soluciones innovadoras acorde a su disciplina específica.

Aprendizaje autónomo y adaptabilidad. Emplea estrategias de recojo, organización y utilización de la información que le permite comprender y regular su proceso de aprendizaje y de diseño, adaptándose a los diferentes campos profesionales para aportar los saberes y competencias propias, reconociendo sus fortalezas y alcances.

Innovación en diseño. Diseña soluciones innovadoras asumiendo retos de manera individual y colectiva para generar cambios positivos y agregar valor social, comercial y cultural en los diferentes contextos. Para ello, aplica estrategias propias del diseño de forma prospectiva utilizando procesos, materiales y medios.

Comunicación Visual. Emplea los fundamentos visuales de manera coherente para transmitir ideas, sensaciones o sentidos. Para ello, selecciona y organiza los elementos en el espacio.

Pensamiento crítico. Evalúa situaciones, hechos y temas desde distintos puntos de vista, considerando las evidencias para analizar la solidez de la información y deducir a partir de este proceso consecuencias en base a un juicio reflexivo.

3.3.1.3. Contenidos y material didáctico

El desarrollo pedagógico comienza con el diseño del temario de los contenidos del curso, identificando el enfoque idóneo para cumplir los objetivos de investigación creación propuestos. Este temario busca innovar mediante la divergencia complementaria con los enfoques históricos y culturales tradicionales. Es decir, el derrotero parte del conocimiento consensuado de estos enfoques, pero a diferencia de éstos, no se centra en la distribución histórica y geográfica de las culturas precolombinas, sino en la relevancia de las imágenes como sistemas simbólicos que dan cuenta de una cosmovisión. En los apartados siguientes, se incluye el listado sintético del contenido y la estructura del curso que aparece en el sílabo (guía del curso).

El contenido se divide en los siguientes temas con el objetivo de ir profundizando desde la teoría hacia la práctica, desde la investigación hacia la creación, con miras a la producción de conocimiento.

Sesión 1. Introducción.

Presentación, enfoque del curso, lineamientos metodológicos, el problema, la cultura visual, arte precolombino, arte y diseño, la iconografía precolombina como lenguaje visual, invitado.

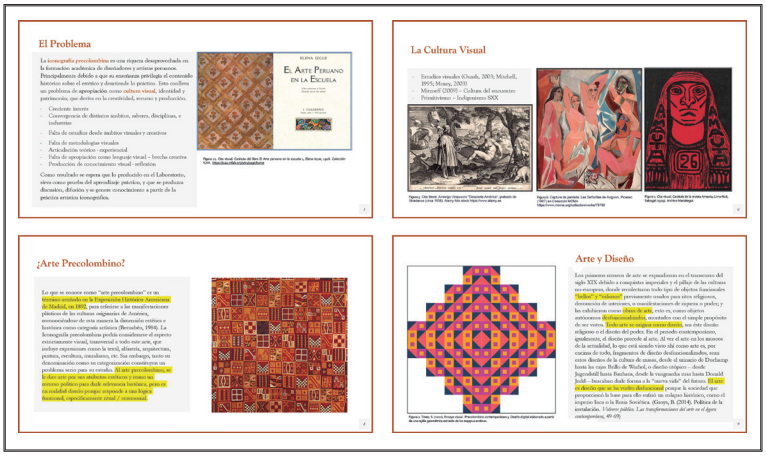


Figura 66. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 1, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Sesión 2. Genealogía.

Poblamiento del mundo, Perú cuna civilizatoria, Mesopotamia, Egipto, Perú, India, China y Mesoamérica; evolución cultural amerindia, civilizaciones andinas, los horizontes históricos, mapa de evolución política de América, y Abya Yala.

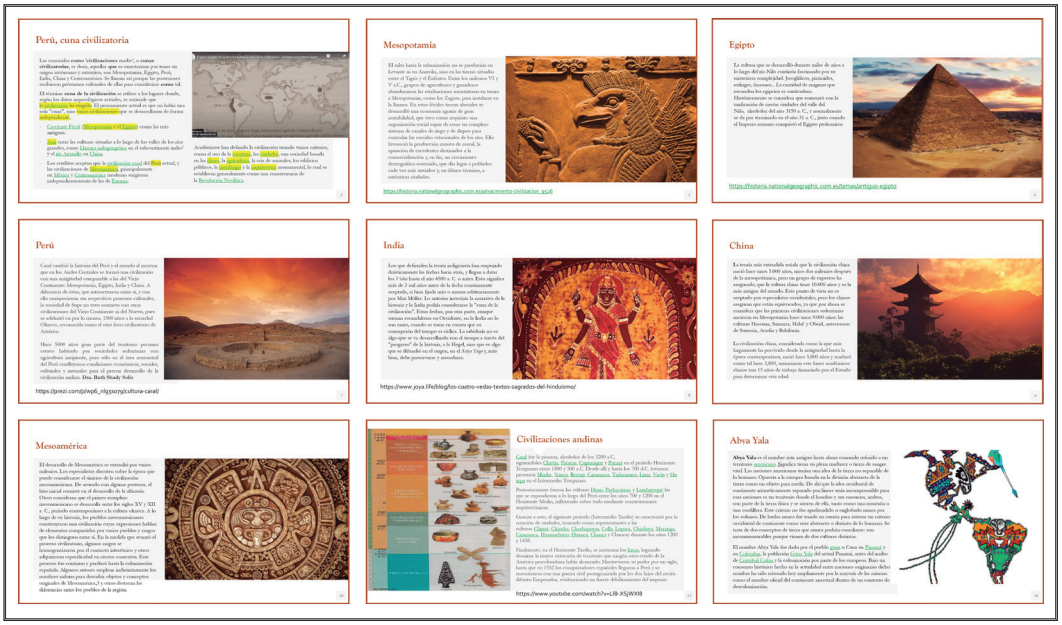


Figura 67. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 2, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Sesión 3. Cosmovisión andina 1.

Cosmovisión y cosmogonía, mapa de Huamán Poma, el pensamiento andino, teoría de la *Pacarina*, los tres mundos andinos, dibujo de la cosmovisión según Don Juan de Santacruz Pachacuti, invitado.

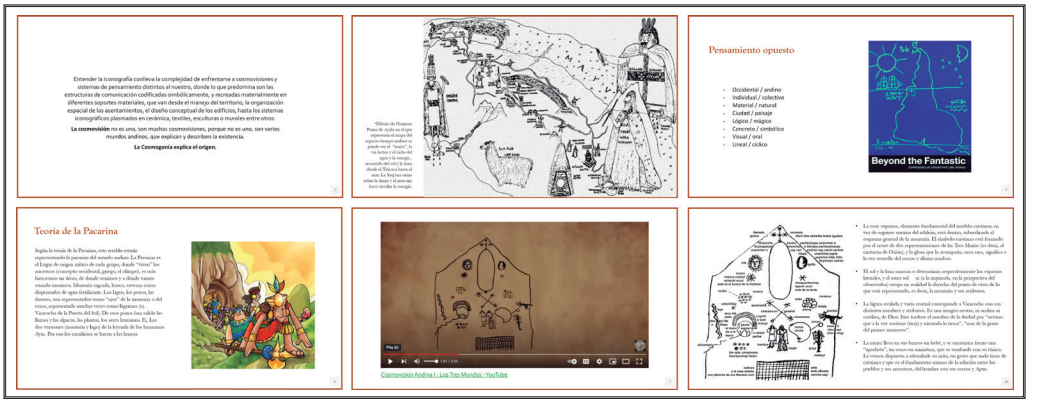


Figura 68. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 3, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Sesión 4. Cosmovisión andina 2.

Principios rectores, relacionalidad, correspondencia, complementariedad, reciprocidad, comunidad, animidad, ciclicidad, *Sumac Kausay* y códigos de comportamiento.



Figura 69. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 4, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Sesión 5. Temas transversales. El culto a los ancestros, el sacrificio, el mundo como tejido, la araña, la mujer, el agua, el *mullu* o *spondilus* (ofrenda ceremonial), la cabeza y el *Tinkuy*, invitado.

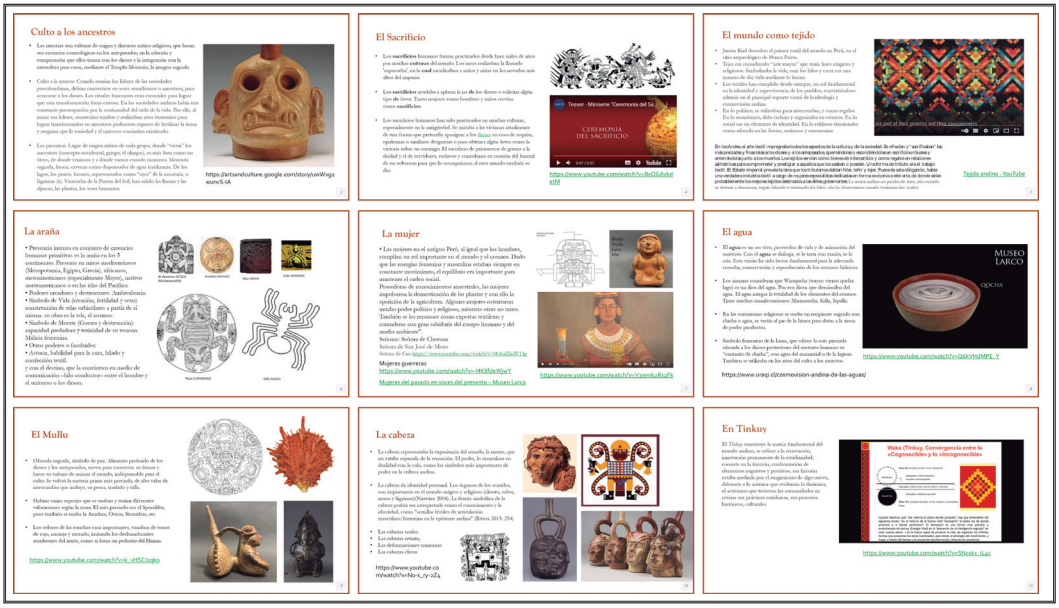


Figura 70. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 5, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Sesión 6. *Unancha Quellka* 1 (Código representacional).

Divinidades andinas. *Wiracocha* (divinidad de los báculos), *Pachamama* (tierra), Inti (sol), *Mama Killa* (luna), *Pachacamac* (tierra), *Aiapaec* (el héroe), *Illapa* (rayo), *Tunupa* y *Pariacaca* (*Apus*, montañas sagradas), *Mama cocha* (agua), *Koyllur* (estrella), *Mama Sara* (maíz), *Supay* (demonio) y *Ekeko* (suerte).

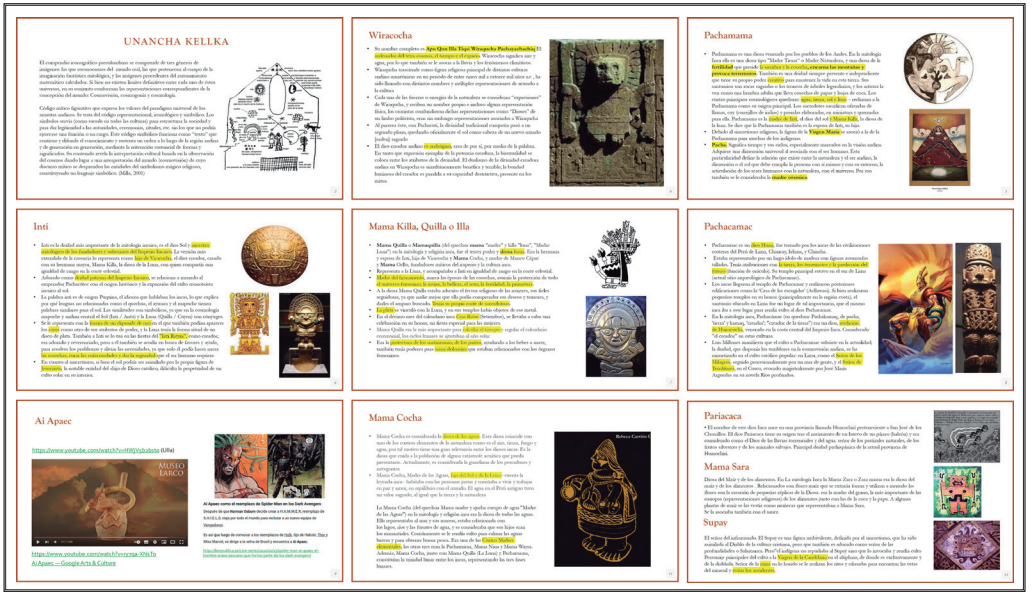


Figura 71. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 6, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Sesión 7. *Unancha Quellka* 2 (Código representacional). Seres míticos.
Trilogía, el felino, el *kúntur* (cóndor), el *Amaru* (la serpiente), la llama, el buho, el dragón andino, el venado y el zorro, invitado.



Figura 72. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 7, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Sesión 9. *Toqapu Quellka* 1 (Código geométrico).

Geometría sagrada andina, la geometría cósmica, el *Toqapu Quellka*, la imagen del mundo andino, semiótica del diseño andino, el concepto de *Pacha*, el símbolo del *ayni*, el código de la armonía, la diagonal del cuadrado, la *chakana*, el trazado armónico, invitado.



Figura 73. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 9, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Sesión 10. *Toqapu Quellka* 2 (Código geométrico).

El *toqapu*, el escalonado espiral, las serpientes entrelazadas, la partición del espacio, la diagonal, formas básicas, módulos, rejillas y ejemplos.

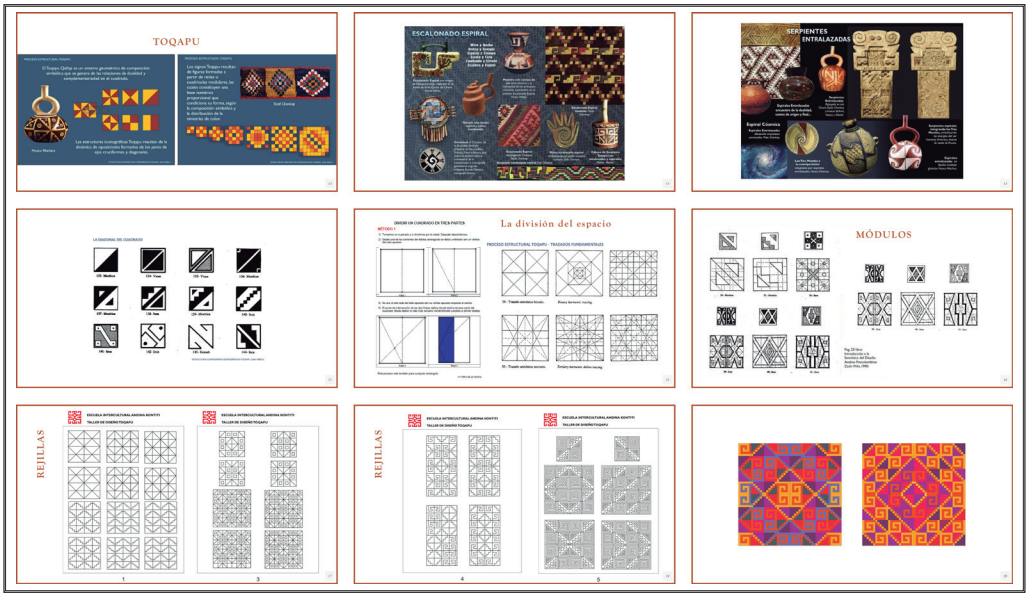


Figura 74. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 10, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Sesión 11-16.
Proyectos iconográficos contemporáneos en arte, artesanía, ilustración, diseño de producto, *branding*, diseño textil, museografía, patrimonio, juegos de mesa, etc. (mapeo e invitados).



Figura 75. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 11-16, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.4. Desarrollo

En la primera parte del curso, que abarca las siete sesiones iniciales y puntos del temario (el parcial es en la semana 8), se desarrolla una contextualización de la cultura andina y luego una profundización de los contenidos relacionados a la cosmovisión, a manera de introducción conceptual. A partir de estos contenidos, los alumnos eligen un tema de su preferencia y llevan a cabo una investigación tanto teórica como visual que deben presentar en el examen parcial, junto con la propuesta (idea) del proyecto que van a desarrollar para el examen final. Esta investigación se sitúa desde el enfoque de la Investigación Basada en Artes (Eisner, 2002) y la Artografía (Irwin, 2013), que permiten aprovechar las formas de pensamiento y de representación de las diferentes especialidades de arte y diseño para para hacer investigación y construir conocimiento; así como dentro del panorama amplio del enfoque en Educación Artística propuesto, cuyo valor para la enseñanza de la iconografía radica en la posibilidad de integrar la dimensión creativa en los procesos de enseñanza aprendizaje (Marín Viadel, 2011).

En la segunda parte que va de la semana 9 a la 16, y abarca el aspecto creativo – productivo del curso, se desarrollan los últimos puntos relacionados con la geometría andina, el *toqapu* y los procesos modulares y rejillas de manera más práctica, se desarrollan ejercicios de exploración geométrica, el diseño de módulos, el trazado armónico, las rejillas constructivas, etc. en paralelo y como parte del desarrollo de su proyecto final. En la última parte del curso en las semanas de la 11 a la 16, se presentan proyectos iconográficos contemporáneos de la mano de sus creadores que vienen a explicar sus procesos creativos y de investigación. Se utiliza como marco metodológico la aproximación experimental, con referencia a la Bauhaus (Wick, 1993), del que interesa el aspecto vivencial, la multidisciplinariedad y la artesanía, abordando el campo de los fundamentos visuales como vehículo para la práctica artística (Dexel, 1964, como se cita en Wick, 1993). Asimismo, se considera también metodológicamente la investigación-creación, como paradigma de investigación a partir de la creación, es decir, mediante la creación de un producto artístico nuevo que contribuya al crecimiento de la disciplina en la que se inserte (Archer, 1995; Nelson, 2013); donde se utilizan las herramientas de conceptualización creativa como los esquemas, mapas mentales, el

moodboard, el boceteado, el prototipado, etc. Esta orientación metodológica se tiene en consideración para el objetivo de experimentar. La articulación metodológica bajo el paraguas de la educación artística tuvo excelentes resultados como producto de una pedagogía iconográfica precolombina que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea en los alumnos de carreras creativas.

Este temario se desarrolla a lo largo del curso mediante la exposición visual y discusión en clase, la proyección de videos, lecturas especializadas y prácticas visuales. Además, un aspecto importante es la participación de invitados con perfil multidisciplinario, que aporten sus miradas del tema desde sus diversas disciplinas como la arqueología, el arte, la pedagogía, la filosofía, el diseño, la historia, la artesanía, el branding, el muralismo, la ilustración, etc., y de esta manera ayuden a expandir y consolidar la mirada propia. Asimismo, el curso incluye una salida de campo al Museo Larco, contando con la guía de su directora, Ulla Holmquist, muy interesada en el desarrollo creativo de la iconografía precolombina. Finalmente, en la última parte del curso se presentan diversos proyectos creativos contemporáneos previamente mapeados que involucren la aplicación de iconografía a manera de inspiración; debido a que esta parte coincide con el desarrollo de su proyecto creativo; y donde también vienen invitados.

3.3.1.5. Evaluación

Vale decir que, a nivel evaluativo, el curso presenta dos calificaciones: la del parcial y la final, ambas individuales. En ese sentido, la evaluación se realiza en función a la siguiente fórmula:

Examen parcial (Ex1): 40%
Examen Final (Ex2): 60%

Fórmula: (4Ex1 + 6Ex2) / 10

Para el examen parcial, los alumnos deben desarrollar una investigación sobre algún tema puntual o relacionado con los desarrollados en clase. A continuación, el esquema de investigación LEI:

1. Introducción. Definición del tema de estudio.
2. Discusión. Marco teórico. Autores.
3. Documentación visual. Corpus y análisis visual.
4. Lectura simbólica / semiótica. Qué significan las imágenes.
5. Narrativas de representación contemporáneas del tema.
6. Justificación y Propuesta de proyecto. Ideas generales.
7. Bibliografía. Fuentes y referencias bibliográficas y gráficas.

Asimismo, el examen final, consiste en la presentación de un proyecto creativo que los alumnos empiezan a elaborar después del parcial, revisándose los avances en presentaciones en cada clase. A continuación, se presenta la estructura del contenido que debe tener el proyecto:

1. El problema que resuelve el proyecto creativo (justificación).
2. Descripción del proyecto (en qué consiste el proyecto).
3. El objetivo del proyecto (educar, actualizar, reflexionar, etc.).
4. Universo temático, referentes visuales (telares, pallares, seres míticos, culto a los ancestros, etc.).
5. *Benchmark* (proyectos/artistas similares).
6. Qué quiero decir con mi proyecto (discurso).
7. Propuesta estética y piezas visuales.

Finalmente, los proyectos son evaluados y comentados por un jurado externo conformado por algunos de los invitados multidisciplinarios que participaron en el curso, de manera que se cierra el círculo de todo el proceso de investigación creación.

3.3.1.6. Resultados esperados

En este apartado se presentan los distintos resultados esperados del curso, así como la manera concreta en que se consiguió alcanzar cada uno de ellos. Así, al finalizar el curso, el alumno será capaz de:

Planificar y desarrollar el proceso de documentación, investigación y análisis iconográfico de tema, cultura, personaje, o elemento de la iconografía precolombina desde un enfoque en la cultura visual orientado al arte y el diseño.	Este resultado se llevó a cabo mediante la identificación de uno de los temas desarrollados en el curso o un tema de interés relacionado, y su correspondiente documentación, tanto visual como teórica, análisis, reflexión y problematización.

Desarrollar un proceso organizado de investigación-creación sobre el tema elegido, mediante el desarrollo del curso y las actividades elaboradas en la asignatura que se evidencian en el trabajo de creación final.

Este resultado se realizó mediante el desarrollo de una investigación estructurada bajo la premisa de luego desarrollar un proyecto creativo que solucione un problema identificado; y por lo tanto, bajo los parámetros que ayuden a su realización, donde los alumnos profundizaron, reflexionaron y compartieron los resultados de su investigación.

Organizar y gestionar el aprendizaje iconográfico de los temas desarrollados en el curso, aplicándolos al tema de investigación elegido, en función a los requerimientos y entregas del curso de forma autónoma.

Este resultado se llevó a cabo mediante el acompañamiento del proceso de investigación con cada uno de los alumnos, considerando la dificultad de hallar material tanto visual como teórico de los temas estudiados, en algunos casos, prácticamente inexistentes. Para ello la participación de los invitados expertos y la salida de campo fueron cruciales para complementar la información.

Los tres primeros resultados esperados de la experiencia son correlativos a la primera parte del curso y a los objetivos de entender y reflexionar, así como al desarrollo de las competencias de investigación creación, aprendizaje autónomo y pensamiento crítico. Dichos resultados se evidencian en la investigación presentada en el examen parcial, consistente en una exposición del tema a través de la plataforma zoom mediante un power point y la entrega de un texto bajo la estructura presentada en la descripción general, para lo que se utilizó una rúbrica. Vale recordar que dicho proceso de investigación se realizó en el marco de la educación artística, bajo los parámetros de investigación basada en las artes, con lo cual, la investigación incluye el proceso de investigación visual (repertorios, análisis, comparaciones, referencias, significados, etc.) presentados en un power point, así como el resultado escrito en un texto.

Proponer y elaborar un proyecto iconográfico visual creativo que sea significativo, que implique la solución a un problema de investigación y que aporte correspondiente a una o varias áreas del arte y el diseño.

Una vez estudiado el tema e identificado el problema a resolver, los alumnos propusieron diversas soluciones a cada uno de los problemas identificados, desde distintos ámbitos del arte y el diseño; las cuales fueron discutidas, debatidas y alimentadas, de manera que fueron tomando forma en clase con la participación de todos.

Utilizar las herramientas de la comunicación visual propias del hacer artístico o de diseño que domina para la materialización de su proyecto de investigación creación iconográfica.

Este resultado se evidencia en el proceso creativo de materialización o prototipado, en la selección y el manejo de los recursos específicos para el desarrollo de cada proyecto creativo.

Elaborar un documento y una presentación que evidencien la producción de conocimiento fruto del proceso de investigación creación iconográfica.

Este resultado se realizó mediante las presentaciones parciales y finales, bajo la premisa de generar reflexión y aporte a la iconografía como campo de estudio; así como los productos resultantes en sí mismos constituyen material de difusión.

Los tres últimos resultados son correlativos a la segunda parte del curso y a los objetivos de pedagogizar y experimentar, así como al desarrollo de las competencias de investigación creación, innovación en diseño y comunicación visual. Dichos resultados se evidencian en el proyecto presentado en el examen final, donde deben exponer su proceso y proyecto creativo frente a un jurado conformado por los invitados del curso.

3.3.2. Resultados del curso original

A continuación, se presenta una selección de algunos de los proyectos de investigación creación desarrollados en el curso. Se presenta un resumen del proceso junto con una síntesis de las imágenes de dicho proceso para cada caso expuesto.

Álvaro Milla estudió las representaciones de los dioses panandinos y encontró como problema que había una alienación estética y conceptual de la representación de las deidades andinas con los superhéroes del cómic, donde se copia la imagen (composición y postura) de Supermán o de la Mujer Maravilla para representar a *Wiracocha* (la principal deidad andina) o a *Killa* (diosa lunar) o a la pareja originaria, encontrando que dicha representación desmerecía la identidad y cosmovisión originaria, proponiendo el diseño de un panteón de los principales dioses andinas con estética propia.



Figura 76. Conjunto visual. Alvaro Milla (2022) Proyecto Panteón andino. Fuente: Seminario de tema libre LEI.

Marcelo Fiori estudió la trilogía principal de animales míticos peruanos: el cóndor, el jaguar y la serpiente, centrándose en los dos últimos, y encontrando como problema su proceso de incorporación a la cultura visual contemporánea en el ámbito popular con otros significados. El propone la creación de una colección de ropa inspirada en los dos seres míticos en base al recurso de la metáfora de la ropa como piel, sintetizando las texturas de la piel de dichos animales mediante la rejilla andina.



Figura 77. Conjunto visual. Marcelo Fiori (2022) Proyecto Jaguar y Serpiente. Fuente: Seminario de tema libre LEI.

Boni Mendoza identificó como problema de investigación la falta de estudio y clasificación de los insectos mostrados en la iconografía, proponiendo la creación de un insectario lúdico para niños, con el objetivo de educar sobre entomología simultáneamente que recuperar y actualizar la estética de las representaciones precolombinas de insectos.



Figura 78. Conjunto visual. Boni Mendoza (2022) Proyecto Insectario. Fuente: Seminario de tema libre LEI.

Daniela Canchuricra estudió las teorías acerca de la escritura pallariforme en la cultura Moche, especialmente la propuesta por Rafael Larco Hoyle en 1934, comparándola con los códices mayas, y aportando un enfoque de género en base a la figura de la sacerdotisa quien era el personaje que interpretaba los pallares aparentemente a modo de oráculo. Ella propone la creación de una tipografía inspirada en dichas formas.



Figura 79. Conjunto visual. Daniela Canchuricra (2022) Proyecto Tipografía Palla. Fuente: Seminario de tema libre LEI.

Estéfany Cristóbal estudió las representaciones y relaciones del dios *Pachacamac* con la cosmología andina en el Perú, encontrando como problema de investigación el desconocimiento sobre su aspecto tutelar de conocimiento, así como de oráculo; creando en base a este aspecto una baraja de Tarot inspirada en el dios.



Figura 80. Conjunto visual. Estefany Cristóbal (2022) Proyecto oráculo de Pachacamac. Fuente: Seminario de tema libre LEI.

Ronal Mejía estudió el mate burilado y discutió su uso y difusión, creando como solución una forma de reciclaje cultural mediante el diseño de una cartera (bolso) hecha de mate burilado que lo rescate, resignifique, y actualice.



Figura 81. Conjunto visual. Ronald Mejía (2022) Proyecto Mate burilado. Fuente: Seminario de tema libre LEI.

Ricardo Chávez estudió el culto a la muerte en los antiguos peruanos y lo comparó con el rito mortuorio cristiano contemporáneo, proponiendo el diseño industrial de una urna inspirada en los fardos funerarios paracas y los sarcófagos de *Karajía* de la cultura *Chachapoyas*.



Figura 82. Conjunto visual. Ricardo Chávez (2022) Proyecto Kawsaripuy. Fuente: Seminario de tema libre LEI.

Luciana Peñafiel estudió las representaciones de la diosa Luna o *Mama Killa*, comparándola con representaciones de otras culturas globales, y asociándola la importancia astrológica que tenía (y tiene) para la vida andina. Ella propone el desarrollo de un objeto lúdico ilustrado, un adivinador de papel o "*fortune teller*".

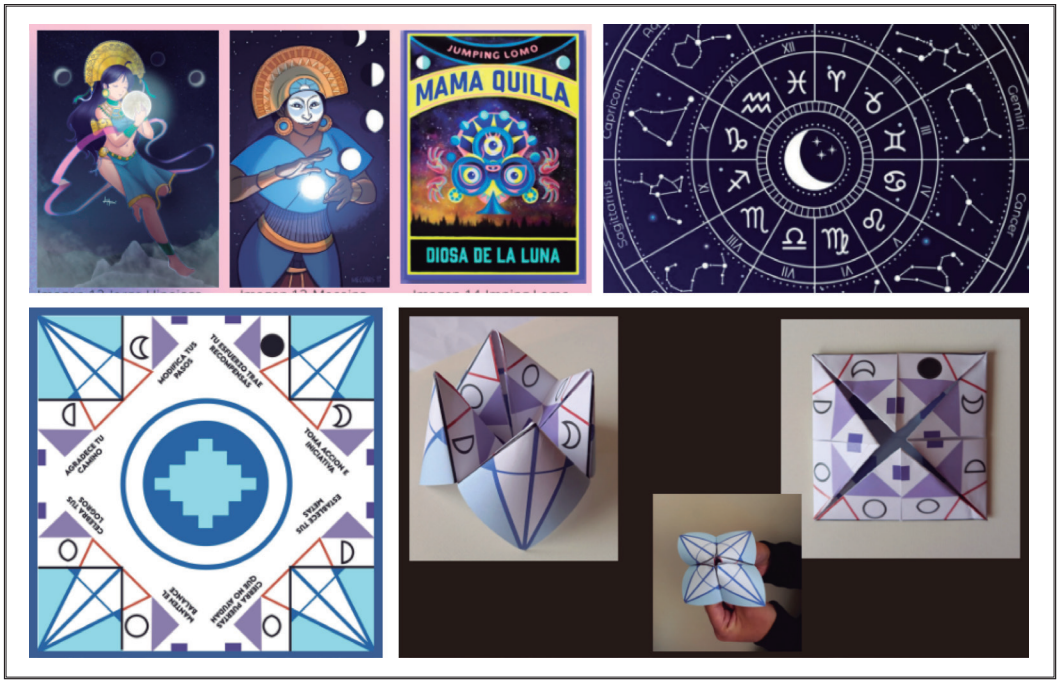


Figura 83. Conjunto visual. Luciana Peñafiel (2022) Proyecto La voz de Mama Killa. Fuente: Seminario de tema libre LEI.

Mary Cielo Monteverde estudió el *Cuchumilco* de la cultura *Chancay*, a partir de su uso como mascota de los Juegos Panamericanos de Lima en 2019; discutiendo su conocimiento, uso y apropiación por parte de los actuales pobladores de Chancay. Ella propone el desarrollo de un juego de mesa narrativo, que acerque al objeto.



Figura 84. Conjunto visual. Mary Cielo Monteverde (2022) Proyecto Cuchimilqueate. Fuente: Seminario de tema libre LEI.

Finalmente, cabe reiterar que el trabajo creativo aquí presentado es un producto de investigación creación, en tanto que se basa en la investigación y profundización de uno de los temas desarrollados en el curso, y presentada en el examen parcial. A partir de la investigación cada alumno desarrolla un proyecto creativo acorde a una problemática identificada.

3.4. ADAPTACIÓN DEL PROYECTO

En el proceso de validación del punto de partida del proyecto pedagógico de esta investigación presentado previamente, el director de la tesis felicitó el proyecto, pero recomendó incrementar la cantidad de la muestra para fines científicos de la investigación doctoral. Esto propició un interesante y arduo proceso de ampliación, adaptación y diversificación del proyecto, convirtiendo aquel punto de partida en el curso original, del que nacieron dos nuevos formatos y cinco nuevas experiencias. El formato que se presenta a continuación goza de una especial importancia porque es la primera experiencia de ampliación, es hasta ahora el único caso de aplicación internacional del proyecto, y se realizó en Granada.

3.4.1. Workshop

El proceso de transformación del curso original a un *workshop* implicó un reto pedagógico importante a varios niveles. En primer lugar, había que condensar el contenido del curso, considerando el hecho de que este fue creado bajo la lógica semestral en el contexto académico, esto significaba reducirlo de un total de 64 horas lectivas a 10, que además incluyeran obligatoriamente la teoría y la práctica. En segunda instancia, había que adaptar los contenidos de una mirada originalmente local, que se valía además de un conocimiento casi genético de la iconografía por parte de los alumnos peruanos, hacia un enfoque que interesara y, sobre todo, sirviera al nuevo perfil de alumnos españoles. Este proceso resultó altamente enriquecedor, porque impulsó al descubrimiento y aprendizaje de la maravillosa iconografía nazarí, permitiendo establecer un diálogo temático visual entre ambas iconografías, a partir de una primera reflexión que a modo de introducción se hizo acerca de los patrones visuales y la cultura visual del mundo pregráfico antiguo y su relación con la naturaleza. Es decir, prácticamente se recreó el curso.

3.4.1.1. Desarrollo, contenidos y material didáctico

A continuación, se presentan las diapositivas del Power Point empleadas como soporte didáctico para el desarrollo del *Workshop*. Se inicia por explicar el proyecto, haciendo una introducción muy general sobre la iconografía peruana, el pensamiento y la cosmovisión andina.



Figura 85. Conjunto visual. Introducción a la iconografía andina. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

A partir de ahí, hacemos un salto relacionando a la iconografía precolombina con la cultura visual, mediante una reflexión sobre el arte y el diseño; y la forma en que la iconografía conversa con las estéticas de las vanguardias modernas y actuales. En este punto se hace un guiño a Escher, recordando que realiza su famoso trabajo modular inspirándose en la iconografía nazarí del palacio de la Alhambra.



Figura 86. Conjunto visual. Iconografía y Cultura visual. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

Tomando de base a Escher, ampliamos el panorama en un análisis comparativo de las iconografías más conocidas a nivel mundial, llevando este análisis a una profundización sobre el uso de patrones modulares en todas estas. A continuación, pasamos a observar cómo estas estructuras y sistemas modulares responden a patrones que se encuentran en la naturaleza, cuya conexión con esas culturas evidencia una forma de pensamiento similar entre sí, así como a la de los pueblos indígenas actuales.



Figura 87. Conjunto visual. Patrones. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

A partir de aquí empieza la parte práctica, como respuesta a la pregunta de ¿qué hacer?, se presenta el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI). Donde se reparten las hojas y se explica el ejercicio, que consiste en el desarrollo de un sistema modular en base a la rejilla andina. Para ello, se toma como ejemplo un referente conocido para ellos: la rejilla nazarí y se la compara con la rejilla andina, observando similitudes, diferencias y aplicaciones, como es el caso del logotipo de la Cerveza Alhambra.

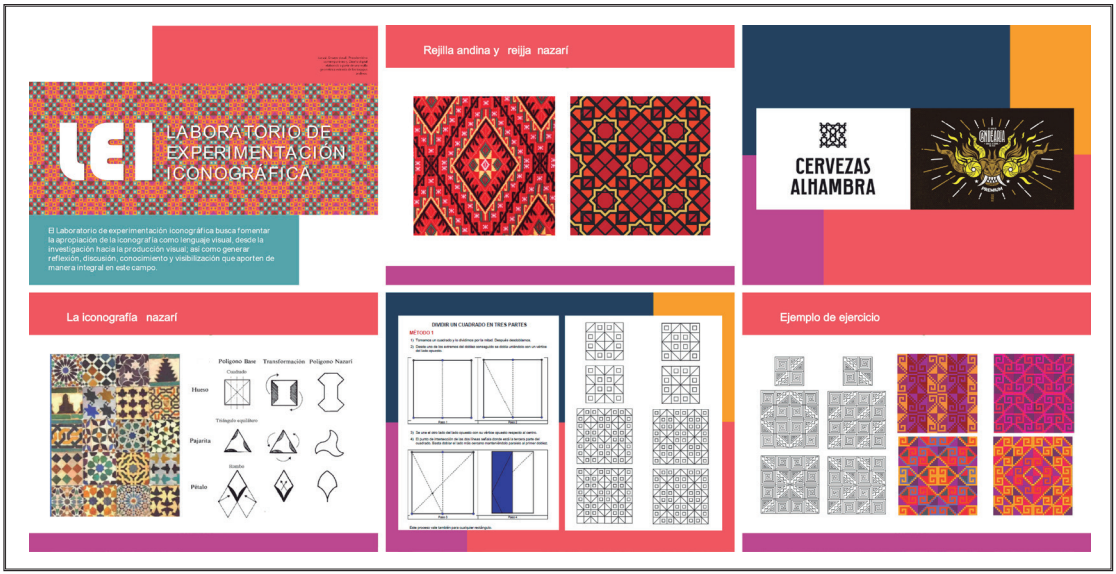


Figura 88. Conjunto visual. Ejercicios. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia.

3.4.1.2. *Workshop* Esada

En noviembre de 2022 se realizó en la Escuela Superior de Arte y Diseño de Andalucía, ubicada en Granada, el *workshop* titulado Educación iconográfica y Cultura visual, distribuido en cuatros sesiones de dos horas cada una, que en varios casos se convirtieron en tres horas, y contando con la asistencia de aproximadamente 100 participantes en total. De estas sesiones cabe resaltar la primera de ellas, dirigida a los profesores de la institución, ya que, gracias a sus comentarios, testimonios, y la interesante discusión que se suscitó, se pudo validar el enfoque del presente proyecto, así como el material para las subsiguientes sesiones con sus alumnos.

Desde el punto de vista del aspecto didáctico, cabe considerar el poco tiempo con el que se contaba (aproximadamente una hora) para la parte práctica, y que la primera parte de contenido teórico visual solía generar preguntas y una consecuente rica discusión. Ello generó en ocasiones una extensión de la fase inicial de exposición del contenido. Lo cual no representa ningún inconveniente para los fines de esta investigación, pero sirvió para que en las siguientes sesiones se optara por invertir el orden de la presentación, empezando por la parte práctica mientras se exponía el contenido visual simultáneamente.

Con respecto a la parte práctica, considerando que se trataba esencialmente de una escuela de diseño (incluidos diseño gráfico, de producto, de interiores y moda), en esta experiencia se hizo hincapié en la lógica de los patrones, desarrollando el aspecto técnico–geométrico. Se emplearon para ello elementos de coincidencia entre la iconografía precolombina y las rejillas nazaríes, cuya presencia se remonta al albor de las primeras civilizaciones hasta las manifestaciones presentes en la cultura visual contemporánea, como el caso de la imagen emblemática del logotipo de la cerveza Alhambra. Todo ello sin perder de vista el contenido y el pensamiento guía la cosmovisión andina en la reflexión visual.

3.4.1.3. Resultados de los *Workshops*



Figura 89. Conjunto visual. Trabajos de los alumnos. Workshop de Iconografía precolombina. Fuente: Elaboración propia.



Figura 90. Conjunto visual. Trabajos de los alumnos. Workshop de Iconografía precolombina. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, los resultados de trabajo de los participantes del *workshop* fueron muy variados, tanto en relación a los colores, formas, y patrones como al grado de elaboración, lo que hace que constituyan un conjunto visual bastante atractivo y diverso. Como es inevitable en cualquier experiencia pedagógica, algunos participantes conectaron en mayor medida con el ejercicio o tuvieron mayor facilidad para desarrollarlo, lo que se evidencia en el nivel de producción de sus trabajos. Sin embargo, en todos los casos, los resultados demostraron la comprensión y asimilación de las características esenciales de la iconografía precolombina, así como interés y motivación por la realización de su propia propuesta. Cabe recordar, a este punto, que estos *workshops* se realizaron en Granada, y su público objetivo era primordialmente de Andalucía, por lo que se emplearon referentes culturales propios de la estética nazarí para realizar una comparación y contraste entre iconografías. Esto se ve reflejado en la visualización conjunta de los productos realizados, en la medida en que si bien se puede apreciar una similitud, continuidad y sincronía con la lógica propia a la iconografía precolombina (las formas geométricas, la simetría, el trazado armónico, etc.), esta se ve integrada y enriquecida también por ciertos elementos (formas, colores, patrones) característicos de sus propios referentes iconográficos, así como de la aportación individual en sus expresiones y creaciones.

3.4.2. Talleres

3.4.2.1. Desarrollo, contenido y material didáctico

Como se ha mencionado en la metodología, los talleres constituyen el último y el más corto de los formatos aplicados del presente proyecto pedagógico. En esa medida la reducción del tiempo, el contenido y el método, supuso un desafío importante. El tiempo con el que contaba eran de dos horas que incluían la teoría y la práctica, de hecho a veces incluso contenían la bienvenida y presentación; lo que obligó a elegir un solo tema de todos los contenidos mostrados para trabajar en los talleres.

Este tema se definió en el primer taller realizado y se centra en el estudio y práctica de la *Chakana*, el símbolo más importante de la cultura andina, que, mediante una cruz cuadrada, representa la Cruz del Sur, que es una pequeña constelación perteneciente a la constelación de Centauro y que solo puede verse desde el hemisferio sur. La pertinencia de la *Chakana* no solo se debe a que representa el símbolo más potente y sagrado de la

cosmovisión, sino también a que contiene todos los principios del trazado armónico y la construcción geométrica andina, permitiendo infinitas posibilidades creativas, sin salirnos del paradigma simbólico propuesto.

El resto de talleres tienen todos el mismo marco, son talleres vocacionales de la Pontificia Universidad Católica del Perú ofrecidos a los postulantes dos veces al año, cerca de las fechas de los exámenes de ingreso, y ocurren en el contexto de unos eventos donde cada especialidad de la universidad presenta uno o varios talleres para que los postulantes experimenten la carrera. Por este motivo se encontró que dichos talleres constituían una oportunidad perfecta para llevar a cabo el proyecto, debido a que a pesar de estar dirigido a postulantes, la mayoría del último año de secundaria; se circunscribe en el contexto académico, dentro de un marco multidisciplinar y además, se fomenta la experimentación.

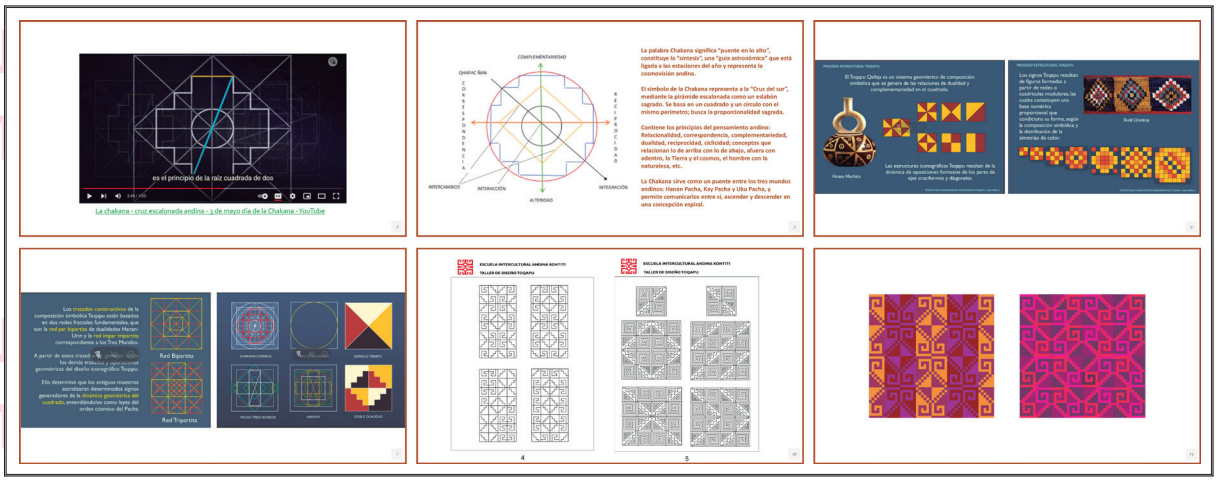


Figura 91. Conjunto visual. Diapositivas del Taller Chakana. Fuente: Elaboración propia.

3.4.2.2. Taller DAC

Diseño Agente de Cambio (Lima, abril 2022). Este taller se realizó en el contexto de un congreso de diseño en la universidad San Ignacio de Loyola, donde aporté una ponencia sobre el mismo tema y luego realicé el taller. Esto brindó la ventaja de que los inscritos estuvieran al tanto del contenido a la hora de realizar el taller, gracias a lo cual el proceso resultó eficiente a pesar del corto tiempo de duración. A su vez, como se ha mencionado líneas arriba, esto permitió que consultara a los alumnos cuál tema preferían trabajar, dándoles una batería de temas entre los que eligieron la *chakana* como símbolo andino principal. Al ser este el primer taller que se realizó, y viendo los resultados, la *chakana* quedó como el contenido fijo de este formato.

3.4.2.3. Vive PUCP

Abril 2023. Los talleres Vive PUCP, son una serie de eventos vocacionales dirigidos a postulantes de la universidad para que se familiaricen con las carreras que les interesan, y que están especialmente alineados con el eje de Investigación, creación e innovación de su modelo educativo. En este caso, constituye una gran oportunidad para poner a prueba la flexibilidad y capacidad de adaptación de esta experiencia docente.

3.4.2.4. Comienza fest

Julio 2023. Los talleres aquí desarrollados guardan estrecha relación con los mencionados en el Vive PUCP, ya que constituyen actividades y actuaciones dirigidas a una misma meta y en el marco de una propuesta común: acercar las opciones formativas al alumnado en proceso de decidir su vocación.

3.4.2.5. ART DATE

Agosto 2023. Este evento se realizó en el marco de las actividades vocacionales dirigidas específicamente a los postulantes universitarios interesados en carreras artísticas de la PUCP. Para ello, se adaptó la experiencia pedagógica, no solo a los límites temporales que imponía el evento (desarrollado en una tarde), sino a las características de los participantes. En ese sentido, el trabajo con estudiantes preuniversitarios constituyó un importante y enriquecedor reto para probar la adaptabilidad del proyecto.

3.4.2.6. Resultados de los talleres



Figura 92. Conjunto visual. Trabajos de los alumnos. Talleres Chakana. Fuente: Elaboración propia.

3.5. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS DE VALIDACIÓN

3.5.1. Encuesta de salida

Como se menciona en el capítulo de metodología, la encuesta de salida se aplicó únicamente a los dos primeros formatos realizados: el curso inicial y el *workshop* internacional, motivo por el cual se unificó el nombre de la experiencia con la palabra "curso" (ni seminario de tema libre, ni *workshop* internacional). La muestra de este instrumento fue compuesta por 86 personas de un total de aproximadamente 110 que asistieron a ambos formatos, es decir que tuvo un alcance del 78.18%. A continuación, se muestran los gráficos correspondientes a las principales preguntas y respuestas de la encuesta de salida que, en cuanto resultados del instrumento, se espera que hablen por sí solas.

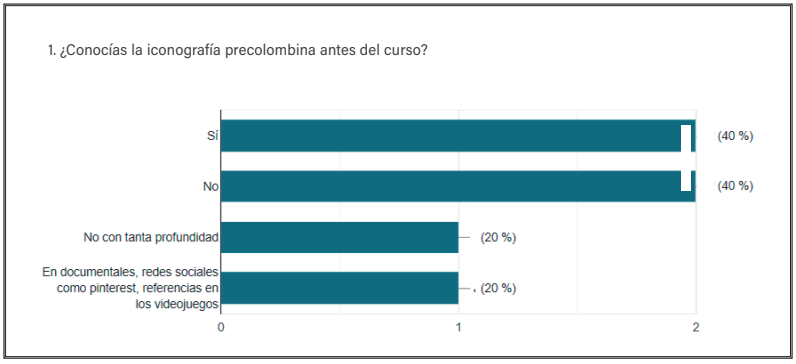


Figura 93. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 1, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

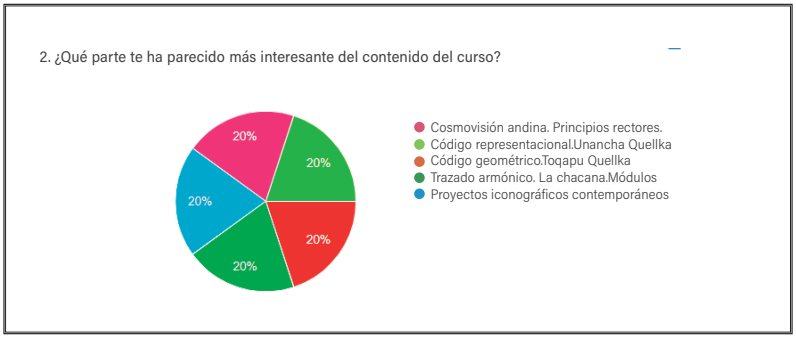


Figura 94. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 2, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

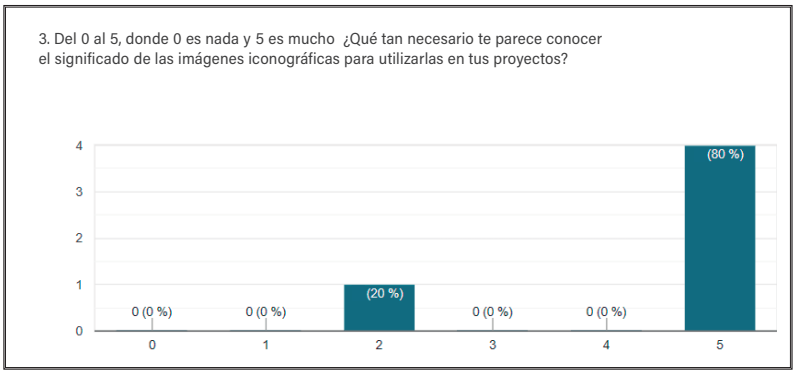


Figura 95. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 3, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

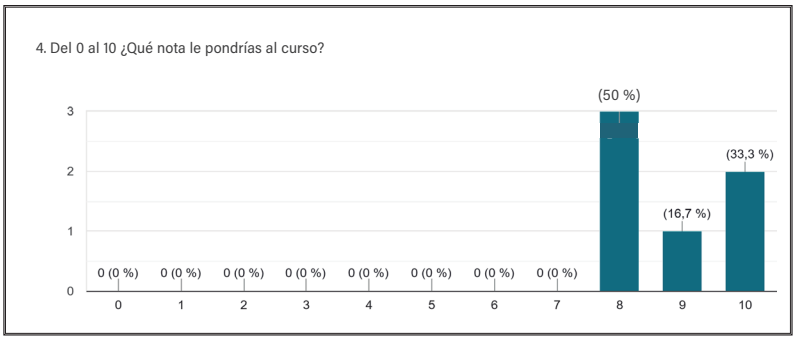


Figura 96. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 4, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

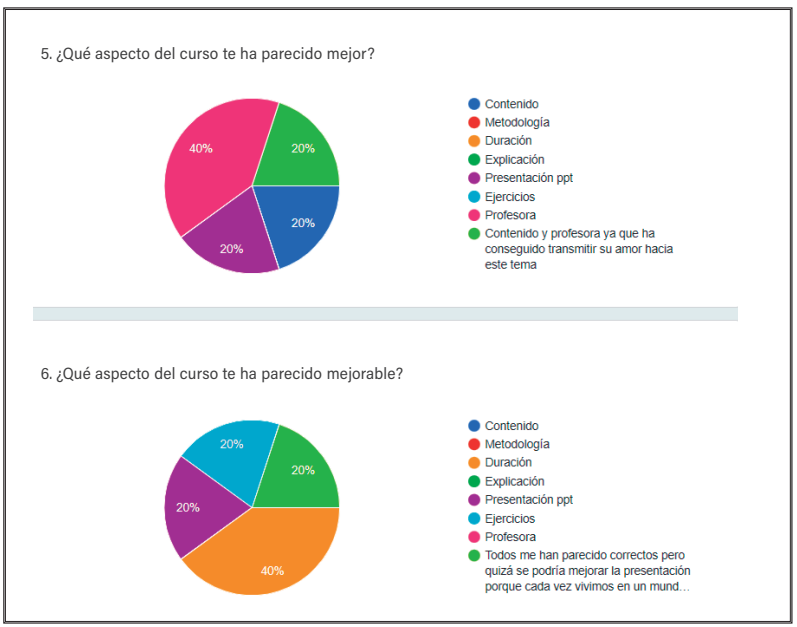


Figura 97. Autora (2023) Gráfico de respuesta, preguntas 5 y 6, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permiten verificar, de esta manera, una aprobación mayoritaria de las experiencias en las respuestas a continuación: un relativamente escaso (40%) conocimiento previo de la iconografía precolombina (pregunta 1); un interés parejo en la diversidad de contenidos (pregunta 2); un gran interés por los significados (80%); una aprobación de entre 8 (50%), 9 (16,7%) y 10 (33,3%) puntos al curso (pregunta 4); una aprobación del 40% del ejercicio docente con respecto a los aspectos preferidos de la experiencia (pregunta 5); y una respuesta de 40% a favor de ampliar la duración del curso con respecto a los aspectos mejorables de la experiencia (pregunta 6).

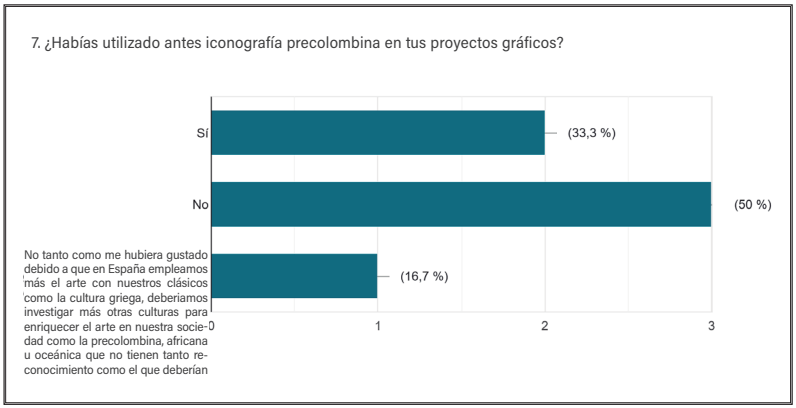


Figura 98. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 7, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

Además, una mayoría del 50% indicó no haber utilizado previamente la iconografía en proyectos gráficos, con la incidencia de un comentario interesante de un participante del workshop que menciona que "No (la ha utilizado) tanto como me hubiera gustado debido a que en España empleamos más el arte con nuestros clásicos como la cultura griega, deberíamos investigar más otras culturas para enriquecer el arte en nuestra sociedad como la precolombina, africana u oceánica que no tienen tanto reconocimiento como el que deberían" (pregunta 7).

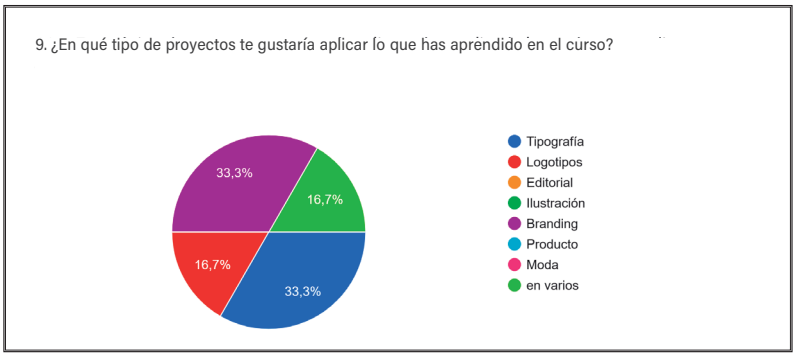


Figura 99. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 9, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

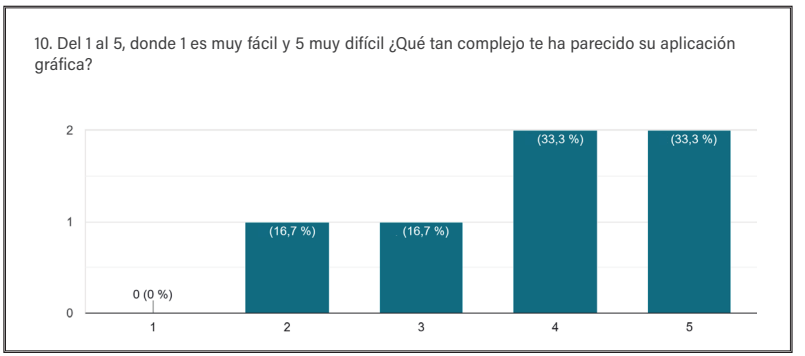


Figura 100. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 10, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

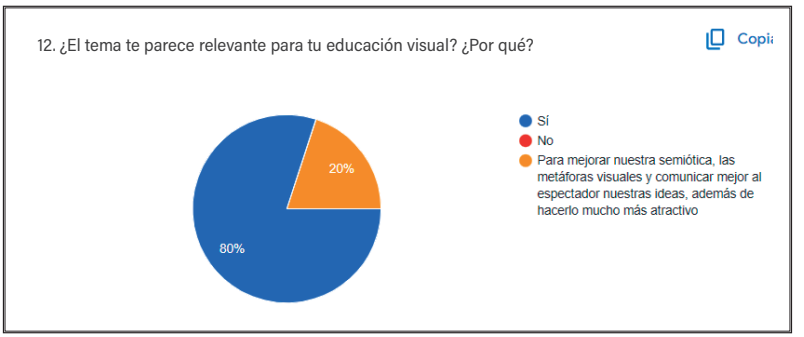


Figura 101. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 12, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

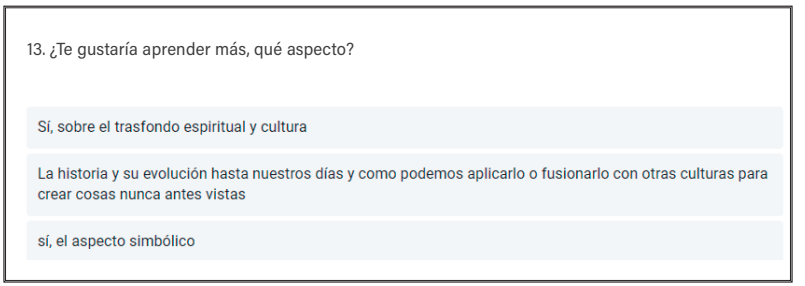


Figura 102. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 13, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

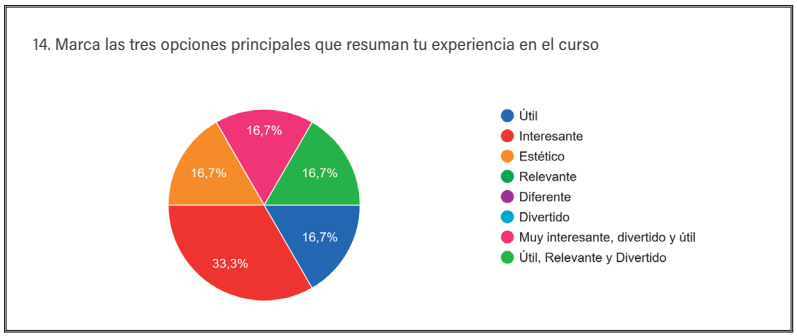


Figura 103. Autora (2023) Gráfico de respuesta, pregunta 14, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia.

En esa línea, una mayoría de 33% afirma que le gustaría aplicar la iconografía en las áreas de branding y tipografía (pregunta 9). Por otro lado, una mayoría del 66,6 % puntuó entre 4 y 5 el grado de dificultad para aplicar la iconografía (pregunta 10), y una mayoría del 80% consideró relevante la iconografía para su educación visual (pregunta 12). Finalmente, cabe resaltar algunas de las respuestas más relevantes a la pregunta sobre qué aspecto les gustaría profundizar más de la iconografía: "el trasfondo espiritual y cultural, la historia y su evolución hacia nuestros días y cómo podemos aplicarlo o fusionarlo con otras culturas para crear cosas nunca antes vistas, y el aspecto simbólico" (pregunta 13), y finalmente una mayoría del 33% para responder que la experiencia les pareció interesante (pregunta 14).

Resulta además sugestivo contraponer estos resultados con los de la encuesta previa, donde también se manifiesta un escaso conocimiento o reconocimiento en ese caso de la iconografía precolombina en general, en oposición a un alto interés por conocerla y aplicarla. Esto refuerza y valida el objetivo general de la investigación, así como los objetivos pedagógicos, motivando la sostenibilidad en el tiempo del proyecto. De igual manera, en la encuesta previa se constató que el principal problema identificado era la falta de asimilación de la iconografía como lenguaje visual, es decir, su forma de aprendizaje. Esto representa un claro síntoma de la necesidad de una educación iconografía que incluya esa dimensión creativa en el diseño de los desarrollos curriculares, asignaturas, materias y estrategias docentes en el ámbito universitario aplicable también a otros contextos; especialmente para el alumnado de carreras creativas, que es lo que se ha procurado hacer y se ha validado con este instrumento, representando una motivación importante para continuar con el proyecto.

3.5.2. Entrevista con experto

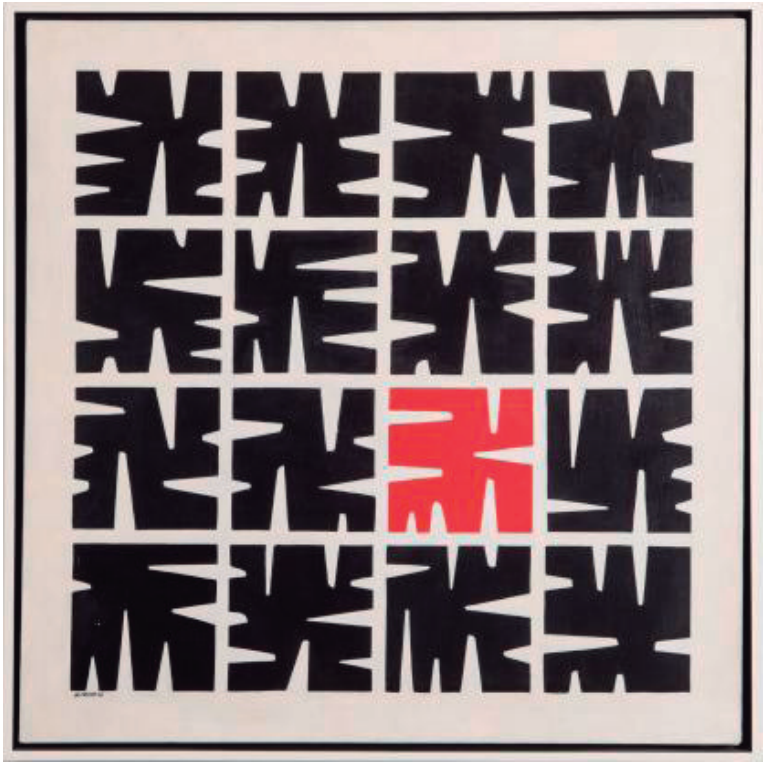


Figura 104. Cita visual. Afiche de la muestra Antes de América. Fuentes originarias en la cultura moderna (2023).

La entrevista a experto se realizó a Rodrigo Gutiérrez Viñuales, experto en iconografía precolombina, catedrático de Arte Latinoamericano en la Universidad de Granada, y miembro de la Academia Nacional de la Historia (Argentina), con motivo de la reciente magnífica exposición Antes de América. Fuentes originarias en la cultura moderna, que va hasta el 10 de marzo en la Fundación Juan March en Madrid, con más de 600 obras y 300 artistas, que el experto comisarió. La entrevista se llevó a cabo el día 29 de noviembre de 2023 y tuvo una duración de 3 horas y 42 minutos.

Como se mencionó en el apartado de metodología, fue una entrevista estructurada en torno a tres ejes principales de análisis que atraviesan la iconografía precolombina y su relación con distintas cuestiones: lo "precolombino", su ubicación disciplinaria, y la educación artística. Al mismo tiempo, a lo largo de la entrevista se fue presentando al entrevistado los principales puntos de la investigación y la propuesta pedagógica que conforman la presente tesis, para obtener su opinión y juicio de experto, y poder validar, discutir o cuestionar las mismas.

De manera general, aunque a continuación se desarrollará con más detalle, se puede afirmar que la entrevista con Rodrigo Gutiérrez Viñuales, permitió validar (juzgando como pertinente y acertado) las distintas aristas desde las que se abordó la investigación, así como las problemáticas a las que responde y la forma concreta en que estas se enfrentan través de la propuesta de educación iconográfica. Por cuestiones de extensión, la transcripción de la entrevista completa se incluye dentro del Anexo III, y en el presente apartado se procederá a realizar un resumen de los resultados obtenidos más relevantes.

El primer eje de análisis que se abordó en la entrevista fue "lo precolombino". Respecto a esto, el entrevistado compartió su inquietud con relación al carácter problemático del término, cuestión ampliamente abordada en la presente investigación. Sin embargo, aceptó que resulta funcional a la comunicación, aunque deba ser cuestionado y debatido:

> [•••] "Lo precolombino". Un término efectivamente eurocentrista. Lo tenemos claro. Pero todavía es algo que nos sirve para comunicarnos. [•••] O sea, si yo hablo de precolombino nos estamos entendiendo, y eso es importante. Sin discutir la etimología. Es decir, que la podemos discutir y es absolutamente válida esa discusión. (Gutiérrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

Además, se trató la importancia de adoptar un enfoque decolonial, sobre lo que el experto abordó la dificultad de romper con la mirada occidental desde la que partimos y abordamos lo "precolombino", partiendo por su propia terminología. Como señaló el entrevistado:

> "tenemos una formación muy occidental, entonces es como que ya tenemos un tipo de aproximación muy regida por esa mirada que ya nos metieron adentro. Entonces, romper con eso es difícil" (Gutiérrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023).

En ese sentido, el entrevistado enfatizó la importancia de ser consciente de esa realidad, y esforzarnos por romper con la misma, especialmente desde la educación y dentro de su papel de docente; lo que se puede traducir en la adopción de posturas decoloniales, como la que se presenta en esta tesis.

Por otro lado, Gutiérrez Viñuales abordó el tema de las fronteras nacionales contemporáneas en relación con el estudio y la conceptualización de lo precolombino. Como señala el entrevistado:

> "otra cosa que a mí siempre me preocupa es el tema de las fronteras [...] porque estás rompiendo con una cuestión política, una frontera cultural. [...] las fronteras políticas no nos ayudaron a nada. No nos ayudaron a nada. Es más, determinaron mal nuestros estudios. Es decir, por ejemplo, el arte quiteño, ¿no? O el mexicano, cuando estudian el arte precolonial, lo estudian en base a las fronteras del siglo XIX. Sin embargo, un poquito, eso se está rompiendo. Empieza a haber cursos de arte latinoamericano y tal, todavía un poco básicos" (Gutierrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023).

En ese sentido, el entrevistado hizo hincapié múltiples ocasiones sobre la necesidad de adoptar una postura más amplia, que conciba lo "precolombino" como patrimonio común compartido por distintas regiones (como la andina), tal y como se defiende en el presente trabajo.

Finalmente, también se abordó la cuestión de la falta de reconocimiento o aprovechamiento del arte y la iconografía precolombina. Sobre esto, el entrevistado indicó:

> ¿Por qué despreció el arte precolombino? [•••] Porque, digamos, se intentaba simplemente analizarlo desde un punto de vista formal. Y no se entendía. Y además, objetual, es decir, porque para el europeo es el lienzo y el cuadro que se pinta. Y eso es el arte. (Gutiérrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

Así, nos desplazamos al segundo eje de análisis de la entrevista, en el que se aborda la ubicación disciplinar de la iconografía precolombina. Como menciona el entrevistado en la cita indicada, uno de los problemas en relación con la apreciación y valoración del arte e iconografía precolombinos sería su abordaje desde un punto de vista meramente estético o formal, sin profundizar en la simbología o contenido semántico-cultural de lo que presenta.

> "todos los términos: artes menores, artesanía; términos que son, en definitiva, denigrantes para tal, [•••] en el fondo forman parte de la pereza intelectual de no saber ver más allá de eso" (Gutiérrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023).

Partiendo de ello, el entrevistado valoró la profundidad del enfoque de la presente propuesta, indicando lo importante y valioso que resulta el aportar, incluir en el trabajo artístico-iconográfico el trasfondo semántico, la búsqueda de sentido y significación cultural, así como su valoración como patrimonio histórico y bagaje cultural. En palabras del entrevistado:

> "lo que querés hacer, es un trabajo iconográfico, pero con un trasfondo semántico, digamos, de significación, de sentido. (...) todo eso eran los mensajes que ellos querían transmitir, no era simplemente una pieza por hacer una pieza artística desde nuestros cánones occidentales.." (Gutiérrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

Por otro lado, en relación con el vínculo entre la iconografía precolombina y la cultura visual, el autor enfatizó una vez más el valor del enfoque interdisciplinar y contemporáneo que se hace de la iconografía en este trabajo, valorando la importancia de abordar el arte e iconografía precolombinos sin arrebatarles u omitir su sentido o la carga simbólica subyacente.

> Me parece interesante el plantear "hacer una especie de revitalización de aquellas cosas de los manuales de los años 20, pero con una visión contemporánea y buscando un sentido" (Gutiérrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023).

De otra parte, al preguntarle al entrevistado sobre dónde ubicaría la iconografía, haciendo referencia a los lenguajes visuales, simbólicos y artísticos, su respuesta sugiere una mayor importancia del resultado de su uso y exploración que de la ubicación teórico-conceptual en que se posicione. En ese sentido, indica:

> "[Yo] tiraría un poco por algún tipo de rutas así, es decir [•••] el ejercicio, de cómo se pueden crear símbolos nuevos con nuestra cultura contemporánea, pero intentando buscar algún tipo de filiación con aquel pasado", añadiendo la importancia de "cuestiones como de aplicación, buscando lo antiguo pero con un diseño moderno y todo lo demás" (Gutiérrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023).

En ese sentido, el entrevistado pone el énfasis en la interacción entre el pasado y el presente, la herencia cultural y la contemporaneidad, a través de la aplicación, la experimentación, desde un punto de vista "absolutamente creativo". Como el mismo sostiene:

> "pensar en la imagen, pero partiendo de lo simbólico. Es decir, [•••] algo que impacte, que rápidamente la gente conecte con ello" (Gutiérrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023).

Con todo ello, el experto valida y valora el enfoque adoptado por la propuesta pedagógica presentada en esta tesis, y da pie para ingresar al diálogo sobre la relación entre la iconografía precolombina y la educación artística, esta última como fin y como medio para la revalorización y reposicionamiento de la iconografía y el arte precolombino en la actualidad.

En primer lugar y con respecto a la educación en general, habla de la importancia de emplear la educación para generar debate y cuestionamiento sobre ciertos enfoques y miradas interiorizadas desde un solo lado de la historia, el occidental, cuestión vertebral en la propuesta de esta tesis. En esa línea, el entrevistado señala:

> "Me preocupa mucho el tema de las relaciones de los latinoamericanos con los relatos hegemónicos. Es importante hablar de "terminologías, o sea, [•••] de Latinoamérica, Euroamérica, Hispanoamérica, Panamérica, es decir, que aparecen como sinónimos siempre y no, son todas palabras y términos cargados de ideología, de política y de un montón de cosas" Así como del "tema del hegemónico [•••] de centro y periferia [•••], está bien, se puede aceptar, pero depende de donde yo lo mire"(Gutiérrez Viñuales, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023).

Así, se corrobora la importancia de asumir la perspectiva de sistema-mundo que se adopta en esta investigación.

3.6. RESULTADOS GENERALES

La experiencia docente que aquí se presenta mediante el proyecto pedagógico Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI), lejos de llegar a su fin con la defensa de la tesis doctoral, constituye el primer paso de un largo camino por recorrer que se abre hacia adelante. Se descubre, en realidad, como el principio de un Proyecto Pedagógico mucho más amplio y de largo aliento que, como se menciona en los objetivos, busca posicionar el estudio y la práctica iconográfica precolombina en las carreras creativas y fomentar su aplicación responsable en las industrias culturales mediante su implementación en la cultura visual contemporánea.

En el presente apartado se mencionan algunos de los resultados principales que se han obtenido, a grandes rasgos, con el desarrollo e implementación de las distintas fases y productos del proyecto (experiencias pedagógicas llevadas a cabo). Tanto en relación con los productos artísticos creados como con los premios y reconocimientos institucionales obtenidos.

3.6.1. Premio a la innovación y Buenas Prácticas docentes

El Premio a la Innovación y Buenas Prácticas Docentes es un premio otorgado por la Pontificia Universidad Católica del Perú con periodicidad anual, brindado por la Dirección Académica de Profesorado, que busca promover, visibilizar y reconocer estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje, potenciales para su réplica y perdurabilidad. El presente proyecto ganó el premio en la edición 2023, en cuya convocatoria se presentaron 71 experiencias docentes, tanto individuales como grupales. Para la selección de los ganadores, la universidad constituye un jurado de carácter internacional, siendo siete los jurados evaluadores en esta convocatoria, procedentes de las Universidades de Los Andes y del Norte de Colombia, así como al TEC de Monterrey en México.

La experiencia docente "Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI)" recibió el premio el día 1 de junio de 2023, siendo premiado el 13 de julio del mismo año. La obtención del premio se acompañó, además, de los comentarios y opiniones de los evaluadores, siendo algunos de los más sugerentes los siguientes:

> Evaluador 1: La experiencia docente presentada es innovadora y relevante en la enseñanza de la iconografía precolombina en carreras creativas. Los objetivos resultados están alineados con el área y subárea de innovación, y la experiencia ha demostrado su capacidad para adaptarse a diferentes contextos y públicos. La reflexión docente sobre la implementación de la experiencia es rica y profunda. Se recomienda continuar la recogida de datos que incluyan la voz de los estudiantes de manera más explícita sobre los aprendizajes y las áreas de mejora para iteraciones futuras. Se nota la madurez teórica del planteamiento que subyace al curso.
>
> Evaluador 2: Es una experiencia docente bien descrita y que brinda una forma muy concreta al tema libre, en coherencia con las competencias declaradas. Asimismo, existe relación entre los contenidos del curso y los productos de los estudiantes, así como el desarrollo de la competencia. Se hace una valoración crítica de la misma por parte del docente.
> ¡Felicitaciones!

3.6.2. Concurso Anual de Proyectos de Creación

El Concurso Anual de Proyectos de Creación PUCP (CAP) es un concurso administrado por la Dirección de Fomento de la Investigación del Vicerrectorado de Investigación de la universidad, y dirigido a docentes universitarios, con el objetivo de promover e impulsar proyectos de creación e investigación-creación. El proyecto titulado "Descifrando la cultura visual precolombina. Investigación creación para un libro de referencia sobre simbología andina" parte de la presente tesis y fue seleccionado como uno de los ganadores de la edición CAP 2023, para la modalidad individual de investigación-creación, el 18 de septiembre de 2023, obteniendo puntuaciones de 97,5 y 88 sobre 100.

Asimismo, la valoración realizada por el jurado incluye una serie de comentarios altamente positivos y valiosos para el proyecto, entre los que destacan los siguientes:

> Evaluador 1: Se trata de un proyecto innovador y de gran relevancia y aportación para la sociedad y cultura contemporánea. La redacción y el buen uso de referencias bibliográficas da cuenta del bagaje y la calidad investigadora. La repercusión del proyecto, mediante la organización de talleres y la difusión del libro resultante, suponen un valor añadido a una investigación que ya de por sí es pertinente en la comunidad académica y enriquecedora para la cultura visual actual.
>
> Evaluador 2: Es un buen proyecto y tendrá un impacto relevante para contribuir a la formación de una cultura visual peruana. Tal como está planteado. Es una propuesta pertinente, innovadora y el investigador posee conocimiento del tema, lo cual contribuirá al éxito de su ejecución.

3.6.3. Reconocimiento a la Investigación

El presente proyecto resultó, además, ganador del Reconocimiento a la Investigación – RI - 2022, otorgado por el Vicerrectorado de Investigación de la PUCP el 27 de octubre de 2023. Para la selección de los ganadores, en este caso, las propuestas son revisadas por tres instancias diferentes: el equipo de especialistas del Vicerrectorado de Investigación, la sesión del Consejo de Departamento Académico y la Comisión de Convocatorias y Asignación de Fondos (COCAF). El presente premio implica un reconocimiento oficial, por parte de la institución en la que desarrolla el proyecto, a la trayectoria de investigadora de la autora de la presente tesis.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1.Discusión

4.1.1. Discusión general
4.1.2. Balance del proceso investigador

4.2. Conclusiones

4.2.1. Respuestas de investigación
4.2.1.1. Entender
4.2.1.2. Pedagogizar
4.2.1.3. Experimentar
4.2.1.4. Reflexionar
4.2.2. Conclusiones generales
4.2.3. Reflexiones
4.2.4. Recomendaciones a futuro

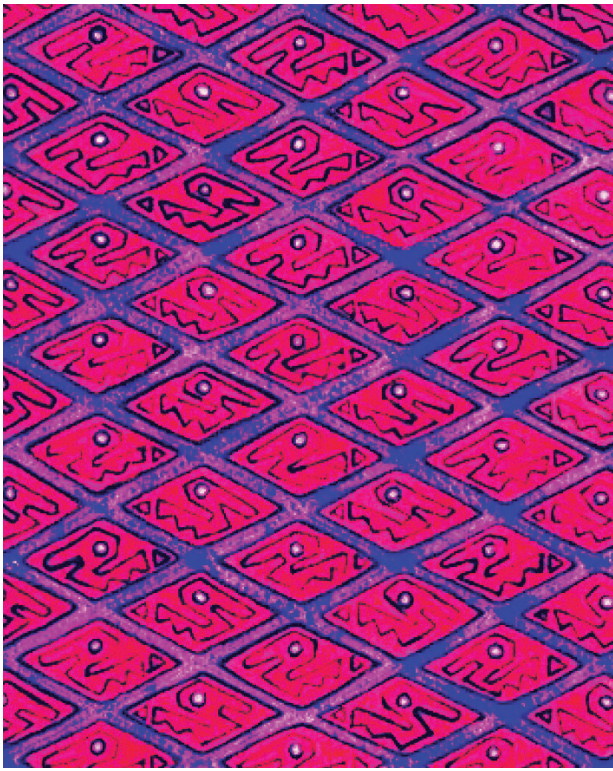
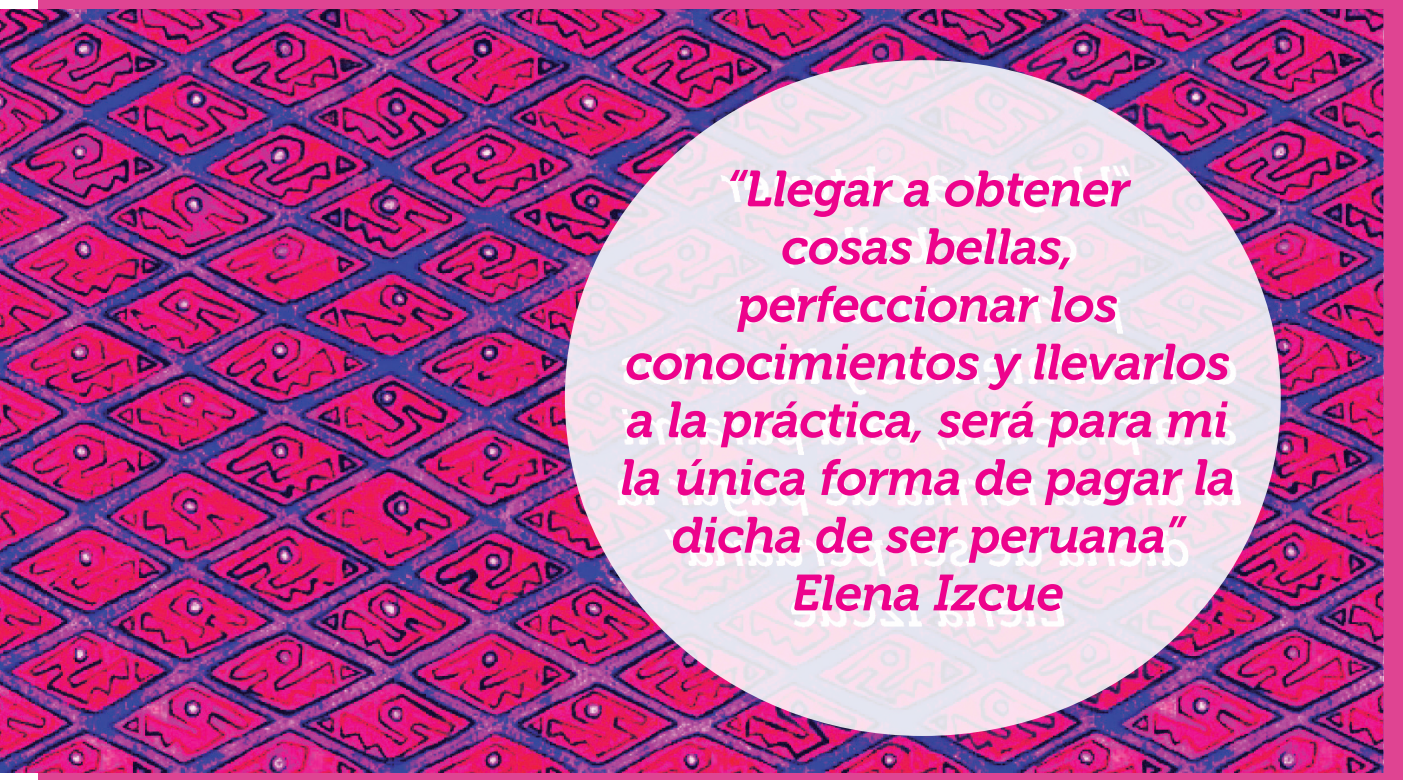


Figura 105. Título visual. Capítulo 4: REFLEXIONAR. Autora (2023). Intervención digital sobre patrón modular de Elena Izcue (1926). Estudio para estampado de tela, acuarela sobre papel. Fuente: Museo de Arte de Lima https://goo.su/P1tjljs



CAPÍTULO 4
REFLEXIONAR
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. DISCUSIÓN

"El nuevo reto ya no es avanzar hacia el infinito, sino aprender a retroceder"
Bruno Latour, 2021

En el presente apartado se expone la discusión y algunas reflexiones resultantes del trabajo de investigación e implementación del proyecto durante los tres años de estudios doctorales. En primer lugar, se incluye el apartado de discusión general, entendida como el diálogo establecido entre los hallazgos encontrados en los resultados de la presente tesis y lo establecido previamente en el marco teórico y el estado de la cuestión. Luego de ello, se incluye un balance del proceso investigador, en el que la investigadora señala los altos y bajos de la experiencia, haciendo hincapié en las dificultades y obstáculos encontrados, así como los logros alcanzados.

4.1.1. Discusión general

Como primer aspecto a abordar en el planteamiento de la discusión, se debe retomar lo mencionado en la introducción acerca de la urgencia de incorporar a la iconografía precolombina como objeto de estudio de la educación artística, especialmente en el contexto peruano; tras identificarse una serie de problemas de asimilación en el sondeo previo realizado para esta investigación. En dicho sondeo se evidenciaron dificultades de identificación, reconocimiento, apropiación y aprovechamiento de la iconografía precolombina por parte de la muestra, que, en síntesis, se explica por la forma y los medios de enseñanza-aprendizaje de la misma, en oposición con el interés encontrado por el tema. Dicha realidad, es planteada también por otros autores como Príncipe (2019), quien señala que la educación peruana ha fallado en la construcción de una cultura visual, basándose en la omisión y el desaprovechamiento de la iconografía como legado cultural.

En ese sentido, se parte de dicho hallazgo para realizar una profundización teórica y empírica con el objetivo de comprender, contextualizar y enfrentar dicho problema, construyendo un cuerpo teórico y, posteriormente, un proyecto didáctico para abordarlo. Los resultados obtenidos demuestran la potencialidad del proyecto de contrarrestar dicha situación, favoreciendo la investigación creación en el contexto de la enseñanza de la iconografía precolombina, y contribuyendo así a su incorporación a la cultura visual contemporánea. Así, el presente apartado se destina a la discusión, el diálogo y la confrontación entre dichas fuentes de conocimiento: la base teórica de la que partimos y los resultados de investigación obtenidos.

El problema de la aplicabilidad pedagógica de la iconografía, desarrollado en la presentación de esta tesis, proviene, entre otras cosas, de la distancia disciplinar, en este caso, entre la arqueología (que produce el conocimiento) y la educación artística (que lo transmite) (Cuadriello, 2006; Sondereguer, 2003; Petrocchi et al., 2020; Victorio, 2010); donde, a la divergencia entre los avances en su conocimiento y su actualización didáctica, se suma la lejanía de su nombre (precolombino), y lo teórico de su enfoque, dificultando seriamente su apropiación como cultura visual contemporánea. En resumen, y como permitieron constatar los resultados relacionados al mapeo de la oferta en educación iconográfica disponible, prima el desapego, tanto conceptual, como práctico; evidenciándose la necesidad de una aproximación más significativa, cercana y creativa.

De esta manera, se acredita la importancia de contar con una propuesta integral propia de la educación artística, lo cual constituye el propósito primigenio de esta investigación. En el presente apartado de Discusión se establece un diálogo entre el marco teórico, donde se abordó cuidadosamente la construcción conceptual de la iconografía como objeto de la educación artística -tanto desde el punto de vista histórico como educativo y conceptual-, y los resultados de la tesis, en los que se procuró plasmar la operativización del cuerpo de conocimiento generado. Así, tras la aplicación metodológica, en los resultados se presenta la propuesta pedagógica, que procura resolver los problemas identificados balanceando la teoría y la práctica, y acercando la iconografía mediante la creación e implementación del proyecto LEI.

Con respecto a la ubicación disciplinaria, planteada en el episteme iconográfico, se menciona la necesidad de dotar de unidad, categoría y definición a la iconografía, que, a falta de nitidez sobre sus lindes, no llega a configurar una disciplina, subdisciplina, herramienta o instrumento per se; que en todo caso, conforma un tema impreciso de asir para las disciplinas con las que se relaciona (Historia del arte, arqueología, antropología, arte, diseño, incluyendo ciertamente su abordaje pedagógico). En este sentido, es justamente la necesidad pedagógico-artística la que obliga a configurar una unidad factible de ser transmitida.

Este desafío, encontrado y plasmado en el marco teórico, se afrontó mediante la integración multidisciplinar de los enfoques metodológicos propuestos, la IBA (Eisner, 1993; Marín Viadel y Roldán, 2012, 2019), la pedagogía experimental de la Bauhaus (Efland, 2002; Wick, 1993), la investigación creación (Archer, 1995; Nelson, 2013; PUCP, 2021), la Educación patrimonial (Fontal, 2015; Muriel, 2015) y el Lab (Gershenfeld, 2005; Matus et al., 2018). De todos estas perspectivas, se ha rescatado y puesto en juego las miradas y recursos más valiosos, dotando así de amplitud, complejidad y versatilidad, simultáneamente que unwidad y definición, a la iconografía precolombina, sin limitarla a las restricciones de un solo estanco disciplinar.

En relación a la importancia de incluir la iconografía precolombina en la cultura visual contemporánea, planteado como objetivo transversal de esta investigación, se pudo evidenciar una insuficiente presencia de la misma, manifestada tanto en el cuerpo teórico como en los resultados del sondeo inicial, especialmente el trabajo de campo digital. En esta línea, y siguiendo con lo que sostienen algunos autores, como Mirzoeff acerca de "comprender cómo lo global moldea y configura la comprensión de la modernidad, para abrir esta línea de pensamiento a gente que está trabajando con perspectivas distintas, y que va a aportar otras líneas creativas y pedagógicas" (2009, p.31); se pone en valor el hallazgo relacionado con la experiencia internacional de este proyecto.

En dicha experiencia, los resultados obtenidos mediante el uso de diversos referentes culturales (como el caso de la estética nazarí en Granada) como recurso pedagógico para la comparación, semejanza y similitud, ha permitido comprender en mayor medida que la iconografía precolombina, asimilada como cultura visual, conforma un riquísimo patrimonio artístico. Así como una fuente magnífica de repertorios y recursos que no ha sido suficientemente aprovechado en el presente y por todo el mundo, considerando su valía y la necesidad de los creadores de contar con repertorios visuales originales, potentes, simbólicos y estéticos para enriquecer su creación e innovación, como se manifiesta también en los resultados de la encuesta de salida, donde un alumno anónimo responde a la pregunta ¿habías utilizado la iconografía precolombina en tus proyectos gráficos? mencionando que "no tanto como me hubiera gustado, debido a que en España empleamos más el arte con nuestros clásicos como la cultura griega, deberíamos investigar más otras culturas para enriquecer el arte en nuestra sociedad, como la precolombina, africana u oceánica que no tienen tanto reconocimiento como el que deberían".

Con respecto al arte y el diseño, y tras una discusión sobre su pertenencia a una u otra disciplina (Bernabéu, 1984; Sontag, 2011; Gorys, 2014; Tessier-Brusetti, 2016) se propone en el marco conceptual que la iconografía precolombina debería tener su propio estatus, un dispositivo de autoidentificación que facilite su estudio, diálogo y vinculación, que clarifique su relación con el arte y el diseño; pasando también, por supuesto, por una revisión concienzuda de su nombre y, añadiría, de su tratamiento ornamental y su relación con otras expresiones relacionadas pero no consideradas arte ni diseño, como la artesanía o el videojuego. Esto se resuelve mediante la adaptación del enfoque de la educación iconográfica desde el que se desarrolla el proyecto pedagógico, que permite resolver la discusión planteada en términos prácticos. Asimismo, a dicho propósito sirve el tratamiento multidisciplinar consentido por el enfoque hacia la cultura visual, llevado a cabo por el mix metodológico propuesto, que ha demostrado tener la suficiente flexibilidad y margen de acción para aprovechar la iconografía no solo en contextos culturales diferentes, sino por creadores de distinta índole. Con respecto a su tratamiento ornamental (Gutiérrez Viñuales, 2023; Vaudry, 2019), se ha tenido especial cuidado a este aspecto al proponer un modelo pedagógico centrado en el aspecto simbólico, ni teórico ni morfológico, como se ha encontrado en el campo, sino que considere forzosamente la investigación para la recreación iconográfica.

Sobre la iconografía como lenguaje visual en la educación artística, retomamos la idea de pensamiento visual de Arnheim (1989), cuya noción de que la imagen requiere su propia forma de ser transmitida, resulta valiosa para este proyecto porque nos permite conectar, entender, aprender y sobre todo, enseñar las imágenes iconográficas. Considerando además que se encuentran separadas por miles de años, culturas, miradas y usos, de nuestra realidad occidental actual, y siendo conscientes de que en el proceso de llegar hasta nosotros han sido descontextualizadas. De manera que para poder aprovechar responsablemente la iconografía hay que diseñar metodologías de investigación que hagan dialogar interpretación y representación, entre lo visual, lo histórico, lo contextual y lo simbólico; tal como se ha realizado en el proyecto pedagógico aquí propuesto.

Asimismo, recordemos que todas las teorías revisadas en esta parte (Dondis, 1984; Hernández, 2000; Lazotti, 1995; Pareyson, 1954; Rose, 2020) constituyen una gran contribución para la concepción de una pedagogía iconográfica; pero hay que tener cuidado en no centrarse únicamente en su condición visual, no hay que perder de vista que la perspectiva de la cultura visual demanda también el aspecto cultural, en este caso, específicamente simbólico de la iconografía precolombina. En ese sentido, en el trabajo de campo se ha evidenciado que la enseñanza de la iconografía suele limitarse a características bipolares, en relación a que es o teórica con apoyo visual, o visual y, dentro de ello, muy técnico o muy estético. Escasean así propuestas prácticas en tanto producto de una investigación, y simbólicas en tanto significativas para un determinado fin, contexto o motivo; respondiendo el LEI a dicha necesidad identificada.

Con respecto a la consideración del alumnado actual y sus características generacionales para una inclusión de la iconografía precolombina en educación artística que favorezca su apropiación, López Díaz (2017) afirma que la función de la imagen como recurso didáctico es imprescindible para la formación cultural, mediante la cual se aprendería a decodificar los mensajes, el contenido histórico y social y para enseñar a los alumnos a tratar información iconográfica y convertirla en conocimiento. Complementariamente, Popescu et al. (2019)

afirman que los *centennials* son visuales, competitivos e independientes, que procesan la información más rápido, que sus principales intereses son la cultura, la educación y los temas sociales; que son sensibles y responsables con el otro, con el patrimonio y con el medio ambiente, siempre bajo la omnipresente lógica del consumo.

Esto se ha reflejado muy claramente en el interés mostrado desde el sondeo previo, así como también en las experiencias pedagógicas de los distintos formatos del proyecto, donde asombró la apertura, buena disposición e incluso la alegría de los estudiantes tanto con relación al tema como por el trabajo realizado. Mostrando curiosidad por los contenidos y las temáticas, preguntas, facilidad para la comprensión y apropiación de los materiales visuales empleados, habilidades relacionadas con la virtualidad y la mirada global, como lo evidencian los resultados de la encuesta de salida, mostradas en la validación del proyecto dentro del capítulo de resultados.

Sobre el enfoque simbólico o simbolismo, como se ha titulado en el marco teórico, retomamos las reflexiones de Cassirer y Eliade. Cassirer (2016) afirma que "El mito (lo simbólico) es constituido por la conjunción de algo artístico, creativo, y de algo teórico, explicativo. Una forma de pensamiento, con sus propias categorías (y) una forma de intuición, que estructura el espacio, el tiempo y el número" (2016, p. 14). A esta idea responde su célebre frase: El hombre es un animal simbólico. Idea a la que nos sujetamos para plantear la iconografía andina como un sistema simbólico codificado, que puede ser actualizado, pero que debe ser comprendido bajo una lógica contextual cultural particular. Lo que también responde a lo que mencionaba Eliade (2006), según el cual "es esencial comprender el sentido profundo de los símbolos (mitos y ritos) arcaicos para lograr traducirlo a nuestro lenguaje habitual y a nuestro tiempo" (2006, p. 13).

Estas ideas corroboran la postura adoptada y constatada en la presente tesis de que la enseñanza de la iconografía precolombina requiere necesariamente un enfoque que atienda a su simbolismo cultural subyacente, sin el cual queda disminuida a su condición de cultura material o material estético, despojado de su sentido, significación y valor original. Como mencionan Tessier-Brusetti (2016), Vaudry (2021), y Gutiérrez Viñuales (comunicación personal, 29 de noviembre de 2023) en su entrevista, esa carencia de sentido suscitó que se menosprecie su valor y potencial por tanto tiempo. En este sentido, el proyecto pedagógico propuesto ha permitido corroborar y aprovechar, mediante la investigación simbólica y la producción semánticamente sensible, su potencial como repertorio cultural para la creación contemporánea, especialmente evidenciado en los trabajos de los proyectos del curso original mostrados en los resultados.

Asimismo, también se ha mencionado que, a pesar de la insuficiencia de aproximaciones pedagógicas, se puede identificar un renovado interés por desentrañar el universo simbólico andino desde y hacia las arenas visuales: Milla Euribe (2004, 2008, 2017 y 2018) desde el diseño, Cummins (2004 y 2020) y Gutiérrez Viñuales (2023) desde la historia del arte; Núñez Murillo (2015) desde la lingüística; y González Carvajal y Bray (2016) desde la interdisciplinariedad. Constituyendo una coyuntura de oportunidad para el proyecto; y constatado en los cinco cursos a los que se asistió como observadora participante, donde pese a mantener enfoques eminentemente teóricos y encontrarse principalmente en contextos extraacadémicos, se evidencia un renovado interés por el universo simbólico andino.

De esta manera, consideramos que el enfoque del simbolismo es uno de los aportes más importantes de la presente propuesta, debido a que tanto conceptual como instrumentalmente permite alcanzar varios objetivos. En primer lugar, porque (excepto el caso de la escuela Kontiki) no se ha encontrado un enfoque similar en el campo, más bien es el resultado de la síntesis investigadora como estrategia conceptual pedagógica para abordar la iconografía desde la educación artística. En segundo lugar, porque en esos términos, permite establecer una categoría consistente y propia para la iconografía mediante la profundización en la cosmovisión andina y la búsqueda del

sentido y responsabilidad cultural de los referentes visuales que utilizamos. En tercer lugar, porque también facilita la experimentación y la investigación de manera simultánea, balanceando armoniosamente teoría y práctica. En cuarto lugar, porque consigue colocar a la iconografía precolombina en un panorama mundial equiparable con otras expresiones culturales de reconocimiento y apropiación global.

Con respecto al contexto histórico, la preexistencia, que incluye las Cunas de civilización, las Civilizaciones andinas y la Educación incaica, se considera un contenido necesario (e indiscutible) para la contextualización histórica de la iconografía, así como para entender su lógica de pensamiento y pertenencia cultural desde la educación artística. Por ese motivo, para la discusión partimos por retomar el contexto histórico desde lo referente al indigenismo, específicamente lo referido a la educación artística indigenista; debido a su crucial importancia para la elaboración de esta propuesta pedagógica. Se valora la reivindicación y recuperación de la herencia cultural andina, relegada por el colonialismo y occidentalización dominantes en la educación artística, que su propuesta educativa procuró. En este sentido, la presente propuesta se propuso retomar los valores y propósitos de dicho movimiento en el contexto contemporáneo.

Empecemos por recordar que el Indigenismo es un movimiento político y cultural que surge en toda América Latina a inicios del siglo XX, que de acuerdo a Favre (2007) consiste en "dos polos que propuso articular: la indianidad y la identidad nacional" (p. 4). Sobre esto cabe resaltar que nos encontramos exactamente a 100 años del momento indigenista, y que sus premisas no solo son vigentes, sino que se han agravado con la penetración del modelo neoliberal en la vida contemporánea. Con lo cual la revisión y revaloración de su propuesta resulta pertinente y necesaria. Implica transitar el tiempo a través del sólido puente que ellos nos dejaron, y nos permite actualizar la educación iconográfica respondiendo a la situación actual, tal como se ha procurado hacer en la presente tesis.

Como se menciona en el texto, la educación artística indigenista centró su interés en las fuentes prehispánicas como símbolos. Vaudry (2019) afirma que la imagen precolombina funcionaba como célula madre portadora del ADN identitario en el devenir de la cultura visual latinoamericana, poniéndose en marcha un engranaje entre el pasado y la regeneración artística del futuro mediante el ornamento precolombino, del que también participaban los extranjeros, sobre todo los europeos, apropiándose decorativamente de las formas precolombinas (Tessier-Brusetti, 2016; Vaudry, 2021). Efectivamente, se sabe que había mucho intercambio artístico entre América y Europa, donde artistas y diseñadores como nuestros pioneros, ejercían de promotores de la recuperación, valoración y aprovechamiento del bagaje cultural andino (Rodríguez Canales, 2019). Sin embargo, esto dejó de suceder en algún momento cercano a la globalización y el arte contemporáneo, donde el mercado y la obsesión por el futuro diluyeron el interés por lo precolombino (Gutiérrez Viñuales, 2023). Mediante la presente propuesta LEI, se pretende reactivar este intercambio y revaloración de lo precolombino, inspirados y tomando como base la propuesta educativo-artística indigenista, añadiéndole la clave simbólica que asegure su comprensión y evada su tratamiento puramente decorativo.

En el caso de los contemporáneos, se reconoce por tanto el mérito de su propuesta, tanto artística como pedagógica, considerando que, en la coyuntura actual, a pesar del interés mostrado por el tema, este no constituya una tendencia artística, ni una unidad estética, ni goce del correspondiente reconocimiento. Constituyendo de esta manera las propuestas artístico-pedagógicas una batalla solitaria y aislada del contexto, que juntos podemos reinventar. Esto nos devuelve al paradigma de la Cultura visual (Hernández; 2000 Mirzoeff, 2016), cuyo ejercicio aplicado a la iconografía precolombina colabora también con la tarea de dirimir las no tan actuales tensiones entre colonialismo e indigenismo, occidente y no occidente, centro y periferia, que el estudio de la iconografía naturalmente suscita. Hernández (2000) advierte que un enfoque curricular de cultura visual plantea serias dificultades didáctico-curriculares relacionadas con la mirada, refiriéndose a la perspectiva sistema-mundo; afirmando que hay que enseñar a ver, analizar y fundamentar la imagen. Esta idea se ve materializada “a pie juntillas” en el proyecto, considerando también lo sugerido por Gutiérrez Viñuales (comunicación personal, 29 de noviembre de 2023) acerca de la necesidad de romper con la propia mirada occidental como docente, cuidando lidiar con los discursos hegemónicos interiorizados que posicionan lo precolombino como una estética de “periferia” al canon.

En este camino, el enfoque decolonial y la reapropiación y revaloración de la iconografía precolombina como acción reivindicativa en un contexto histórico temáticamente muy competitivo; sirve para dialogar con las premisas indigenistas desde los relatos contemporáneos, como el expuesto en una educación decolonial sobre el perspectivismo amerindio propuesto por Viveiros de Castro (2013), Lima (2013) y Sztutman (2020). Esta corriente, si bien no atañe ni a lo precolombino ni a lo andino, sino a lo amazónico y medioambiental, se ve reflejada también en nuestro enfoque porque su perspectiva está estrechamente ligada a la cosmovisión de las sociedades indígenas. Tal como sucede con la iconografía precolombina y con el enfoque simbólico propuesto y desarrollado en el LEI, cuyas prácticas, conocimiento y estética, de las que nosotros todos tenemos tanto que aprender, se constituyen como vías indispensables para forjar nuevas visiones que puedan trazar caminos posibles hacia un futuro común.

De esta manera, el enfoque desde lo andino, así como la propuesta de Educación iconográfica integralmente, suponen una aproximación que calza, interseca y hace dialogar la propuesta de revaloración estética identitaria indigenista con la propuesta conceptual contemporánea del perspectivismo amerindio. Al respecto de lo andino Estermann (2006, en Echeverria, 2015) menciona que el concepto de lo andino está muy ligado a la comprensión de un determinado espacio geográfico, pero que se debe interpretar en relación con las formas colectivas de vivir, pensar y expresarse (prácticas, conocimiento y estética) de una determinada población. Lo andino entendido como "cultura", también subrayado por Gutiérrez Viñuales (comunicación personal, 29 de noviembre de 2023), quien menciona la importancia de asumir un enfoque de emisión "americana", en línea con lo que se pretende conseguir con el proyecto pedagógico aquí desarrollado, para aprovechar la iconografía precolombina como bagaje cultural común y punto de encuentro para fortalecer la apropiación identitaria en Latinoamérica.

Para dar cierre a la discusión, llegamos a la Educación iconográfica, que es el empeño de esta investigación, la instancia donde finalmente se encuentran las coordenadas que han transitado y atravesado toda la tesis: la iconografía precolombina y la educación artística, tanto desde la revisión e investigación bibliográfica como desde la práctica de materializar todo ello en un proyecto pedagógico aplicable. La idea de proponer una Educación Iconográfica responde a la necesidad identificada de

asegurar un entorno de sentido que contemple la iconografía como un sistema simbólico integral, que trascienda la referencia visual, estética, formal y la conecte con el contenido mediante la investigación y la creación, que es lo que se ha hecho.

Inspirándonos en la propuesta de Golte (2016) acerca de que la educación en el mundo precolombino (no solo incaico) era iconográfica, y haciéndola conversar con la sugerencia de Saavedra (2015) acerca de que para plantear una pedagogía que revalore el pensamiento andino es imprescindible comprender que sus principios teóricos y políticos; se advierte la convergencia con los principales esfuerzos de (re)construcción de los procesos de convivialidad en el actual siglo XXI, como lo demuestra también el perspectivismo amerindio. Este proyecto se presenta en esa dirección, mediante un enfoque multidisciplinar y decolonial, ofrece una una mirada pedagógica y artística que integra no solo lo andino y lo occidental, sino también el pasado y el presente.

Esta mirada apunta hacia lo simbólico como aquello que contiene e integra todas las partes, asegurando su propia continuidad. Para ello ha sido aplicada en los términos sistémicos que propone Eliade (2006) con respecto a que la "significación de los sistemas simbólicos arcaicos revela la toma de conciencia de una cierta situación en el cosmos, . una cosmovisión" (pp. 14-15). De esta manera, la cosmovisión se presenta como la clave que permite darle contenido, consistencia, sentido, continuidad y vigencia a la iconografía precolombina como fuente pedagógica y creativa, y a este proyecto como vía para promover su conocimiento, valoración y reapropiación por parte de los artistas y diseñadores en formación, en primera instancia, y de la sociedad en su conjunto, y del sistema mundo cultural como meta final.

La clave cosmovisión, además de garantizar la continuidad del saber andino como una forma de pensamiento propia y en vigor, ha supuesto una forma de resolver el problema de la aplicación creativa centrada en el aspecto morfológico de la iconografía, identificado en el campo, que como afirma Sontag (2011), responde a un consuetudinario principio binario en el aborda-

je de la imagen que tiene que ver con su constitución, su forma o contenido. Así, gracias a la cosmovisión como base del sistema simbólico, se integra dicha binariedad mediante el ejercicio simbiótico de la investigación creación artística que, como evidencian los resultados de la presente tesis, ha conseguido darle nuevos sentidos a la creación iconográfica.

En este sentido, los resultados de la investigación, tanto el acercamiento a la iconografía precolombina como objeto de estudio, como el conocimiento de la situación actual de su pedagogía, que provee la identificación de los recursos y posibilidades disponibles, han permitido la creación del diseño pedagógico y la propuesta educativa aquí planteada, la cual responde y se alimenta de todo el cuerpo de conocimiento generado. Se puede evidenciar, en el desarrollo de la tesis en general y de esta discusión en particular, cómo el marco teórico conversa, se corrobora y se plasma con la metodología en la implementación del proyecto, permitiendo contrastar las hipótesis planteadas y construir la propuesta pedagógica que ha mostrado excelentes y prometedores resultados en la línea de los objetivos propuestos inicialmente.

4.1.2. Balance del proceso investigador

Empecemos por recordar que como preludio de este proyecto, se realizó un sondeo exploratorio, con el objetivo de valorar el conocimiento, interés y aplicación iconográfica por parte de alumnos de arte y diseño peruanos; cuyos resultados y reflexiones fueron recogidos en el artículo obligatorio para la la documentación del depósito de tesis, titulado "El conocimiento de la iconografía precolombina por parte de estudiantes universitarios peruanos: Estudio exploratorio y propuesta de líneas didácticas basadas en la creatividad visual" (Tineo Sanguinetti y Marfil-Carmona, 2021) que fue publicado como capítulo del libro titulado Historia, arte y patrimonio cultural. Estudios, propuestas, experiencias educativas y debates desde la perspectiva interdisciplinar de las humanidades en la era digital.

Los resultados generales de ese sondeo mostraron la necesidad de concebir procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan la apropiación de la iconografía precolombina hacia la construcción de una cultura visual actual y colaborativa. Esto es, un proyecto pedagógico artístico que pueda vincular la iconografía mediante la investigación y la práctica con otros espacios y disciplinas, antes no relacionadas académicamente, pero de encuentro y experiencia iconográfica. En ese sentido, se ha mostrado pertinente y relevante la realización del proyecto pedagógico LEI, viéndose ello reflejado en su buen recibimiento por parte de los diversos públicos con los que fue implementado; así como en los excelentes resultados obtenidos, tanto en relación a la disposición, interés y participación del alumnado, como a los productos creativos realizados por los mismos.

Entrados en materia, el entendimiento de la iconografía precolombina, que constituye el primer objetivo específico, así como el cuidadoso trabajo del marco teórico, ha resultado ser uno de los aspectos más intrincados para su abordaje pedagógico. En primer lugar, en relación a sus contenidos, se considera la dificultad, amplitud y vastedad que presenta y que complejiza el proceso de selección de los corpus, temas, repertorios, prácticas y contenidos con los que se puede proponer un proyecto pedagógico sobre el tema. En segundo lugar, y posiblemente, en mayor medida, en cuanto a la construcción de su conocimiento, se observa que esta suscita una gran discusión, donde las múltiples oposiciones y puntos de vista, le otorgan una estabilidad muy precaria como tal, dificultando la decisión sobre el enfoque que debe tener el proyecto. En tercer lugar, aparece el problema de la aproximación disciplinar del que se ha comentado ampliamente en el desarrollo de la investigación, donde fuera de los abordajes arqueológicos, histórico artístico y, en menor medida, antropológicos, escasean notablemente las propuestas pedagógicas desde las arenas visuales o creativas, reduciendo considerablemente los referentes a los que se puede echar mano para la elaboración de una propuesta.

Por otro lado, de las indagaciones realizadas en el campo sobre la presencia de la iconografía precolombina en propuestas relacionadas con la educación artística, cabe abordar dos instancias: los cursos y el material pedagógico. Con respecto a los cursos, aun cuando sigue existiendo una insuficiencia de cursos de iconografía propiamente dichos, se ha encontrado que, distinto a lo que se pensaba inicialmente, no existe una falta de inclusión de la iconografía en la enseñanza artística. Habién-

dose comprobado que en diversos cursos de las carreras creativas y otras propuestas extra académicas se incluyen a menudo contenidos iconográficos. Lo que falta, no obstante, es una aproximación más consolidada y sensible que promueva su recreación responsable. Cabe resaltar que, de la oferta revisada, las propuestas extra académicas suelen ser más elaboradas.

Con respecto a los materiales educativos, correspondientes al segundo objetivo específico relacionado con pedagogizar, se ha encontrado que estos son aún más escasos que los cursos, por no decir inexistentes. Al respecto resulta relevante la actual virtualización de la educación, la cual desalienta gravemente la producción de material, donde el grueso de este se limita a las diapositivas de clase y lecturas complementarias; en contraposición con la facilidad que permite la internet para acceder a la información. Cabe señalar también que los escasos ejemplares que existen se mencionan en el estado del arte de esta investigación y constituyen, en su mayoría, unas joyas guardadas con el celo del tiempo que carecen de actualización. En este punto destacan los pioneros cuadernos de El Arte Peruano en la Escuela de Elena Izcue (1926), los cuadernos de El Arte del Perú de Julio Camino Sánchez (1954); y entre los más contemporáneos, el Manual de Introducción a Iconografía andina de Jesús Ruiz Durand (2004), la Introducción a la semiótica del diseño andino precolombino de Zadir Milla Euribe (2008) lo más valioso con este enfoque, y el material de trabajo del Grupo Axis.

En esta misma línea, cabe mencionar que el proceso de diseño pedagógico supuso un reto metodológico para la integración del tejido obtenido en la documentación y el marco teórico, constituido por la construcción de la iconografía como objeto de la educación artística; con lo obtenido en el trabajo de campo mediante los instrumentos aplicados; y para ser plasmados lo más coherente y eficientemente posible en el diseño de un modelo lo suficientemente contundente y flexible para responder tanto a los problemas identificados como a las aspiraciones y objetivos de la investigación y del proyecto. De esta manera, el diseño pedagógico presenta elementos aparentemente de distinta índole, como son el marco metodológico,

conceptos clave, instrumentos de investigación, actividades pedagógicas, clave cosmovisión y contenidos; pero que, en la práctica de llevar a cabo el proyecto en los distintos formatos, el diseño ha adquirido el sentido esperado y ha demostrado flexibilidad sin perder profundidad, y lo más importante sin ceder ni socavar el enfoque simbólico propuesto.

A este punto, hace su aparición una observación relevante para esta investigación, que se relaciona con el tercer objetivo específico de la investigación: la experimentación. Se refiere al hecho de que salvo pocas excepciones (Milla, 2008, 2018b; Ruiz Durand, 2002), en la mayoría de los casos de materiales y cursos revisados, destaca la inclinación hacia el diseño y su característico enfoque utilitario, efectivamente funcional para su aplicación, pero no suficiente para su apropiación y proyección como cultura visual. Esta forma de aproximarse a la iconografía ha sido valiosísima para posibilitar su educación, y se debe a la falta de fuentes escritas, motivo por el cual Tessier-Brusetti (2016) indica que nos hemos acostumbrado a atender y apreciar únicamente las cualidades estéticas del arte precolombino, ignorando su significado. Así como a la falta de investigación desde los campos visuales, a su complejidad, entre otros problemas que hemos mencionado. Sin embargo, hay que considerar que para que la iconografía sea incorporada como sistema de símbolos orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, no resulta suficiente incluirla en los cursos y hacer manuales de dibujo. Hace falta, como se ha dicho, desarrollar un campo, una pedagogía y unos materiales que consideren su complejidad simbólica. Sobre esto, cabe mencionar que, como parte del plan de sostenibilidad de este proyecto, se considera la elaboración de un libro de referencia ilustrado sobre simbología andina, como proyecto ganador del concurso de investigación creación de la PUCP 2023, que planea desarrollarse terminando el doctorado.

Finalmente, como cierre del balance investigador, se puede decir que la experiencia ha sido ardua, intensa, apasionante y a la postre, muy satisfactoria. Inicialmente se ignoraba la complejidad implícita en la elección de la iconografía precolombina como tema de investigación en general, así como la necesidad y dificultad para convertirla en objeto de estudio de la educa-

ción artística. Esto ha demandado en la práctica la realización de dos esfuerzos doctorales simultáneos; uno implicado en la investigación, profundización y conocimiento del campo de la iconografía y su enseñanza, que se recoge en el marco teórico y en los instrumentos de *input*; y otro relativo al proceso pedagógico implicado en la conceptualización, diseño, producción, aplicación y validación del proyecto pedagógico presentado.

Tras haber logrado afrontar el desafío, los resultados procuran a la investigadora una profunda sensación de satisfacción, así como una imperiosa necesidad de continuar. Como principal lección aprendida de esta experiencia, queda la certeza de seguir insistiendo en el camino de la educación iconográfica que recién comienza, iluminado por el efecto e interés que ha demostrado tener en la formación creativa; y por la importancia que sigue teniendo fomentar su apropiación para el desarrollo de una cultura visual más rica y amplia. En el mismo camino, se clarifica que la tarea de posicionar la iconografía en el mapa cultural global comienza por casa, en sintonía con la idea de que nada más global que algo profundamente humano; y pasa necesariamente por su conocimiento y apropiación. Finalmente, la experiencia se presenta como un viaje entretenido, con cruces de camino, bifurcaciones, descubrimientos, agradables estaciones, pero sobre todo, con un destino prometedor para todos los que tenemos la suerte de transitarlo, y en ese proceso, lo hacemos. A continuación, se incluye una breve reflexión sobre las dificultades y los logros encontrados y atravesados durante este tránsito.

4.1.2.1. Dificultades

Las dificultades encontradas en este camino se pueden organizar en tres partes, no sin antes mencionar que también implican oportunidades de aprendizaje y mejora, que inevitablemente van a enriquecer la experiencia. La primera tiene que ver con la escasez de recursos pedagógicos, la complejidad del material teórico y la especificidad del material didáctico que requiere; lo que se irá resolviendo conforme el proyecto vaya creciendo y desarrollándose en el tiempo con los propios trabajos y productos de los distintos formatos. La segunda va por el

lado de los formatos y la necesidad permanente de adaptación del curso a distintos públicos y contextos que ha demostrado, lo cual también se va resolviendo conforme se van probando e implementando nuevas experiencias relacionadas a esta. Y, por último, la tercera parte se relaciona con la capacidad de penetración del proyecto en el entorno académico, donde hay que considerar los formatos ofrecidos en dicho entorno para posicionar el tema dentro de la oferta curricular.

4.1.2.2. Logros

Se evidencia que el camino recorrido muestra grandes oportunidades y buenas señales para el camino por recorrer con esta experiencia pedagógica. Para empezar, se puede considerar un logro importante la aceptación general y el interés mostrado en el curso en sus distintos formatos y allá donde fuera, demostrando la importancia de difundir la iconografía precolombina y sus significados como patrimonio desaprovechado. También vale mencionar como un resultado asombroso la plasticidad, flexibilidad y adaptabilidad que ha demostrado el proyecto para convertirse a otros formatos, generalmente más cortos, así como a audiencias más internacionales, agregando valor al aspecto de difusión cultural que también persigue la experiencia. Finalmente, resulta relevante considerar como logro que los resultados de los proyectos realizados por los alumnos del curso original promueven el posicionamiento de la iconografía precolombina, aportando contenido valioso, nuevo, diferente y con una mirada creativa al corpus tanto visual como teórico del estudio y práctica. Lo cual resulta un aporte precioso considerando la escasez y difícil acceso de material sobre el tema, especialmente en relación a los intereses creativos.

4.2. CONCLUSIONES

El último tramo de este proceso investigador se concluye en cuatro partes. Primero se presentan las respuestas a las preguntas y los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación. Estas respuestas nos conducen al contraste de la hipótesis de la investigación, la consecución del objetivo general, y a la respuesta a la pregunta central de la misma, que se aborda en el siguiente apartado a manera de conclusión general. Finalmente se presentan las recomendaciones que emanan de toda la investigación en miras a su sostenibilidad y los caminos hacia el futuro.

4.2.1. Respuestas de investigación

Aquí se presentan las respuestas a las preguntas específicas, que se encuentran enlazadas, a su vez, a los objetivos específicos, quienes fungen de intermediarios entre preguntas y respuestas. En este esquema, con el propósito de elaborar una secuencia lógica para la investigación, se han diseñado unas palabras clave que los unifican y, en conjunto, estructuran toda la investigación. Mediante la ejecución del proyecto de investigación, se muestra a continuación cómo la consecución de dichos objetivos permitió obtener la respuesta a cada una de las preguntas específicas de la investigación.

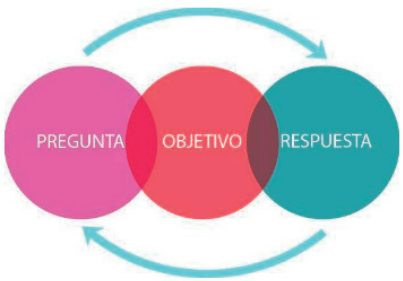


Figura 106.
Gráfico pregunta-objetivo-respuesta. Autora (2023). Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.1. Entender

Pregunta: ¿Cómo estudiar, entender y abordar la complejidad teórica de la iconografía precolombina en relación con la cultura visual contemporánea desde la educación artística?

Objetivo: Comprender la complejidad de la iconografía precolombina en el marco de su relación con la cultura visual contemporánea en el contexto del problema: su enseñanza.

Respuesta: Esta pregunta - objetivo fue la base del andamiaje metodológico del marco teórico alrededor de la iconografía precolombina. En vista de su complejidad teórica, diversidad disciplinaria, el problema de su categoría, su aplicación ornamental, su presencia en la cultura visual y todos los demás aspectos que derivan de la pregunta, con especial énfasis en su práctica pedagógica y su relación con la educación artística; se vio la necesidad de plantear teóricamente el tema desde un triple abordaje: conceptual, histórico y contemporáneo. Asimismo, se pueden identificar tres partes en la pregunta - objetivo, una referida a su conocimiento, otra a su relación con la cultura visual y la última, en el marco de su enseñanza, se presentan las respuestas en ese orden.

Con respecto a la primera parte, la respuesta resulta de la triangulación teórica, donde la abundancia de contenidos ha sido sometida a un proceso de sustracción del mínimo común múltiple, cuyo resultado se encuentra en la síntesis del enfoque simbólico propuesto, como aquello que logra contener el summum del conocimiento milenario, diverso y multidisciplinar de la iconografía precolombina, al mismo tiempo que servir de dispositivo para operar su práctica en el contexto de la cultura visual y las industrias creativas contemporáneas. Con respecto a esto último, que constituye la segunda parte de la pregunta, la respuesta sobre la relación de la iconografía con la cultura visual, más específicamente con su posicionamiento y asimilación, está pendiente, debido a que responde a un proceso mayor, relacionado con el devenir del proyecto, que, sin embargo, vistos los resultados, se muestra muy prometedor.

Asimismo, lo que decanta de la pregunta al referirse a “pensar en su pedagogía”, es de qué forma la educación artística puede aproximarse, asir, abordar, definir desde sus paradigmas a la iconografía como objeto de estudio. La respuesta a este aspecto de la pregunta que ha obligado y permitido dicha construcción se encuentra también en el enfoque simbólico, como resultado. Para ello se ha centrado en la estratégica clave cosmovisión, que proporciona tanto la posibilidad de ampliarse y reducirse como de profundizar, investigar y aportar nuevo conocimiento sin poner de por medio su consistencia.

4.2.1.2. Pedagogizar

Pregunta: ¿Cómo se ha "pedagogizado" la iconografía precolombina, de qué maneras se ha hecho, y como podemos dialogar con estas experiencias desde la educación artística?

Objetivo: Diseñar un modelo metodológico de pedagogía iconográfica precolombina de manera interdisciplinaria y en diálogo entre lo visual, lo histórico, lo contextual y lo simbólico, en miras a su apropiación, experimentación y aplicación, dentro del campo de la Educación Artística.

Respuesta: Esta pregunta - objetivo se concreta en el desarrollo del capítulo 2 sobre metodología, y se divide en dos partes: como se ha hecho y cómo se puede hacer. Para responder a esta pregunta se ha realizado un diseño metodológico que aborda la pedagogización ampliamente. Este diseño incluye en primera instancia, la consideración de un marco metodológico múltiple, que asegura la mirada multidisciplinar. Asimismo, a través de los instrumentos de investigación divididos en tres momentos (*input, output* y validación) se evalúan los proyectos y recursos pedagógicos disponibles, actuales y pasados; que llevan a la elaboración del completo diseño pedagógico. De esta manera se asegura que la propuesta planteada se encuentre simultáneamente alineada a los problemas identificados y a las características del contexto actual, desde la educación artística.

La respuesta a la primera parte de la pregunta – objetivo se puede resumir en que una vez hubo una educación artística iconográfica peruana (en el tiempo indigenista) que estableció las bases sobre las que transita esta propuesta; pero que de algún modo se diluyó, y a pesar del interés en el tema, actualmente las propuestas son escasas, extraacadémicas o instrumentales. La respuesta a la segunda parte evidentemente responde a la primera y se encuentra en la consolidación del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI), como la materialización de la Educación iconográfica, en tanto una

propuesta en clave decolonial, ni occidental, ni neoliberal, ni futurista, cimentada, como se ha mencionado, en el enfoque simbólico. Valga la aclaración aquí de que la clave decolonial no implica una distancia, sino por el contrario, un diálogo e integración con lo occidental, garantizado por la orientación hacia la cultura visual contemporánea que se puede apreciar en los resultados, especialmente del curso inicial.

4.2.1.3. Experimentar

Pregunta: ¿Qué retos metodológicos conlleva implementar un modelo pedagógico como el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI), para la aplicación creativa de los procesos de aprendizaje de la cultura visual patrimonial en productos visuales contemporáneos?

Objetivo: Implementar el Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica, como espacio para la apropiación y aplicación creativa de la iconografía precolombina en productos visuales contemporáneos.

Respuesta: El proceso dirigido a alcanzar este objetivo se explica con detalle en el capítulo 3 de resultados, titulado justamente Experimentar. Este proceso implicó la implementación del modelo pedagógico en los distintos formatos del laboratorio, que efectivamente supuso una serie de retos metodológicos y pedagógicos relacionados con la adaptación del curso original a los nuevos formatos de *workshop* y talleres, esencialmente la concentración del curso y la contextualización internacional. Dichos retos no solo se superaron, sino que trajeron consigo sorpresa y satisfacción al comprobar la flexibilidad del proyecto y la consistencia del enfoque simbólico para afrontar el proceso de adaptación.

Con respecto a los resultados de la experimentación dentro del proyecto, la respuesta también es satisfactoria, considerando que se han logrado articular distintos lugares creativos desde donde aproximarse y apropiarse de la iconografía, como el diseño de moda, la ilustración, el diseño industrial, la tipografía, la gamificación, la educación, el muralismo, el museo, etc. Así como distintos contenidos, como un personaje, una deidad, un símbolo, un tema, una pieza, un principio, una idea, etc.; y también distintas formas, como pictogramas, tipografías, dibujos, síntesis, prototipos, prendas, rejillas, módulos, sistemas modulares, tramas, web, juego interactivo, etc. en los resultados de la implementación del LEI.

4.2.1.4. Reflexionar

Pregunta: ¿Puede la experimentación iconográfica desarrollada en el LEI contribuir a la reflexión, discusión y visibilización académica de la iconografía precolombina como tema de interés de las artes, mediante la investigación y producción de conocimiento visual?

Objetivo: Contribuir al posicionamiento de la iconografía precolombina como tema de importancia en la agenda académica, contribuyendo a su reflexión mediante el diálogo, la investigación y la producción de conocimiento visual.

Respuesta: La consecución de este objetivo y la relativa respuesta a la pregunta es un *work in progress*, debido a que esta pregunta da pie a un objetivo más amplio y abstracto que los anteriores, que se aborda especialmente en el capítulo 4: Reflexionar. Asimismo, presenta dos aristas, una macro que tiene que ver con el contexto académico, y una micro relativa al impacto causado en los participantes. En esta medida, se puede decir que el aspecto micro ha demostrado tener una potencia inusitada para la consecución del objetivo; mientras que el otro aspecto promete ser un proceso más largo y pausado.

Para responder a la pregunta y demostrar la afirmación acerca de lo micro, tomamos el interés mostrado en los comentarios y preguntas de los participantes. Por ejemplo, algunos participantes decidieron hacer su trabajo de fin de grado sobre el tema, otros solicitaron material extra para profundizar el tema en proyectos en los que estaban trabajando, otros resolvieron estudiar arte y diseño porque "no sabían que se tocaban estos temas". De esta manera, aunque no se puede decir que se ha logrado el objetivo a cabalidad, se puede esperar su consecución a mediano plazo, mediante la transformación paulatina del interés constatado en los participantes en futuros proyectos e investigaciones que produzcan conocimiento sobre el tema, tal y como me sucedió en esta propuesta.

De similar manera, mediante los resultados obtenidos de los instrumentos de validación, se pudo constatar que existen muchas personas del medio académico que conocen y trabajan el tema desde hace tiempo (como el caso del entrevistado Rodrigo Gutiérrez Viñuales, el Grupo Axis, o grupos vinculados al patrimonio), pero lo hacen de manera aislada, al menos en el contexto peruano, evidenciándose una necesidad de articulación para generar reflexión y visibilización del tema. En resumen, se puede responder a la pregunta diciendo que la concreción de la tesis en su conjunto responde a un proceso continuo y dinámico de reflexión sobre la temática, que pretende continuar reproduciéndose mediante sus posibilidades, impactos, implicaciones y vinculaciones. En conclusión, se puede iniciar a responder la pregunta diciendo que la iconografía precolombina ha llegado a la educación artística para quedarse, y desde ahí crecer.

4.2.2. Conclusiones generales

Hipótesis

Se plantea como hipótesis de la presente investigación que actualmente existe un escaso aprovechamiento de la iconografía precolombina como objeto de la educación artística, limitando su apropiación como lenguaje visual patrimonial orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea en la enseñanza universitaria de arte y diseño. De ello decanta la necesidad de crear una pedagogía iconográfica que fomente su apropiación responsable, articulando investigación y experiencia, mediante la educación artística. Se hipotetiza que dicha necesidad sería satisfecha mediante la creación e implementación del Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica (LEI) en el contexto de las carreras creativas en educación superior.

Pregunta general

¿Cómo concebir una pedagogía iconográfica precolombina que fomente su apropiación responsable como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, desde la investigación en educación artística universitaria?

Objetivo general

Estudiar la iconografía precolombina desde la investigación en educación artística para identificar las claves didácticas idóneas de su enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de crear una pedagogía iconográfica precolombina, que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica dirigido a estudiantes de arte y diseño.

La Hipótesis de la presente investigación ha sido contrastada y confirmada en la medida en que, efectivamente, se ha evidenciado un limitado y obstaculizado aprovechamiento de la iconografía precolombina en el contexto educativo, en contraste con el alto interés demostrado por el alumnado. Esto, como se ha identificado, se debe, en su mayoría, a las formas y los enfoques desde los que se enseña y "aprehende" la iconografía actualmente. En ese sentido, se ha corroborado también la segunda parte de nuestra hipótesis, ya que el desarrollo, implementación y proyección a futuro del proyecto pedagógico de educación iconográfica LEI ha conseguido alcanzar el objetivo general planteado en la investigación, permitiendo con ello responder a la problemática identificada y a la pregunta general de la que parte la investigación. De este proceso decantan en detalle las siguientes conclusiones.

Con respecto al aspecto teórico y a la primera parte del objetivo general, se ha demostrado la importancia de que la iconografía precolombina adquiera su propio estatus, y la utilidad para ello de contar con un dispositivo de autoidentificación como el enfoque simbólico, que facilite su estudio desde las áreas creativas, articule el grueso de conocimiento y clarifique sus relaciones disciplinarias. En esa medida, mediante la propuesta del proyecto LEI, esta investigación aporta al desarrollo de su propio campo de investigación y práctica estética y creativa, desde y gracias a la educación artística.

Con respecto al aspecto pedagógico, se ha demostrado de la hipótesis que, si bien existe una falta de aprovechamiento pedagógico de la iconografía precolombina, no existe una falta de interés ni de inclusión como tema en la enseñanza artística. Se ha comprobado que, en diversos cursos de las carreras creativas y otras propuestas extra académicas, se incluyen contenidos iconográficos. Sin embargo, para que la iconografía sea asimilada como cultura visual, hace falta más que incluirla en los cursos de manera aislada y esporádica, hace falta una pedagogía propia que considere su complejidad simbólica y se integre de manera estable en el currículum de la formación universitaria para estudiantes de arte y diseño.

En base a ello, se concluye que el proyecto LEI ha conseguido concebir e implementar un modelo pedagógico de educación iconográfica, que ha garantizado la resolución de la situación planteada en la hipótesis de la manera más abarcadora posible, al mismo tiempo que eficiente y sostenible. En esa línea, se ha apreciado un incremento en la comprensión, valoración y apropiación responsable de la iconografía precolombina por parte de los participantes del proyecto, aportando y fortaleciendo, a su vez, la cultura visual contemporánea a través de la creación, e incrementando el reconocimiento y representatividad de la iconografía precolombina como parte de la misma.

En relación con lo anterior, cabe mencionar en este punto el gran aporte que ha significado la propuesta del diseño pedagógico realizado, más allá de los resultados puntuales obtenidos en los diferentes formatos implementados. Se ha constatado que el diseño pedagógico de la propuesta es lo que ha garantizado la flexibilidad y adaptabilidad demostrada por esta. Esto se atribuye a que, en su proceso de construcción, se han tomado en consideración todas las aristas y problemáticas que atraviesan a la iconografía precolombina como objeto de la educación artística; así como diferentes temáticas, actividades y recursos adaptables a distintos formatos, públicos y contextos. El diseño pedagógico ha hecho posible que el proyecto adopte diversas formas concretas y didácticas de aplicación, sin perder la esencia que caracteriza la propuesta: la sensibilidad simbólica y cultural, la didáctica práctica y experimental, y la creación e innovación desde la apreciación y apropiación responsable de nuestra herencia cultural. En este sentido, iniciada la implementación de la pedagogía propuesta, hace falta ahora enriquecerla, compartirla y sostenerla en el tiempo y el espacio.

Con respecto al ámbito experimental, se ha encontrado que la aplicación estética y utilitaria, así como la discusión y producción de conocimiento sobre la iconografía precolombina, no son en absoluto una novedad, tienen tanto tiempo como el descubrimiento de América. Lo que resulta novedoso es la combinación de ambas prácticas mediante la investigación visual, por un lado; y su pedagogía artística en esos términos, por el otro.

Asimismo, los resultados de la investigación han demostrado que la experimentación es el principal aspecto que admite el logro del objetivo general en cuanto a fomentar la apropiación de la iconografía precolombina como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, desde la investigación en educación artística, mediante la acción de desdibujar las fronteras disciplinarias y diluir las distancias temporales en favor de la experimentación.

Otro aspecto importante de este punto radica en la influencia de la tecnología, los nuevos medios y la inteligencia artificial en las formas de trabajo creativo de los estudiantes, aspecto al que no se había prestado suficiente importancia en el planteamiento de la investigación, y sin embargo, el desarrollo del proyecto ha evidenciado que hace falta desarrollar más específicamente este punto.

A manera de cierre, se puede concluir que el objetivo general de la investigación: "Estudiar la iconografía precolombina desde la investigación en educación artística para identificar las claves didácticas idóneas de su enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de crear una pedagogía iconográfica precolombina, que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea, mediante el desarrollo de un Laboratorio de Experimentación e Investigación Iconográfica dirigido a estudiantes de arte y diseño", ha sido alcanzado con éxito. La comprensión alcanzada sobre la iconografía precolombina como objeto de la educación artística, así como la identificación de las claves didácticas más adecuadas para su enseñanza, han conducido a los resultados esperados. En ese sentido, el proyecto pedagógico creado e implementado (LEI) demuestra un potencial altamente prometedor, abriendo las puertas a un mundo de posibilidades orientados a la revalorización y reapropiación de la iconografía precolombina desde la educación artística.

El proyecto pedagógico LEI, en ese sentido, ha respondido apropiadamente a la pregunta general de cómo concebir un pedagogía iconográfica en esos términos, robusteciendo la presencia de la iconografía precolombina en la cultura visual para asegurar la continuidad de su legado y su aprovechamiento mediante la investigación y experimentación creativas. Y se puede afirmar, como apreciación general, que la presente tesis concluye de manera muy satisfactoria y con una motivación incrementada por continuar el proyecto y ampliar el alcance de lo que se ha conseguido, abriendo nuevos rumbos, miradas y posibilidades a la enseñanza de la iconografía precolombina desde la educación artística.

4.2.3. Recomendaciones para el futuro

Vivimos tiempos tan "perturbadores, confusos, de un innecesario asesinato de la continuidad, pero también de un resurgimiento necesario" (Haraway, 2019, p. 19); que deviene crucial ser capaces de prestar atención al origen del proceso civilizatorio del ser humano, y escuchar (o en este caso mirar) aquello que tenían para decirnos. Revisar la forma en que veían la vida y cotejarla con la nuestra para encontrar un orden de manera recíproca. Con esa intención, hemos querido recordar que la civilización andina ha contribuido con importantes aportes para la humanidad, como la domesticación de la papa, así como también con la creación de la iconografía que aquí traemos para su aprovechamiento a través de la educación artística.

> Esta investigación supone entonces un viaje en el tiempo y el espacio, en el pacha andino, donde el pasado está delante porque es lo que nos guía y el futuro está detrás porque se desconoce. También significa un reencuentro entre culturas en un nuevo contexto, el de la cultura visual, y bajo una nueva mirada, la de la educación artística, que promueve un cambio de perspectiva, una relectura a través de la producción y la investigación de la práctica artística.

El desarrollo de la experiencia y el valor de sus posibilidades nos conduce a recomendar persistir en el empeño, generar redes de investigación educativa iconográfica, crear eventos, encontrar, reunir y articular a las personas y grupos que se encuentran trabajando en la misma línea. Así como crear una plataforma digital donde se brinde acceso a esta información y producción, mapear y compartir los proyectos creativos de investigación iconográfica contemporáneos, crear bases de datos, archivos y nuevos repertorios; para promover la discusión en las arenas visuales y creativas a partir de las imágenes iconográficas, ya asumidas como cultura visual.

El camino recorrido sienta las bases, afirma el terreno para el camino por recorrer de la educación iconográfica. Y para hacerlo ha creado un vehículo: el modelo pedagógico LEI, un todoterreno resistente y versátil que puede llevarnos a través del tiempo y el espacio, y que funciona con el combustible infinito y renovable de la cosmovisión simbólica andina. Pero el viaje recién comienza, y tiene para largo, iremos perfeccionando el vehículo y descubriendo nuevos destinos, haciendo camino al andar. Por ello se considera que el mayor valor de esta investigación es el de mostrarnos el camino, y darnos una visión para seguir.



BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Los Libros de la Catarata.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.

Acha, J. (2007). *Expresión y apreciación artísticas.* Trillas.

Aimi, A., Makowski, K. y Perassi, E. (2016). *LAMBAYEQUE. Nuevos horizontes de la arqueología peruana.* Ledizioni

Albers, A. (1968). *Oral history interview with Anni Albers / Entrevistada por Sevin Fesci.* Archives of American Art. https://acortar.link/pfpTOW

Albers, A. (2017). *On Weaving. New expanded edition.* Princeton University Press.

Alvarez-Rodriguez, D., Marfil-Carmona, R., y Baez-Garcia, C. (2019). Investigación de impacto sobre la formación en mediación y educación en museos: análisis de la Web of Science. *RIFOP -Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 121- 144. https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357731

Antón Martí, M. (2021). *Arte" primitivo" y primitivismo en Nueva York, 1910-1941* [Tesis de doctorado]. Universitat Pompeu Fabra.

Archer, B. (1995). The Nature of Research. *Co design. Interdisciplinary Journal of Design and contextual studies, 63*, 6-13.

Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico.* UOC.

Arellano, C. (2014). Repensando los sistemas de notación inca: quipu y tocapu. En C. Arellano (Ed.), Sistemas de notación inca: Quipu y Tocapu. *Actas del simposio internacional, Lima 15-17 de enero de 2009* (pp. 21-39). Ministerio de Cultura del Perú.

Arguedas, J. M. (1979). El indigenismo en el Perú. *Cuadernos de Cultura Latinoamericana, 55*. Universidad Nacional Autónoma de México. URI: http://hdl.handle.net/10391/2999

Arnheim, R. (1971). *El pensamiento visual.* Paidós.

Arnheim, R. (1989). *Pensamiento visual.* Paidos.

Ascher, M., & Ascher, R. (1981). *Code of the Quipu.* University of Michigan Press.

Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. Sage.

Barone, T. y Eisner E.W. (2012). *Arts based research*. SAGE.

Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Editorial GG, SL.

Bernabéu, S. (1984). El IV Centenario del descubrimiento de América en la coyuntura finisecular: 1880-1893. *Revista de Indias, XLIV/174*, 345-366.

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.

Bohem, G. (2011). El giro icónico: una carta. Correspondencia entre Gottfried Bohem y WJ Thomas Mitchell. En A. García Varas (Ed.), *Filosofía de la imagen* (pp. 57-70). Ediciones Universidad de Salamanca.

Buck-Morss, S. (2009) Estudios visuales e imaginación global. Antípoda. *Revista de Antropología y Arqueología, 9,* 19-46.

Bugnone, A., Fernández, C., Capasso V. y Urtubey, F. (2019). Estudios sociales del arte: una propuesta para su abordaje. *Revista Cultura y Representaciones Sociales, 13* (26), 388-411.

Buntinx, G. (2003). Pintando el horror. Sobre Memorias de la ira y otros momentos en la obra de Jesús Ruiz Durand. En M. Hamann, S. L. Maguiña, G. Portocarrero y V. Vich (Eds.), *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa* (pp. 315-336). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Calderón, M. I. (2016). *Reflexión en torno a la obra de Antonio Grass: una propuesta pedagógica para el estudio de las culturas indígenas en la educación artística* [Tesis de maestría]. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Campos-Rodriguez, L. (2018). *Aportes de los historiadores en la historia del Perú*. Universidad Nacional del Santa, Perú.

Capasso, V. (2020). Aproximaciones desde las ciencias sociales al vínculo entre arte y afecto: Chantal Mouffe y Pablo Vila. *RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, 19*(55), 161-172.

Carlson, U. (2017). *La imagen divina y el simbolismo religioso en textiles del Antiguo Perú*. Universidad de Nebraska – Lincoln.

Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas*. Tomo I: el lenguaje. Fondo de cultura económica.

Castaing-Taylor, L. (1996). Iconophobia. *Transition*, (69), 64-88. https://doi.org/10.2307/2935240

CECREA (2016). *Marco Metodológico para Laboratorios creativos.* Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile.

Codling, S. (1998). *Benchmarking*. AENOR.

Costa, J. y Raposo, D. (2008). *La rebelión de los signos: el alma de la letra.* La Crujía.

Costas, M. P. (2013). La palabra y la imagen: la transmisión de símbolos culturales a través de la(s) iconografía(s) en el arte prehispánico sur andino. En Universidad de Buenos Aires (Coord.), *Actas de I Jornadas Interdisciplinarias de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales, IDAES/UNSAM.* Universidad de Buenos Aires.

Cuadriello, J. (2006). *Imágenes e imaginarios del mundo virreinal, la función social de la iconografía.* Curso de la Maestría de Arte Peruano y Latinoamericano, Facultad de Letras, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: 21-23 de septiembre.

Cummins, T. (2004). *Brindis con el Inca. La abstracción andina y las imágenes coloniales de los queros* (Traducción de Yolanda Westphalen R.). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial/Embajada EE UU.

Cummins, T. (2020). La investigación y la interpretación de los objetos precolombinos desde el punto de vista de la historia del arte. En M. Curatola et al. (Eds.), *El Arte antes de la historia. Para una historia del arte antiguo* (pp.47-62). Edición Estudios Andinos PUCP, UCHRI.

Danto, A. (1995). El final del arte. *El paseante,* (23), 28-55.

De Micheli, M. (2000). *Las Vanguardias artísticas del SXX*. Alianza.

Dondis, A. (1984). *La Sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.

Dussel, I. (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. *Propuesta Educativa,* (31), 69-79.

Echeverría, I. A. O. (2015). Decolonialización epistémica. Aportes del pensar andino abyayalanse a la filosofía. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 36*(113), 45-60.

Efland, D. A. (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales* (R. Vila, Trad.). Paidós.

Eisner, E.W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher, 22*(7), 5-11. https://doi.org/10.3102/0013189X022007005

Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales.* Amorrortu Editores.

Eisner, E. W. y Sánchez-Barberán, G. (2012). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Paidós.

Eliade, M. (2006). *El Mito del eterno retorno.* Emecé.

Espinoza, W. (1995). *La civilización Inca*. Oviedo, Colegio Universitario y Ediciones Istmo.

Evans, J. y Hall, S. (2004). What is visual culture? En J. Evans y S. Hall (Eds.), *Visual culture: the reader* (pp. 1-7). SAGE.

Favre, H. (2007). *El movimiento indigenista en América Latina.* Instituto Francés de Estudios Andinos.

Ferrer, J. F. C. (2019). España e Irán en la época de los grandes imperios (s. XVI-XVIII). En Museo Arqueológico de Alicante (coord.), *Cuna de civilizaciones* [catálogo de exposición] (pp. 212-223).

Fontal, O. y Etxeberria, A. I. (2015). Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. *Revista HER&MUS, 16*(1), 163-175.

Fontal, O. (2020). El patrimonio: de objeto a vínculo. En O. Fontal (Coord.), *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 9-24). Comunidad de Madrid.

Frame, M. (2014). Tukapu, un código gráfico de los inkas. Segunda parte: Las configuraciones y familias de los elementos. En C. Arellano (Ed.), *Sistemas de notación inca: Quipu y Tocapu. Actas del simposio internacional, Lima 15-17 de enero de 2009* (pp. 247-282). Ministerio de Cultura del Perú.

Garcilaso, I. (2009). *Primera parte de los comentarios reales: qve tratan del origen de los yncas, reyes qve fvereon del Perv, de sv idolatria, leyes, y gouirono en paz y en guerra: de sus vidas y conquistas, y de todo lo que fue aquel imperio y su repusblica, antes que los españoles passaran a el.* Edición Princeps. (Obra original publicada en 1609)

Garner, S. y Mcdonagh, D. (2002). Problem Interpretation and Resolution via Visual Stimuli: The Use of 'MoodBoards' in *Design Education. Journal of Art & Design Education, 20*(1), 57-64. doi: https://doi.org/10.1111/1468-5949.00250

Geertz, C. (1988). *Interpretación de las culturas.* GEDISA.

Gelb, I. J. (1982). *Historia de la escritura.* Pirámide.

Gell, A. (2016). *Arte y Agencia. Una teoría antropológica.* SB.

Germán Palacios, C. (2006). *Cultura del buen trato: potencial de buen trato entre adultos y niños en el eje migratorio descrito por 7 pisos ecológicos en Cusco, Tacna, Junín y Huancavelica.* Save the Children.

Gershenfeld, N. (2005) *Fab. The Coming Revolution on Your Desktop. From Personal Computers to Personal Fabrication.* Basic Books.

Giunta, A. (2012). "Activism". En A. Dumbazde y S. Hudson (Eds.), *Contemporary Art: 1989 to the Present* (pp. 1-11). Wiley-Blackwell.

Golte, J. (2016). *Moche. Cosmología y sociedad: una interpretación iconográfica* (Vol. 18). Instituto de Estudios Peruanos.

González Carvajal, P. y Bray, T.L. (Eds.). (2016). *Lenguajes Visuales de los Incas.* BAR International Series 1848 2008 y BAR Publishing Oxford.

Groys, B. (2014). *Volverse público: las transformaciones del arte en el ágora contemporánea.* Caja Negra.

Guasch, A.M. (2003). Los Estudios Visuales, un estado de la cuestión. *Estudios Visuales, 1*(1), 8-16.

Guasch, A. M. (2022). *Derivas: ensayos críticos sobre arte y pensamiento* (Vol. 40). Akal.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Paidos.

Gutiérrez Pérez, R. (2012). Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad, 24*(2), 283-299. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n2.39035

Gutiérrez Viñuales, R. (2003). El papel de las artes en la construcción de las identidades nacionales en Iberoamérica. *Historia Mexicana, 53*(2), 341–390.

Gutiérrez Viñuales, R., Fontán de Junco, M. y Toledo Gutiérrez, M. (2023). *Antes de América. Fuentes originarias en la cultura moderna.* Fundación Juan March. Ediciones La Bahía.

Gutiérrez Viñuales, R. y Boglione, R. (2023). *Diagramando la modernidad. Libro y Diseño Gráfico en América Latina, 1920-1940.* Archivo Lafuente. Editorial RM.

Hagen Von, V. (1979). *El imperio de los incas.* Editorial Diana.

Hall, S. (2010). El espectáculo del Otro. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp.419-447). Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos y Universidad Andina Simón Bolívar.

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Octaedro

Hernández, F. (2010). E*ducación y cultura visual.* Octaedro.

Holmquist, U. (2020). *Introducción a la Iconografía del antiguo Perú*. Curso de Iconografía del antiguo Perú, 28 de octubre de 2020, Centro Cultural de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Inuca Lechón, J. B. (2017). *Yachay tinkuy o encuentro y confrontación de saberes: genealogía de la interculturalidad y del buen vivir en la educación de los pueblos kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX* [Tesis de doctorado]. Universidad de Flacso Ecuador. https://goo.su/OQxfQV

Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in art education, 54*(3), 198-215.

Itier, C. (2019). *Runasimita Yachasun*. Editorial Commentarios.

Izcue, E. (1926). *El arte peruano en la escuela*. Editorial Excelsior.

Josef & Anni Albers Foundation (20 de septiembre de 2023). Viajes por Latinoamérica. https://acortar.link/e72J1m

Kauffmann Doig, F. (2002). *Historia y arte del Perú antiguo*. Peisa.

Klein, H. (1988): *Historia general de Bolivia.* Librería Editorial "La Juventud".

Kubler, G. (1988). *La configuración del tiempo.* Nerea.

Kramer, S. N. (1974). *La cuna de la civilización.* Time Life International.

La hoz, C. (2019). *Revisión de la literatura: Principales enfoques teóricos y la educación artística en el Perú* [Trabajo de investigación para optar el grado de bachiller en educación]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lazotti, L. (1995). Educación plástica y visual: el lenguaje visual. *RIFOP Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* (24), 241.

León Matamoros, M.G., y Moncayo Ramírez, J. (eds.) (2021). *Imágenes de un mismo mundo, la educación patrimonial en Iberoamérica.*Ayuntamiento de Puebla.

Lévi-Strauss, C. (1986). *Mito y significado.* Alianza.

Lienhard, M. (1992). *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico cultural en América Latina 1492-1988.* Horizonte.

Lima, T. S. (2013). Una historia del dos, del uno y del tercero. En R. Caixeta de Queiroz y R. Freire Nobre (Eds.), *Lévi-Strauss: lecturas brasileñas* (pp. 209-273). Editora UFMG.

Lima, T. S. (29 de julio de 2023). Other Anthropologies and their cosmopolitical challenges [Conferencia Magistral]. Banco de la República, Leticia, Colombia. https://goo.su/0uVp9

López Díaz, R. A. (Ed.). (2017). *Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula.* Universidad de La Salle.

Lucero, A. (2012). Framing, aligning, paradoxing, abstracting, and directing: how design mood boards work. En Association for Computing Machinery (Ed.), *DIS '12: Designing Interactive Systems* (pp. 438-447). ACM Digital Library

Lucero, M. E. (2017a). *Políticas de las imágenes en la cultura visual latinoamericana: mediaciones, dinámicas e impactos estéticos.* UNR Editora.

Lucero, M. E. (2017b). Los estudios visuales en perspectiva latinoamericana. Entrevista a María Elena Lucero (Entrevistada por Lucía Gentile). *Revista Octante,* (2), 77-84. https://goo.su/Xc3Uh

Maciel, L. C. (2019). Perspectivismo amerindio. En A.C. Rocha, A. C. Mmorawska, A. Bailao, y B. Perrone-Moisés, *Enciclopedia de Antropología*. Universidad de São Paulo, Departamento de Antropología. https://goo.su/Agd5

Máiz, R. (2004). *La construcción política de las identidades indígenas en América Latina.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Majluf, N., y Wuffarden, L. E. (1999). *Elena Izcue. El arte precolombino en la vida moderna.* Fundación Telefónica y Museo de Arte de Lima.

Mali (2015). *Guía MALI* (Primera edición). Asociación Museo de Arte de Lima.

Mann, C. (2005). *1491*. Knopf Editorial.

Marcone, G. (2014). Presentación, Qhapaq Ñan – Sede Nacional. En C. Arellano (Ed.), *Sistemas de notación inca: Quipu y Tocapu. Actas del simposio internacional, Lima 15-17 de enero de 2009* (p. 11). Ministerio de Cultura del Perú.

Marín-Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI, 29*(1), 211-230. https://doi.org/10.6018/educatio

Marín-Viadel, R. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales (sobre el paisaje de la Depresión Cuadrada de Bruce Nauman). En J. Roldán y R. Marín-Viadel (Eds.), *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp.14-39). Aljibe.

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (Eds). (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística.* Universidad de Granada.

Marín-Viadel, R., y Roldán, J. J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, individuo y sociedad 31*(4), 881-895. https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409

Matus, M., Colobrans, J. y Serra, A. (Coords.). (2018). *Cultura, diseño y tecnología: ensayos de tecnoantropología.* Colef.

Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas* (Vol. 3063). Katz editores.

Maza, C. (2018). Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú. Centenario. 1918-2018. *Illapa Mana Tukukuq,* (15), 129-131.

McLuhan, M. (1972). *La galaxia Gutenberg: génesis del "homo typographicus"*. Aguilar.

Milla Euribe, Z. (2008). *Introducción a la Semiótica del diseño andino precolombino.* Amaru Wayra.

Milla Euribe, Z. (2017) *El Código de Wira Qocha. Simbolismo Milenario Andino.* Serie Quellqas Andinos. R & F, Publicaciones y Servicios.

Milla Euribe, Z. (2018a) *El Código de El Código Secreto de Machu Picchu. 100 figuras de luz y sombra de su imaginario mitológico*. Serie Quellqas Andinos. Ediciones Kontiki.

Milla Euribe, Z. (2018b) *Cuaderno de Toqapus. Patrones modulares andinos para colorear*. Serie Quellqas Andinos. Ediciones Kontiki.

Minedu (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Ministerio de Educación del Perú.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual.* Paidós.

Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. IC. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 29-65. https://acortar.link/65Fqlp

Mitchell, W.J.T. (1995). Interdisciplinarity and Visual Culture. *Art Bulletin, 77*(4), 540-544.

Mitchell, W. J. T. (2015). *Image science: Iconology, visual culture, and media aesthetics.* University of Chicago Press.

Mogrovejo, M. (2020). *La pedagogía izcue y su pionerismo.* Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes (Perú).

Moreno, A. (2020). Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú. Centenario 1918-2018. *Index-revista de Arte Contemporáneo,* (9), 238-242.

Mosquera, G.(2010). Del arte latinoamericano al arte desde América latina. En R. Oliveres (Ed.), *Caminar con el diablo: textos sobre, arte, internacionalismo y culturas* (pp. 122-133). Exit Publicaciones.

Moxey, K. (2003). Nostalgia de lo real. La problemática relación de la historia del arte con los estudios visuales. En k. Moxey (ed.), *Teoría, práctica y persuasión* (pp. 42-59). Ediciones del Serbal.

Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (6), 8-27.

Munari, B. (2003) *Teoremi sull'arte.* Corraini Editore

Muriel, D. (2015) La mediación experta en la construcción del patrimonio cultural como producción contemporánea de "lo nuestro". *Revista de Antropología Iberoamericana, 10*(2), 260-288. https://doi.org/10.11156/aibr.100206

Museo Larco (abril-mayo 2020). *¿Sabías que en el Perú surgió la única cuna civilizatoria del hemisferio sur?* [video] https://youtu.be/T0LuFoE4PDg

Neira, H. (2016). *El mundo mesoamericano y el mundo andino.* Universidad Ricardo Palma.

Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances.* Palgrave Macmillan.

Núñez Murillo, G. (2015). *Culturas orales y culturas escritas: Lectura crítica del debate contemporáneo*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ocampo, E. (2002). Primitivismo y Arte primitivo. *Nueva Revista,* (80), 1-5.

Ortega, I., y Villar, R. (2014). El modelo Media Lab: contexto, conceptos y clasificación. Posibilidades de una didáctica artística en el entorno revisado del laboratorio de medios. *Pulso: revista de educación, 37*, 149-165.

Panofsky, E., Fernández, B., y Ferrari, E. L. (1972). *Estudios sobre iconología.* Alianza.

Panofsky, E. (2005). *Estudios sobre iconología.* Alianza.

Pareyson, L. (1954). *Estética. Teoria della formatività.* Edizioni di Filosofia.

Peirce, C. S. (2005). *El ícono, el índice y el símbolo*. Traducción castellana de Sara Barrena. Fuente textual en CP, 2-274.

Pérez Rubio, A. y Calvo, I. (2021). *Buen Gobierno. Sandra Gamarra Heshiki* [Catálogo de exposición]. Comunidad de Madrid. Publicaciones oficiales.

Petrocchi, M. C., Michaud, C., Pillsbury, J., & Trever, L. (2020). *El arte antes de la historia.* Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú y University of California Humanities Research Institute (UCHRI)

Pierdant Pérez, M., Hernández Arteaga, A., Álvarez Pinedo, A., Patiño López, M.I., Ledezma Bautista, I., y Gordillo Moscoso, A.. (2019). Revisión sistemática del póster de investigación: ¿lo hemos hecho bien todo este tiempo?. *Investigación en educación médica, 8*(30), 110-118. https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.18124

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital.* Ediciones Morata.

Pink, S., Ardèvol, E. & Lanzeni, D. (2016). *Digital Materialities: Design and Anthropology.* Bloomsbury Academic.

Piquero, J. (2011). Persia. Cuna de civilización y cultura. Historia. Literatura. Arte. Religión. Gerión, 29 (2), 73-144.

Pontificia Universidad Católica del Perú (2018). *Plan Estratégico Institucional 2018 - 2022* https://www.pucp.edu.pe/documento/plan-estrategico-institucional-2018-2022/

Pontificia Universidad Católica del Perú (2021). *Plan de Desarrollo PUCP 2021*. https://acortar.link/1xkmYS

Popescu, D., Popa, D. M., & Cotet, B. G. (2019). Getting ready for Generation Z students considerations on 3D printing curriculum. *Propósitos y representaciones, 7*(2), 240-268. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.280

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. DOI: https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Prensky, M. (2011). *Enseñar a los nativos digitales.* Editorial SM.

Príncipe, J.L. (2019). *La recreación iconográfica de las culturas ancestrales peruanas como propuesta visual para el fortalecimiento del imaginario en los jóvenes de 20 a 30 años de edad* [Tesis de licenciatura]. Universidad San Ignacio de Loyola.

Proyecto Qhapaq Ñan - Sede Nacional (2009). *Sistemas de notación inca: Quipu y Tocapu.* Ministerio de Cultura, Museo Nacional de Arqueología, Antropología e Historia del Perú.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp.123-155). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-UNESCO.

Quintanilla-Rauch, C. (2020). La cuaternidad de los estilos de aprendizaje y el código Phisca-tawa en el sistema educativo inca. *Educación, 29*(57), 186-207.

Ramos, A. (2013). Max Uhle-Julio Tello: una polémica académico-política en la conformación de la Arqueología peruana. *Runa, 34*(2), 197-214.

Rengifo, G. (2015). Cosmovisión Andina. *Revista electrónica VOLVERÉ, XIV* (49), ISSN 0718-3656. https://goo.su/GrrOe

Restrepo, R. (2000). Conocimiento y educación en la Antigua América. En R. Restrepo (Comp.), *El vuelo de la serpiente. Desarrollo sostenible en la América prehispánica* (pp. 108-133). UNESCO y Siglo del Hombre Editores.

Rodríguez Canales, 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. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Rojas, R. (1922). *Eurindia: ensayo de estética sobre las culturas americanas.* Editorial Losada.

Rojas, R. (1930). *Silabario de la decoración americana.* La Facultad.

Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2019). Ar/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, individuo y sociedad, 31*(4), 881-895. https://doi.org/10.5209/aris.63409

Romero-Sommers, M.S. (2015). *APU-RIMAK - ALEJANDRO GONZÁLEZ TRUJILLO (Apurímac, 1900 - Lima, 1985)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rose, G. (2020). *Metodologías Visuales.* CEDENAC.

Rostworowski, M. (2015). *Historia del tahuantinsuyu.* Instituto de Estudios Peruanos.

Rostworowski, M. (2022). *LOS INCAS. Obras completas IX*. Instituto de Estudios Peruanos.

Rowe, J. (1962). Stages and Periods in Archaeological Interpretation. *Southwestern Journal of Anthropology, 18* (1),40-54. doi: https://doi.org/10.1086/soutjanth.18.1.3629122

Ruby, J. (2007). Los últimos 20 años de Antropología visual – una revisión crítica. *Revista chilena de Antropología Visual,* (9), 13-36. https://bit.ly/3gXqZtz

Ruiz-Durand, J. (2002). *Introducción a la iconografía andina. Muestrario de iconografía andina referida a los departamentos Ayacucho, Cusco y Puno.* INDECI.

Saavedra, J. L. (2010). *Pensamiento Qulla. La insurgencia de la intelectualidad aymara contemporánea* [Tesis de doctorado]. Universidad Andina Simón Bolívar.

Saavedra, J.L. (2015). Crítica de la educación oficial y emergencia de la educación andina. *Revista electrónica VOLVERÉ, XIV* (49). https://goo.su/9DzfzHP

Said, E. (2002). *Orientalismo.* Random House Mondadori.

Salomon, F. (2006). Los Quipocamayos: El antiguo arte del khipu en una comunidad campesina moderna. *Institut français d'études andines*. doi:10.4000/books.ifea.5355

Saussure, F. D. (1991). *Curso de lingüística general.* (1a. ed., 1a. reimp.). Alianza.

Severi, C. (2010). *El sendero y la voz. Una antropología de la memoria.* Editorial Sb.

Sienra Chavez, S. E. (2023) Entrevista con Nicholas Mirzoeff. Gestos contravisuales desde la academia y los movimientos sociales. *El Ornitorrinco Tachado. Revista de artes visuales*, [S.l.], (17), 1-14. doi: https://doi.org/10.36677/eot.v0i17.21026.

Silva-Santisteban, F. (2002). La formación del Estado en la civilización andina. En M. Guerra, O. Holguín, y C. Gutiérrez (Eds.), *Sobre el Perú: Homenaje a José Agustín de la Puente Candamo* (pp. 1265-1285). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sinclaire, C., Hoces de la Guardia, S. y Brugnoli, P. (2006). *Awakhuni, tejiendo la historia andina.* Museo Chileno de Arte Precolombino. https://goo.su/99w78

Solís, R. S. (2005). Caral-Supe y su entorno natural y social en los orígenes de la civilización. *Investigaciones Sociales, 9*(14), 89-120.

Sondereguer, C. (2003). *Manual de Iconografía Precolombina y su análisis morfológico, cronológico y estético. Mesoamérica, Centroamérica, Suramérica 1300 a.C. - 1532 d.C. Marco teórico.* Cátedra Sondereguer de Diseño y Arte Precolombino Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo Universidad de Buenos Aires. Geka / Nobuko.

Sontag, S. (2011). *Contra la interpretación y otros ensayos.* DeBolsillo.

Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education Pocatello (EUA), 1*(1), 10-19. https://goo.su/yj46qz

Stone-Miller, R. (2002). *Art of the Andes. From Chavín to Inca.* Thames & Hudson.

Sztutman, R. (2009). Naturaleza y Cultura, versión americanista - Un sobrevuelo. *Ponto Urbe*, 4, 1–18.

Sztutman, R. (2020). Perspectivismo contra o Estado. Uma política do conceito em busca de um novo conceito de política. *Revista de Antropologia, 63*(1), 185–213. https://goo.su/XjYaSX

Taylor, L. (1996). Iconophobia. *Transition,* 69, 64–88. DOI: https://doi.org/10.2307/2935240

Tello, J.C. (1942). *Origen y desarrollo de las civilizaciones prehistóricas andinas. Actas y trabajos científicos del XXVII Congreso Internacional de Americanistas, Lima 1939. Tomo I.* Librería e Imprenta Gil.

Tessier-Brusetti, C. (2016) La iconografía andina prehispánica: miradas desde Europa. Recepción, estudio, lectura. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana, 42*(84), 25- 38. https://bit.ly/3pAZk48

Tineo-Sanguinetti, S. y Marfil-Carmona, R. (2021). El conocimiento de la iconografía precolombina por parte de estudiantes universitarios peruanos: Estudio exploratorio y propuesta de líneas didácticas basadas en la creatividad visual. En R. Marfil Carmona (Coord.), *Historia, arte y patrimonio cultural. Estudios, propuestas, experiencias educativas y debates desde la perspectiva interdisciplinar de las humanidades en la era digital* (pp. 749-776). Dykinson.

Tineo Sanguinetti, S. (2021). Arte y diseño, una relación. En O. Castro Villalobos y V. Crousse de Vallonge (Eds.), *II Laboratorio de Proyectos de Investigación en Arte y Diseño* (pp.155-165). Facultad de Arte y Diseño PUCP.

Tineo Sanguinetti, G. y Rodríguez Canales, J. (2018). *Operación Ayar: la xilografía de Julio Camino Sánchez.* Universidad Católica San Pablo, Arequipa.

Tineo Sanguinetti, G. y Rodríguez Canales, J. (2021). *Nativo Contemporáneo. Fuentes precolombinas en la obra de Alejandro Gonzáles Trujillo* [Catálogo de Exposición]. Centro Cultural Peruano Norteamericano, Arequipa.

Toruño Arguedas, C. (2019). Marcos conceptuales para un currículo crítico: una propuesta desde la pedagogía crítica brasileña, española y estadounidense. *Actualidades Investigativas en Educación, 20*(1), 503-532, 2020. Doi: https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40124

Uceda, S., Morales R. y Mujica, E. (2016). *Huaca de la Luna. Templos y dioses Moche / Moche Temples and Gods.* Proyecto Huacas del Sol y de la Luna. Fundación Backus y World Monuments Fund Perú.

Uhle, M. (1939). Arqueología y Prehistoria Americanas. En J. Pulgar, J. Muelle, J. Mejía, y A. Zapata (Eds.), *XXVII Congreso Interrnacional de Americanistas* (pp. 405-407). Hechos y Documentos Contemporáneos. https://goo.su/qVQoY

Unesco (2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística.* Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. https://bit.ly/2TSaOpA

Unesco (2010). *Políticas para la creatividad: guía para el desarrollo de las industrias culturales y creativas.* UNESCO

Valcárcel, C. D. (1961). *Historia de la educación incaica.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Valenzuela, C. C. (2021). Diseño gráfico en el Perú de inicios del siglo XX: Los carteles avant garde de Elena Izcue, 1930-1940. *Revista Arte y Diseño A&D*, (8), 76-88. https://doi.org/10.18800/ayd.202101.006

Vargas-Callejas, G. (2001). Memorias de los Andes: notas sobre la educación en la cultura Inca. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de História da Educação,* (5), 45-64.

Vargas-Hernández J, Vargas-Hernández N, Castro-Cerón JJ. (2022). Las prácticas matemáticas de identificación de patrones: docencia y arte precolombino. *Revista Redipe, 11*(1), 189-208. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1636

Vaudry, É. (2019). Dos libros de motivos prehispánicos en México y en Perú: de un rol artístico a uno político. En S. Savkic, *Estudios Indiana 13: Culturas visuales indígenas y las prácticas estéticas en las Américas desde la Antigüedad hasta el presente* (pp. 410-423). Ibero-Amerikanisches Institut.

Vaudry, E. (2021). "Precolombino": nacimiento de un término con un objetivo político-cultural (1876-1945). En E. Mijangos Díaz y M. Torres Aguilar, *Descubrir la historia. Reflexiones sobre la teoría, metodología y la escritura de la historia* (pp. 143-166). Silla Vacía Editorial. https://goo.su/fxAUcZC

Victorio, P. (2010). Reflexiones en torno al estudio del arte del Perú antiguo. *Revista del Museo Nacional,* (50) 47-64. Ministerio de Cultura. https://goo.su/CvLABX

Vilca, K. S. H., Azcárate, L. A. D., Villa, L. C., & Maria del Carmen, D. (2022). Modelo neoliberal en el sistema educativo peruano: Crisis y limitaciones en el contexto de pandemia. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico,* (15), 352-365.

Villacorta Paredes, J. (12 de diciembre de 2016). *"Dios me dice cómo enseñar arte a las nuevas generaciones"* / Entrevistado por Diego Ayma. Diario Correo. https://goo.su/f8PH7o

Villanueva, J.P. (2014). ¿Frisos como tukapu arquitectónicos? Representaciones del tiempo y la cosmovisión en la provincia inca de Pachacamac. En C. Arellano (Ed.), *Sistemas de notación inca: Quipu y Tocapu. Actas del simposio internacional, Lima 15-17 de enero de 2009* (pp. 301-358). Ministerio de Cultura del Perú.

Villavicencio, M. Á. H. (2009). En defensa del indigenismo. *Letras (Lima), 80*(115), 11-25.

Viveiros de Castro, E. (2013). *La mirada del jaguar: introducción al perspectivismo amerindio.* Tinta Limón.

Walker, J. y Chaplin, S (2002). *Una introducción a la cultura visual.* Octaedro.

Wengrow, D. (2010). *What Makes Civilization?* Oxford University Press.

Wick, R. (1993) *La Pedagogía de la Bauhaus.* Alianza.

Winternitz, A. (2015). Itinerario hacia el arte: 11 lecciones de Adolfo Winternitz. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zairi, M. y Leonard, P. (1994). Practical Benchmarking: The complete guide. Chapman & Hall.

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Título visual. Museo Larco (2021). El Manto del Dragón Paracas. Textil, Sala 5, Vitrina 52. Paracas Costa sur del Perú. Época Formativa (1250 a.C. – 1 d.C.) Fuente: Museo Larco (https://acortar.link/itwtcD). 15

Figura 2. Cita visual. Autora (2021). Dios Naylamp, fragmento de mural Lambayeque. Figura recortada e intervenida por la autora. Fuente: Carátula de libro. Aimi, Makowski, Perassi, (2018). Ledizioni. 18

Figura 3. Cita visual. Autora (2021). Textil Wari. Fragmento de camisa - unku (detalle). Figura recortada e intervenida por la autora. Fuente: Fuente: Sinclaire, C., Brugnoli, P. y Hoces, S. (2006, p.19) https://acortar.link/ZORp69. 23

Figura 4. Cita visual. Autora (2021). Deidad felínica con trofeos. Textil paracas. Figura recortada e intervenida por la autora. Fuente: Ruiz Durand (2002, p.78). 24

Figura 5. Cita visual. Autora (2021). Dios Aiapaec en Huaca de la Luna. Figura recortada e intervenida por la autora. Fuente: Uceda, S., Morales R. y Mujica, E. (2016, carátula). 28

Figura 6. Christian Carrasco (2018). Cita visual. Composición Modular y Supermodular (Cosmovisión Andina. Fuente: Behance https://acortar.link/kWfO6O 33

Figura 7. Título visual. Autora (2021). Antropomorfo volador paracas (fragmento). Figura calada, girada 180° e intervenida para esta imagen. Fuente: Carátula del póster de Exposición Paracas París. Museo Quai Branly (2008). 37

Figura 8. Cita visual. El episteme iconográfico. Imagen de Pacha contenedora de los elementos del mundo andino: la montaña, el agua, la tierra y el viento. Botella de cerámica Gollete Asa Estribo Escultórica de la Colección del Museo Larco. Mochica. Época Auge (1 dC – 800 dC). Código: ML012932 Fuente: https://acortar.link/1rDDYl 46

Figura 9. Cita visual. RAE (2023) El episteme iconográfico. Captura de pantalla de búsqueda de la palabra "iconografía" en la página de la RAE. Fuente: https://acortar.link/ 48

Figura 10. Subtítulo visual. Autora (2023). Cultura visual. Captura de pantalla de búsqueda de "cultura visual contemporánea peruana" en Google (Marzo de 2023). https://acortar.link/hKG3ep 51

Figura 11. Cita visual. Cultura visual. Johannes Stradanus (circa 1575). Grabado "Amerigo Vespuccio despierta a América". Fuente Alamy foto stock https://acortar.link/gPlbjW 53

Figura 12. Conjunto visual. Autora (2021). Arte o diseño. Compuesto por: 1 y 2 Picasso y Arte africano (https://www.thecollector.com/picasso-and-african-art/).3 Toqapus incas (https://acortar.link/gC6Upx). 4 Piet Mondrian, Fundación Beyeler (https://goo.su/1PDz2). 5 Malevich, Tretyakov Gallery (https://acortar.link/I4x3pi). 6 Kandinsky (https://www.wassilykandinsky.net/work-370.php) 55

Figura 13. Cita visual. Exposición Histórico Americana de Madrid, en 1892. Fuente: Biblioteca Nacional de España (https://acortar.link/XCWHkb) 56

Figura 14. Subtítulo visual. Lenguajes visuales. Fuente: https://acortar.link/XFwyls 60

Figura 15. Subtítulo visual. Simbolismo. Sandra Gamarra (2022). Cuando las papas queman. Fuente: Catálogo de la Exposición Buen gobierno (2021). 64

Figura 16. Par visual. Quipu y Toqapu. Par visual compuesto por Khipu canuto (Banco Central de la Reserva, Lima, Peru) y Unku con diseños tocapu, ca. 1450-1540 (Colección Precolombina de Dumbarton Oaks Research Library and Collections, PC.B. 518).Fuente: Arellano (2014, p.48 y p.226). 70-71

Figura 17. Conjunto visual. Signos zoomorfos (felino): (A) Huaca Santa Catalina; (B) Friso; (C) Friso, Pampa de Flores; (D) Unku.Museo de América 2006. (E) Unku. Staatliche Museen zu Berlin. Tomado de Villanueva (2014). ¿Frisos como tukapu arquitectónicos? Representaciones del tiempo y la consmovición en la provincia inca de Pachacamac. Fuente: Arellano (2014, p.338). 71

Figura 18. Subtítulo visual. Cunas de civilización. Museo Larco (2022) https://acortar.link/Rvx0Vm 72 72

Figura 19. Subtítulo visual. Civilización andina. Ciudad Sagrada de Caral. Fuente: https://acortar.link/BqAAbc 74

Figura 20. Cita visual. Periodización de la civilización andina según Rowe. Fuente: Guia del Mali (2015, p. 18-19). 76-77

Figura 21. Cita visual. Cuadro comparativo panorama mundial. Fuente: Silva Santisteban (1983, p. 148). 76

Figura 22. Cita visual. La Educación inca. Ilustración de Felipe Guamán Poma intervenida por la autora (2023). El Acllawasi, centros de formación para mujeres. Fuente Det Kgl. Bibliotek https://acortar.link/8ZMsbv 80

Figura 23. Conjunto visual. La Educación inca. Ilustraciones de los oficios de Felipe Guaman Poma. Tomado del Smithonian National Museum of the American Indian (https://acortar.link/Vj0UvK) 81

Figura 24. Subtítulo visual. Indigenismo. Carátula de la Revista Amauta N 26 (1929). Fuente: Ibero Amerikanisches Institut de Berlín (https://acortar.link/INVV6B) 84

Figura 25. Subtítulo visual. Indigenismo y vanguardias. Captura de pantalla. Fuente: https://acortar.link/NIyQzJ 86

Figura 26. Par visual. Esposos Albers. Captura de pantalla de Home web Fundación Albers (2021). Fuente: https://albersfoundation.org/ 88

Figura 27. Cita visual. Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú. Captura de pantalla. Fuente: https://acortar.link/sgdaAm 90

Figura 28. Cita visual. Elena Izcue (1926). Carátula de El arte peruano en la Escuela, I Cuaderno. Fuente: Colección ICAA. https://acortar.link/KxoVb1 92

Figura 29. Cita visual. Julio Camino Sánchez. Volante publicitario de la Academia gratuita de pintura (1957) (original). Fuente: Colección privada, Galería Delbarrio (fotografía de la autora, 2023). 94

Figura 30. Conjunto visual. Julio Camino Sánchez (1952). Conformado por 1. Recorte de periódico. 2. Carátula del cuaderno de trabajo El Arte del Perú. 3y4. Interiores de cuaderno (original). Fuente: Colección privada, Galería Delbarrio (fotografía de la autora, 2023). 95

Figura 31. Subtítulo visual. Alejandro Gonzáles Trujillo Apu Rimak (1971). Afiche original de la Muestra Nativo Contemporáneo.. Fuente: Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales (2021) Catálogo de exposición (carátula). 96

Figura 32. Cita visual. Alejandro Gonzáles Trujillo Apu Rimak (1971). dibujo con técnica de sobado sobre pieza original. Fuente: Tineo Sanguinetti y Rodríguez Canales (2021) Catálogo de exposición (p.22). 97

Figura 33. Par visual. Alejandro Gonzáles Trujillo Apu Rimak (s/f). Bocetos Mujer cusqueña y Totem lítico 1, Carboncillo sobre papel 70x50 cm. Colección particular. Foto: Manuel Figari en Romero (2015). 97

Figura 34. Conjunto visual. Juan Villacorta Paredes (1960-1980 aprox.). Carátulas de material pedagógico diverso. Fuente: Editora Escolar Perú Arte (Página web dedicada al maestro curada por su hijo) https://www.editoraescolarperuarte.com/nosotros 99

Figura 35. Par visual. Zadir Milla Euribe. Carátula del libro Introducción a la Semiótica del Diseño andino precolombino andina (2008) y Cuaderno de Toqapus, Patrones modulares andinos para colorear (2018). Fuente: Escuela Kontiki https://edicioneskontiti.blogspot.com/2017/03/. 101

Figura 36. Par visual. Jesús Ruiz Durand. Afiche de serie Reforma Agraria, 1969- 1973, Perú. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (2014) y Carátula del libro Introducción a la iconografía andina 1, Muestrario de iconografía andina referida a los departamentos de Ayacucho, Cusco y Puno (2002). Fotografía de la autora (2021). 103

Figura 37. Conjunto visual. Grupo AXIS. Carátulas de Manual de Iconografía de Túcume y la Cultura Lambayeque (2006), AXIS HUARI: Generación de un modelo de análisis forma bi y tri dimensional para el estudio en profundidad de patrones de iconografía prehispánica y colonial de Ayacucho (2012), y Manual iconográfico. Elementos gráficos del patrimonio local y natural (2013). Fuente: https://investigacion.pucp.edu.pe/grupos/axis/publicaciones/?tipo=Libros 104

Figura 38. Cita visual. Decolonial. Javier Torres García (1943). América invertida. Fuente: https://www.torresgarcia.org.uy/ 110

Figura 39. Cita visual. Decolonial. Dibujo de dos amerindios enmascarados pertenecientes a la tribu amazónica jurupixuna, actualmente extinta, registrados durante la expedición al Amazonas del naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira para la corona portuguesa (1783-93). Fuente: https://acortar.link/AqVbig 115

Figura 40. Título visual. Capítulo 2: Pedagogizar. Autora (2021). Ejercicio de dibujo digital de trazado armónico sobre rejilla andina en el curso de diseño andino de la Escuela Kontiki. 116-117

Figura 41. Autora (2023) Esquema Diseño metodológico. Fuente: Elaboración propia. 119

Figura 42. Cita Visual Literal. Investigación Basada en Artes. Fuente: Galli, 2015, en Marín-Viadel y Roldán (2017, p.26). 121 121

Figura 43. Subtítulo Visual. Pedagogía Bauhaus, diagrama del plan de estudios 1923. Fuente: Museo Buhaus, fotografía de la autora, 2022. 122

Figura 44. Investigación creación en Arte, Esquema metodológico elaborado para la Comisión de Investigación Creación FAD PUCP. Fuente: elaboración propia, 2020. 124

Figura 45. Cita visual. Fragmento de carátula del libro Imágenes de un mismo mundo, la educación patrimonial en Iberoamérica, 2021. María Graciela León Matamoros y Jonatan Moncayo Ramírez, editores. Fuente: https://l1nq.com/1R5g5 125

Figura 46. Cita visual. Captura de pantalla de la web del Laboratorio de Innovación y Educación del Instituto Europeo del Diseño. Setiembre 2021. https://iedinnovationlab.com/labs 127

Figura 47. Cita visual. Captura de pantalla de foto de perfil de facebook de la Facultad de Arte y Diseño PUCP. Fuente: https://acortar.link/PTbNXq 136

Figura 48. Conjunto visual. 1. Academia de Arte Católico (1939). 2. Maestro Adolfo Winternitz (1984). 3. Antigua Facultad de Arte PUCP. Fuente: https://100.pucp.edu.pe/historia-de-la-pucp/ 137

Figura 49 y 50. Capturas de pantalla de Instagram esada. Workshop Esada. Fuente: https://acortar.link/oYMMYe 138-139

Figura 51. Par visual compuesto por dos fotografías tomadas durante los talleres PUCP (2023). Foto: Paul Pinedo. 140

Figura 52. Instrumentos. Esquema. Fuente: elaboración propia, 2023. 145

Figura 53. Autora (2023). Nube de palabras. Fuente: Elaboración propia. 154

Figura 54. Título visual. Capítulo 3: Experimentar. Autora (2023). Dibujo digital . 163

Figura 55. Conjunto visual. Autora (2023). Resumen de resultados de los 3 formatos del proyecto LEI: 1 y 2. Curso inicial. 3. Workshop. 4. Talleres. Fuente: Proyecto LEI. 164

Figura 56. Autora (2020). Conjunto visual. Porcentaje de reconocimiento, encuesta previa. Fuente: Elaboración propia. 165

Figura 57. Autora (2020). Gráfico de respuesta, pregunta 20, encuesta previa. Fuente: Elaboración propia. 166

Figuras 58 y 59. Capturas de pantalla de búsqueda de arte peruano y arte mexicano en Google. Marzo de 2021. Fuente. Google Imagénes. 168

Figuras 60 y 61. Capturas de pantalla de búsqueda de diseño peruano y diseño mexicano en Google. Marzo de 2021. Fuente. Google Imagénes. 169

Figura 62. Autora (2023). Esquema Mapeo. Fuente: Elaboración propia. 171

Figura 63. Autora (2023). Moodboard conceptual. Fuente: Elaboración propia. 179

Figura 64. Autora (2023). Esquema Diseño pedagógico. Fuente: Elaboración propia. 180

Figura 65. Par visual. Autora Póster CIEP5 (2022) y Póster PREP4 (2023). Fuente: Elaboración propia. 194

Figura 66. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 1, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 200

Figura 67. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 2, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 201

Figura 68. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 3, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 202

Figura 69. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 4, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 202

Figura 70. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 5, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 203

Figura 71. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 6, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 204

Figura 72. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 7, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 205

Figura 73. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 9, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 206

Figura 74. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 10, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 207

Figura 75. Conjunto visual. Diapositivas de la sesión 11-16, STL LEI. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 208

Figura 76. Conjunto visual. Alvaro Milla (2022). Proyecto Panteón andino. Fuente: Seminario de tema libre LEI. 214

Figura 77. Conjunto visual. Marcelo Fiori (2022). Proyecto Jaguar y Serpiente. Fuente: Seminario de tema libre LEI. 215

Figura 78. Conjunto visual. Boni Mendoza (2022). Proyecto Insectario. Fuente: Seminario de tema libre LEI. 216

Figura 79. Conjunto visual. Daniela Canchuricra (2022). Proyecto Tipografía Palla. Fuente: Seminario de tema libre LEI. 217

Figura 80. Conjunto visual. Estefany Cristóbal (2022). Proyecto oráculo de Pachacamac. Fuente: Seminario de tema libre LEI. 218

Figura 81. Conjunto visual. Ronald Mejía (2022). Proyecto Mate burilado. Fuente: Seminario de tema libre LEI. 219

Figura 82. Conjunto visual. Ricardo Chávez (2022). Proyecto Kawsaripuy. Fuente: Seminario de tema libre LEI. 220

Figura 83. Conjunto visual. Luciana Peñafiel (2022). Proyecto La voz de Mama Killa. Fuente: Seminario de tema libre LEI. 221

Figura 84. Conjunto visual. Mary Cielo Monteverde (2022). Proyecto Cuchimilqueate. Fuente: Seminario de tema libre LEI. 222

Figura 85. Conjunto visual. Introducción a la iconografía andina. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 224

Figura 86. Conjunto visual. Iconografía y Cultura visual. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 225

Figura 87. Conjunto visual. Patrones. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 226

Figura 88. Conjunto visual. Ejercicios. Autora (2022). Fuente: Elaboración propia. 227

Figura 89. Conjunto visual. Trabajos de los alumnos. Workshop de Iconografía precolombina. Fuente: Elaboración propia. 229

Figura 90. Conjunto visual. Trabajos de los alumnos. Workshop de Iconografía precolombina. Fuente: Elaboración propia. 230

Figura 91. Conjunto visual. Diapositivas del Taller Chakana. Fuente: Elaboración propia. 232

Figura 92. Conjunto visual. Trabajos de los alumnos. Talleres Chakana. Fuente: Elaboración propia. 234

Figura 93. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 1, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 235

Figura 94. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 2, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 235

Figura 95. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 3, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 236

Figura 96. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 4, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 236

Figura 97. Autora (2023). Gráfico de respuesta, preguntas 5 y 6, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 236

Figura 98. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 7, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 237

Figura 99. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 9, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 238

Figura 100. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 10, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 238

Figura 101. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 12, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 238

Figura 102. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 13, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 238

Figura 103. Autora (2023). Gráfico de respuesta, pregunta 14, encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 239

Figura 104. Cita visual. Afiche de la muestra Antes de América. Fuentes originarias en la cultura moderna (2023). 240

Figura 105. Título visual. Capítulo 4: REFLEXIONAR. Autora (2023). Intervención digital sobre patrón modular de Elena Izcue (1926). Estudio para estampado de tela, acuarela sobre papel. Fuente: Museo de Arte de Lima. https://goo.su/P1tjljs 250-251

Figura 106. Gráfico pregunta-objetivo-respuesta. Autora (2023). Fuente: Elaboración propia. 269

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Autora (2020). Guía de preguntas para la encuesta previa. Fuente: Elaboración propia. 147

Tabla 2. Autora (2021). Ficha de observación participante. Fuente: Elaboración propia. 151

Tabla 3. Autora (2022). Ficha de benchmarking. Fuente: Elaboración propia. 153

Tabla 4. Autora (2023). Guía de preguntas. Encuesta de salida. Fuente: Elaboración propia. 160

Tabla 5. Autora (2020). Gráfico de respuesta, pregunta 1, encuesta previa. Fuente: Elaboración propia. 165

Tabla 6. Autora (2023). Benchmarking Educadores Pioneros. Fuente: Elaboración propia. 175

Tabla 7. Autora (2023). Benchmarking Educadores Contemporáneos. Fuente: Elaboración propia. 175

Tabla 8. Autora (2023). Benchmarking Cursos de observación participante. Fuente: Elaboración propia. 176-177

ANEXOS

ANEXO I: ENCUESTA PREVIA

Preguntas de la Encuesta previa aplicada a los estudiantes en la fase de sondeo de la investigación:



De esta lista ¿Cuáles reconoces como culturas precolombinas peruanas?

- [ ] Chimú
- [ ] Tolteca
- [ ] Quechua
- [ ] Shipibo
- [ ] Olmeca
- [ ] Nahuatl
- [ ] Paracas
- [ ] Maya
- [ ] Kayapó
- [ ] Inca
- [ ] Mohicano
- [ ] Jibaro
- [ ] Wari
- [ ] Yanomama
- [ ] Vedas
- [ ] Moche
- [ ] Cheyene
- [ ] Chincha
- [ ] Chavín
- [ ] Otro: _____

¿Qué otras culturas precolombinas peruanas conoces? Menciónalas

Tu respuesta

¿Puedes mencionar en qué zonas geográficas se ubican?



Por ejemplo: Paracas, Ica

Tu respuesta

¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? *



Tu respuesta

¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen? *



Tu respuesta

¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen?



Tu respuesta

¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen?



Tu respuesta

¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen?



Tu respuesta

¿Puedes decir a qué cultura corresponde esta imagen?



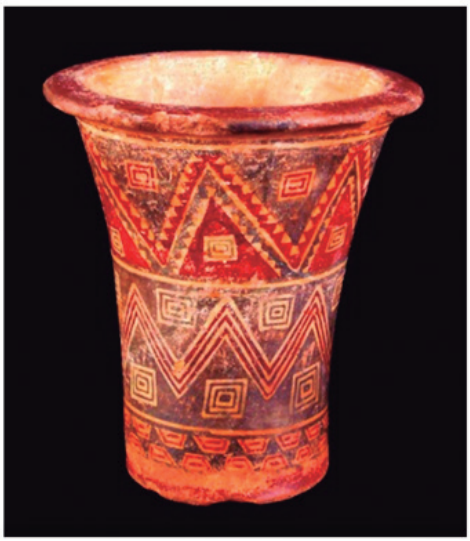
Tu respuesta

¿Puede decir a qué cultura corresponde esta imagen?



Tu respuesta

¿Puede decir a qué cultura corresponde esta imagen?



Tu respuesta

¿Puede decir a qué cultura corresponde esta imagen?



Tu respuesta

¿Puede decir a qué cultura corresponde esta imagen?



Tu respuesta

¿Puede decir a qué cultura corresponde esta imagen?



Tu respuesta

¿Puede decir a qué cultura corresponde esta imagen?



Tu respuesta

¿Dirías que puedes entender o interpretar la iconografía precolombina?

Tu respuesta

¿El tema te parece importante para tu FORMACIÓN PROFESIONAL? ¿por qué?

Tu respuesta

¿Alguna vez has utilizado, dibujado, reproducido iconografía precolombina en tus trabajos?

Tu respuesta

En el caso de haberlo hecho ¿cómo te has informado para hacerlo?

Tu respuesta

¿Cómo has aprendido lo que sabes de iconografía precolombina?

- ◯ Curso de historia del arte
- ◯ Taller particular (mencionar cual)
- ◯ por mi cuenta
- ◯ Otro: _____

¿Cómo has aprendido lo que sabes de iconografía precolombina?

- ◯ Curso de historia del arte
- ◯ Taller particular (mencionar cual)
- ◯ por mi cuenta
- ◯ Otro: _____

¿Te gustaría aprender más sobre la iconografía precolombina, qué aspectos?

- ◯ Visual
- ◯ Contenidos
- ◯ Construcción
- ◯ Significados
- ◯ Histórico
- ◯ Otro: _____

ANEXO II: SÍLABO (Guía del curso). SEMINARIO DE TEMA LIBRE (LEI)

PUCP
Facultad de Arte y Diseño

SEMINARIO DE TEMA LIBRE

Conforme a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y la Superintendencia de Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) dictados en el marco de la emergencia sanitaria para prevenir y controlar el COVID-19, la universidad ha decidido iniciar las clases bajo la modalidad virtual hasta que por disposición del gobierno y las autoridades competentes se pueda retornar a las clases de modo presencial. Esto involucra que los docentes puedan hacer los ajustes que resulten pertinentes al sílabo atendiendo al contexto en el que se imparten las clases.

I. INFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA

Clave:	1ART40 Seminario de Tema Libre 10 Laboratorio de experimentación e investigación iconográfica	Semestre:	2023 - 1
		Requisito:	No tiene
Tipo de asignatura:	Electivo:	Profesor:	Sandra Tineo
Créditos:	Tres (3)		
Horas de teoría:	Dos (2)		
Horas de práctica:	Dos (2)		

I. SUMILLA

Curso electivo para el desarrollo de aprendizajes integrales y/o transversales relacionados al arte y el diseño. Los programas, enfoques y docentes a cargo varían de acuerdo a la oferta semestral de cursos electivos en la Facultad de Arte y Diseño.

El Curso Laboratorio de Experimentación Iconográfica (LEI) es un electivo de Seminario de tema libre, para la enseñanza de la iconografía precolombina orientada a la producción de cultura visual contemporánea, que busca promover la práctica experiencial de la mano de la investigación iconográfica, para que su estudio como lenguaje visual, además de nueva producción, también genere reflexión, discusión, conocimiento y visibilización que aporten de manera integral en este campo desde las prácticas artísticas. Considerando que la iconografía precolombina representa una fuente magnífica de repertorios propios de la que tomar abundantes recursos visuales, como tema de investigación, como fuente de inspiración y como objeto de enseñanza.

II. RELACIÓN CON EL PERFIL

Competencias Genéricas PUCP

Investigación – creación
Emplea métodos de investigación acordes con su objeto de estudio y presenta formalmente sus resultados. Propone de manera creativa ideas o soluciones innovadoras a problemas.
Aprendizaje autónomo y adaptabilidad
Emplea estrategias de recojo, organización y utilización de la información que le permite comprender y regular su proceso de aprendizaje y de diseño, adaptándose a los diferentes campos profesionales para aportar los saberes y competencias propias del Diseño Gráfico, reconociendo sus fortalezas y alcances para estimular la adaptabilidad y versatilidad del estudiante en diversos contextos.

PUCP
Facultad de Arte y Diseño

Competencias Específicas Diseño Gráfico

Innovación en diseño
Diseña soluciones innovadoras asumiendo retos de manera individual y colectiva para generar cambios positivos y agregar valor social, comercial y cultural en los diferentes contextos. Para ello, aplica estrategias propias del diseño de forma prospectiva utilizando procesos, materiales y medios.
Comunicación Visual
Emplea los fundamentos visuales de manera coherente para transmitir ideas, sensaciones o sentidos. Para ello, selecciona y organiza los elementos en el espacio.
Pensamiento crítico
Evalúa situaciones, hechos y temas desde distintos puntos de vista, considerando las evidencias para analizar la solides de la información y deducir a partir de este proceso consecuencias en base a un juicio reflexivo.

III. LOGROS DE APRENDIZAJE

Al finalizar el curso, el alumno será capaz de:

- Planificar y desarrollar el proceso de documentación, investigación y análisis iconográfico de una cultura, personaje o elemento de la iconografía precolombina desde un enfoque en la cultura visual orientado al arte y el diseño.
- Desarrollar un proceso organizado de investigación-creación sobre el tema elegido, mediante el desarrollo del curso y las actividades elaboradas en la asignatura que se evidencian en el trabajo de creación final.
- Organizar y gestionar el aprendizaje iconográfico de los temas desarrollados en el curso, aplicándolos al tema de investigación elegido, en función a los requerimientos y entregas del curso de forma autónoma.
- Proponer y elaborar un proyecto iconográfico visual creativo que sea significativo, que implique la solución a un problema de investigación y que aporte correspondiente a una o varias áreas del arte y el diseño.
- Utilizar las herramientas de la comunicación visual propias del hacer artístico o de diseño que domina para la materialización de su proyecto de investigación creación iconográfica.
- Elaborar un documento y una presentación que evidencien la producción de conocimiento fruto del proceso de investigación creación iconográfica.

IV. CONTENIDO

El contenido del curso se divide en los siguientes temas con el objetivo de ir profundizando desde la teoría hacia la práctica, desde la investigación hacia la creación, a por la producción de conocimiento.

- Introducción. Presentación, enfoque del curso, lineamientos metodológicos.
- Genealogía. Perú cuna civilizatoria. Los horizontes históricos. Mapa cultural de América.
- Las principales culturas precolombinas peruanas.
- Cosmovisión andina precolombina. Partición del mundo. Lenguajes visuales.
- Código representacional. Unancha Quellka. Dioses, personajes, animales, plantas, elementos.
- Código geométrico. Toqapu Quellka. Trazado armónico. Formas básicas. La chacana. Módulos.
- Proyectos iconográficos contemporáneos en arte, artesanía, ilustración, diseño de producto, branding, diseño textil, museografía, patrimonio, juegos de mesa, etc. (mapeo e invitados).

V. METODOLOGÍA

El marco metodológico del presente Seminario se ubica dentro de un entramado que interseca tres líneas metodológicas: **la investigación basada en artes** y la Artografía, que permiten aprovechar los conocimientos

de las diferentes especialidades artísticas en una investigación visual, desde el planteamiento del problema, la obtención de datos, la elaboración de argumentos, conclusiones y la presentación de los resultados finales.
La **pedagogía experimental**, tomando como referencia la Bauhaus, que aborda de manera experiencial el campo de los fundamentos visuales como vehículo intertextual para la práctica artística, en este caso, en el laboratorio de experimentación iconográfica.
Y la **investigación-creación**, en tanto conjunto de procesos sistematizados de producción de conocimiento a partir de la creación; es decir, como la generación y divulgación de nuevo conocimiento a partir de la creación de un producto artístico nuevo que aporte a la disciplina en la que se inserte. La triangulación metodológica tiene como objetivo crear una pedagogía iconográfica precolombina que fomente su apropiación como lenguaje visual orientado a fortalecer la cultura visual contemporánea en los alumnos.

VI. EVALUACIÓN

- **Examen parcial (Ex1): 40%**
- **Examen Final (Ex2): 60%**
- **Fórmula: (4Ex1 + 6Ex2) / 10**

VII. BIBLIOGRAFÍA

Acha, J. (2007). *Expresión y apreciación artísticas*. Editorial Trillas.
Albers, A. (2017). *On Weaving. New expanded edition*. Princeton University Press.
Arnheim, R. (1989). *Pensamiento visual*. Paidos.
Bernabéu, S. (1984). El IV Centenario del descubrimiento de América en la coyuntura finisecular: 1880-1893, *Revista de Indias*, XLIV/174, 345-366.
Barone, T. y Eisner E.W. (2012). *Arts based research.* SAGE.
Cecrea (2016). *Marco Metodológico para Laboratorios creativos*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de chile.
Cuadriello, J. (2006). *Imágenes e imaginarios del mundo virreinal, la función social de la iconografía*. Curso de la Maestría de Arte Peruano y Latinoamericano, Facultad de Letras, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: 21-23 de setiembre.
Cummins, T. (2020). La investigación y la interpretación de los objetos precolombinos desde el punto de vista de la historia del arte en M. Curatola et. Al. (Ed.) *El Arte antes de la historia. Para una historia del arte antiguo* (pp.47-62). Edición Estudios Andinos PUCP, UCHRI.
De Micheli, M. (2000). *Las Vanguardias artísticas del SXX*. Alianza Editorial.
Dussel, I. (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. *Propuesta Educativa*, (31),69-79.
Eisner, E.W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, *22*(7), 5-11. https://doi.org/10.3102/0013189X022007005
Gillian, R. (2020). *Metodologías Visuales.* CEDENAC.
Guash, A.M (2003). Los Estudios Visuales, un estado de la cuestión. *Estudios Visuales, 1*(1), 8-16.
Gutiérrez Pérez, R. (2012). Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, *24*(2), 283-299. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n2.39035
Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
Holmquist, U. *Introducción a la Iconografía del antiguo Perú*. Curso de Iconografía del antiguo Perú, 28 de octubre de 2020, Centro Cultural de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
Izcue, E. (1926). *El arte peruano en la escuela*. Editorial Excelsior.
Kauffmann Doig, F. (2002). *Historia y arte del Perú antiguo*. Peisa.
Marín Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, *29*(1), 211-230. https://doi.org/10.6018/educatio
Majluf, N., y Wuffarden, L. E. (1999): Elena Izcue. El arte precolombino en la vida moderna. Lima: Fundación Telefónica, Museo de Arte de Lima. — (2008): Elena Izcue. Lima-Paris. Années 30. París: Flammarion.
Milla Euribe, Z. (2008). *Introducción a la Semiótica del diseño andino precolombino*. Amaru Wayra.
Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidos.
Mitchell, W.J.T. (1995). Interdisciplinarity and Visual Culture. *Art Bulletin,* 77(4), 540-544.

Moxey, K. (2003). Nostalgia de lo real. La problemática relación de la historia del arte con los estudios visuales. En k. Moxey (ed.), *Teoría, practica y persuasión* (pp. 42-59). Ediciones del Serbal.
Museo Larco (abril-mayo 2020). *¿Sabías que en el Perú surgió la única cuna civilizatoria del hemisferio sur?* [video] https://youtu.be/ToLuFoE4PDg
Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.
Panowsky, E. (2005). Estudios sobre iconología. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1939).
Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
Romero, M.S. (2015). APU-RIMAK - ALEJANDRO GONZÁLEZ TRUJILLO (Apurímac, 1900 - Lima, 1985). Tesis para obtener el grado de académico de Magíster en Arte Peruano y Latinoamericano, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Ruiz Durand, J. (2002). *Introducción a la iconografía andina. Muestrario de iconografía andina referida a los departamentos Ayacucho, Cusco y Puno*. INDECI.
Sondereguer, C. (2003). *Manual de Iconografía Precolombina y su análisis morfológico, cronológico y estético. Mesoamérica, Centroamérica, Suramérica 1300 a.C. - 1532 d.C. Marco teórico* Catedra Sondereguer de Diseño y Arte Precolombino Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo Universidad de Buenos Aires. Geka / Nobuko.
Victorio, P. (2010). Reflexiones en torno al estudio del arte del Perú antiguo. *Revista del Museo Nacional* Tomo L (50) 47-64. Ministerio de Cultura. http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/950
Walker, J. y Chaplin, S (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Octaedro.
Wick, R. (1993) *La Pedagogía de la Bauhaus*. Alianza Editorial.

VIII. ACTUALIZACIÓN

San Miguel, 28 de febrero de 2023

PUCP
Facultad de Arte y Diseño

CRONOGRAMA CALENDARIZADO

SEMANA	FECHA	TEMA	ACTIVIDADES
1	20 mar – 25 mar	**T1. Introducción al curso:** Lineamientos metodológicos. Justificación Enfoque del curso desde la cultura visual y la cosmovisión andina. La iconografía como lenguaje visual. Ni Iconografía, ni precolombina.	Presentación de los alumnos y profesores Clase exposición PPT Presentación del silabo Lectura Expositor Invitado Tarea: pensar su proyecto
2	27 mar – 01 abr	**T2. Introducción a la Iconografía precolombina:** Genealogía. Perú, cuna civilizatoria. Los horizontes históricos. Mapa cultural de América. Abya Yala	Debate sobre la lectura Clase exposición PPT Videos Museo Larco Desarrollo de clase taller Presentación de temas para el proyecto
3	03 abr – 08 abr (Feriado: de 06 a 08)	**T3. Cosmovisión andina** Dibujo de Pachacuti Principios rectores Particiones del mundo Elementos comunes	Clase exposición PPT Video Zadir Milla Lectura Asesoría de investigación Expositor Invitado
4	10 abr – 15 abr	**T3. Cosmovisión andina** El agua en la cosmovisión andina El territorio en la cosmovisión andina Los antepasados y la muerte La mujer y el tejido Los 2 códigos (representacional/geométrico)	Clase exposición PPT Lecturas Diseño metodológico del proyecto de estudio
5	17 abr – 22 abr	**T4. UNANCHA QUELLKA. Código representacional**. Dioses, Personajes, animales, plantas, elementos **Deidades principales** – El Inti, Wiracocha, Pachacamac, Aiapaec, Ñaylamp, Pachamama, Quilla, Mama cocha	Clase exposición PPT Video ML Desarrollo de clase taller Revisión de avances
6	24 abr – 29 abr	T4. Código representacional. Unancha Quellka Dioses, Personajes, animales, plantas, elementos	Clase exposición PPT Desarrollo de clase taller Revisión de los avances

PUCP
Facultad de Arte y Diseño

SEMANA	FECHA	TEMA	ACTIVIDADES
		Seres míticos (animales y elementos) – Felino, aves (águila, cóndor buho), serpiente, La mujer – araña –tejido – luna, venado, los apus, el mullu, la cabeza, las manos	
7	**01 may – 06 may** (Feriado: lunes 01 mayo)	**T5. Código geométrico** Toqapu Quellka Geometría sagrada El toqapu como lenguaje **Formas básicas**	Clase exposición PPT Desarrollo de clase taller Revisión de los avances
8	**08 may – 13 may**	**EXAMEN PARCIAL**	**Presentación resumen de la investigación y propuesta de proyecto**
9	**15 may – 20 may**	**T5. Código geométrico** Toqapu Quellka Bipartición Tripartición Cuatripartición La escalera La espiral La chacana	Clase exposición PPT Desarrollo de clase taller Expositor invitado
10	**22 may – 27 may**	T6. Código geométrico Toqapu Quellka **El trazado armónico**	Clase exposición Desarrollo de clase taller Ejercicio de trazado
11	**29 may – 03 jun**	T6. Código geométrico Toqapu Quellka **Rejillas modulares**	Revisión del trazado Clase exposición Desarrollo de clase taller Ejercicio de rejilla
12	**05 jun – 10 jun**	**T7. Proyectos iconográficos contemporáneos** en arte, artesanía, ilustración, diseño de producto, branding, diseño textil, museografía, patrimonio, juegos de mesa, etc. (mapeo e invitados).	Clase exposición Expositor invitado Revisión de proyectos
13	**12 jun – 17 jun**	T7. Proyectos iconográficos contemporáneos en arte, artesanía, ilustración, diseño de producto, branding, diseño textil, museografía, patrimonio, juegos de mesa, etc.	Clase exposición Expositor invitado Revisión de proyectos
14	**19 jun – 24 jun**	T7. Proyectos iconográficos contemporáneos en arte, artesanía, ilustración, diseño de	Clase exposición Expositor invitado Revisión de proyectos

PUCP
Facultad de Arte y Diseño

SEMANA	FECHA	TEMA	ACTIVIDADES
		producto, branding, diseño textil, museografía, patrimonio, juegos de mesa, etc.	
15	26 jun – 01 jul (Feriado: jueves 29 jun)	Revisión de proyectos	Revisión final de proyectos
16	03 jul – 08 jul	**EXAMEN FINAL**	**Exposición de proyectos**

PUCP

Facultad de Arte y Diseño

DIRECTIVA Y NORMAS PARA LA ELABORACIÓN DE TRABAJOS GRUPALES

Sobre el trabajo grupal, conceptos previos.

Se entiende por trabajo grupal[1] aquella estrategia de enseñanza-aprendizaje diseñada para que una tarea planteada sea emprendida por dos o más alumnos. El objetivo buscado con la tarea puede ser alcanzado de una manera más eficiente y enriquecedora gracias a la colaboración y el aporte de los distintos integrantes del grupo. En estos casos, se entiende que no es posible cumplir con el objetivo pedagógico propuesto recurriendo al trabajo de una sola persona o a la simple sumatoria de trabajos individuales.

Los objetivos que se busca alcanzar al plantear una tarea a ser resuelta por un equipo pueden diferir si los alumnos están o no preparados para trabajar en grupo. Cuando los integrantes del equipo tienen experiencia trabajando en grupo, los objetivos de aprendizaje están centrados, primero, en enriquecer el análisis del problema con las opiniones de los miembros del equipo y, en segundo lugar, en poder emprender una tarea cuya complejidad y estructura hacen muy difícil que pueda ser concluido de manera individual, en forma satisfactoria y en el tiempo designado. Es decir, con personas preparadas para trabajar en equipo, el trabajo grupal es una condición de la tarea y no un objetivo en sí mismo.

Por otro lado, cuando los alumnos no están habituados a trabajar en grupo, el objetivo del trabajo grupal será prepararlos para trabajar en equipo y desarrollar en ellos capacidades como la de planificar y diseñar estrategias en consenso, dividir el trabajo de forma adecuada, elaborar cronogramas específicos, intercambiar ideas e integrarlas en un trabajo final, entre otras. Además, permite reforzar actitudes de responsabilidad, empatía, puntualidad, respeto, solidaridad, ejercicio del pensamiento crítico, entre otros. Este objetivo es también muy importante debido a que la práctica de trabajar en grupo en la Universidad prepara a los alumnos para cuando tengan que desempeñarse en el mundo laboral colaborando con otros profesionales o en equipos.

Como puede verse, si los alumnos no tienen la preparación debida para trabajar en equipo y además el curso no está diseñado para formarlos para este tipo de encargo, el trabajo grupal pierde mucha de su potencialidad. En tal sentido, con alumnos no preparados o muy poco preparados, se debe considerar como objetivo del curso, en un primer momento, que ellos alcancen las habilidades para el trabajo en grupo. Una vez que este sea alcanzado, se puede plantear como objetivo subsiguiente la riqueza del análisis grupal y, además, el poder realizar tareas complejas de un trabajo que, en principio, no puede ser desarrollado de manera individual.

En el sentido de lo señalado, la inclusión de un trabajo grupal en un curso, cualquiera sea su denominación o nivel, debe obedecer a objetivos claramente establecidos en el sílabo y debe ser diseñado cuidadosamente atendiendo a los criterios pedagógicos arriba expuestos. De este modo, se evitarán casos, lamentablemente constatados, de trabajos grupales injustificados y carentes de seguimiento por parte del docente.

Por lo expuesto, el trabajo grupal debe ser promovido cuando permite obtener resultados superiores a los que serían alcanzados en un trabajo individual dada la naturaleza del curso y los plazos, las condiciones y las facilidades establecidas para este.

[1] Nota: El término "trabajo grupal" se entiende equivalente a "trabajo en equipo" y a cualquier otra forma de trabajo colaborativo entre estudiantes.

PUCP
Facultad de Arte y Diseño

Trabajos escritos grupales

La presente directiva se aplica a la elaboración de trabajos escritos grupales de pregrado, posgrado y diplomaturas, que son desarrollados dentro o fuera del aula y que, eventualmente, podrían ser expuestos. Ello, sin perjuicio de que se entiende que los trabajos grupales son dinámicas colectivas que pueden tener una expresión oral, escrita o visual.

Para que un trabajo grupal sea eficaz debe estar diseñado apropiadamente, tarea que recae en el profesor del curso. En tal sentido, las unidades que impartan asignaturas en pregrado, posgrado y diplomaturas cuidarán de que se cumplan las siguientes normas:

1. La inclusión de uno o más trabajos escritos grupales como parte de un curso debe contar con la aprobación de la autoridad académica de la unidad a la que pertenece el curso o de quien éste designe antes del inicio del semestre académico o del Ciclo de Verano, según corresponda.

2. El diseño del trabajo grupal debe asegurar la participación de todos los integrantes del grupo, de forma tal que se garantice que si uno o más de sus miembros no cumple con el trabajo asignado, entonces todo el equipo se verá afectado.

3. El producto de un trabajo colaborativo supone los aportes de cada uno de los integrantes, pero implica más que una simple yuxtaposición de partes elaboradas individualmente, pues requiere de una reflexión de conjunto que evite la construcción desarticulada de los diversos aportes individuales.

4. El profesor deberá contar con mecanismos que le permitan evaluar tanto el esfuerzo del equipo como la participación de cada integrante en la elaboración del trabajo grupal. Uno de estos mecanismos puede incluir la entrega de un documento escrito donde los integrantes del grupo especifiquen las funciones y la dedicación de cada uno de ellos, los detalles de la organización del proceso y la metodología de trabajo seguida por el grupo. La presente directiva incluye una propuesta de “Declaración de Trabajo Grupal”.

5. Los trabajos grupales deben tener evaluaciones intermedias, previas a la entrega final, en las que se constate el trabajo de todos y cada uno de los miembros del grupo.

6. La ponderación que se asignará para la calificación final al aporte individual y al esfuerzo grupal debe responder a las características y al objetivo de este.

7. El profesor deberá indicar de manera explícita en el sílabo del curso si este tiene uno o más trabajos escritos grupales y el peso que tiene cada uno de estos trabajos en la nota final del curso, cuidando que no exceda de la ponderación de la evaluación individual.

8. En caso el curso cuente con uno o más trabajos escritos grupales, el profesor entregará dos documentos anexos al sílabo. En el primero de ellos constará el texto íntegro de la presente directiva. En el segundo, se señalará de forma explícita las características del trabajo o los trabajos escritos grupales a ser desarrollados durante el periodo académico. En este documento se deberá indicar:

PUCP
Facultad de Arte y Diseño

a. La metodología involucrada en cada trabajo grupal.
b. El número de integrantes, se recomienda no más de cuatro.
c. Los productos a entregar.
d. Los cronogramas y plazos de las entregas parciales y del trabajo escrito final.
e. Los criterios de evaluación, así como el peso relativo de las entregas parciales en la calificación del trabajo grupal.
f. El tipo de evaluación del trabajo grupal y, de ser el caso, el peso relativo del aporte individual y del esfuerzo grupal en la calificación final del trabajo.
g. El cronograma de asesorías, de ser el caso.

9. Como todo trabajo grupal implica un proceso colectivo de elaboración e intercambio intelectual, en caso de plagio o cualquier otra falta dirigida a distorsionar la objetividad de la evaluación académica, se establece que todos y cada uno de los integrantes del grupo asumen la responsabilidad sobre el íntegro de los avances y del trabajo final que serán presentados y, por tanto, tienen el mismo grado de responsabilidad.

10. En aquellos casos en los que se juzgue pertinente, se podrá designar a un alumno como coordinador del grupo. El coordinador es el vocero del grupo y nexo con el profesor del curso.

11. La autoridad a la que hace mención el punto 1 de las presentes normas podrá dictar disposiciones especiales u otorgar excepciones cuando la naturaleza de la carrera o de la asignatura así lo exija.

PUCP
Facultad de Arte y Diseño

Declaración de Trabajo Grupal

Unidad académica:	Semestre:
Curso y Horario:	Profesor:

Título del trabajo:	
Diseño/planificación del trabajo grupal (definir cronograma de trabajo, etc.)	
Funciones (compromiso) de cada integrante	Nombre, firma y fecha

PUCP
Facultad de Arte y Diseño

Los miembros del grupo tenemos conocimiento del Reglamento disciplinario aplicable a los alumnos ordinarios de la Universidad, en particular, de las disposiciones contenidas en él sobre el plagio, y otras formas de distorsión de la objetividad de la evaluación académica. En tal sentido, asumimos todos y cada uno de nosotros la responsabilidad sobre el íntegro de los avances y el trabajo final que serán presentados.

Ejecución del trabajo (definir aportes de cada integrante)	
Labor realizada por cada integrante	Nombre, firma y fecha

Aprobado por acuerdo de Consejo Universitario de fecha 7 de abril de 2010.

ANEXO III: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A EXPERTO

Entrevistado: Rodrigo Gutiérrez Viñuales
Entrevistadora: Sandra Tineo Sanguinetti
Fecha: 29 de Noviembre 2023
Locación: Cafetería local, Granada, España.
Duración: 3 horas 42 minutos.

Entrevistadora: Buenos días Rodrigo, un placer poder tenerte hoy. Nos cruzamos cuando estuve en tu exposición en Madrid, Ana me dijo que te acabas de ir.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Ah, mirá. A Ana la voy a ver el día 12 de ahora, de diciembre. Porque yo voy a Madrid, voy a hacer una visita guiada, tenemos un, tengo un grupo de investigación, en un proyecto de investigación, se llama "Artista Trasatlántica, entre España, América", y entonces el, yo voy a hacerles una visita guiada a la gente del grupo, es un grupo de 8 o 10 personas, que creo que es abierto, una hora antes de que abran al público, así con la sala para nosotros. Y después ella va a ir a comentar sobre su obra.

Entrevistadora: Sí, ahí en ese trabajo puedes sacar como banquetes, es infinito.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Ayer, no antes de ayer, tuvimos un, ahí en Madrid, un acto público que se llama la "Exposición Explicada", después te paso el enlace de YouTube, duró una hora más o menos, estuve en la mesa con Lara Sistar, que es la periodista de televisión española, César Paternostro, que tiene 92 años, está también en la exposición y es teórico, y con Manuel Fontán del Junco, que es el director del Museo de Exposiciones y del equipo curatorial de la muestra. Entonces estuvimos charlando un poco sobre las exposiciones, porque una vez decíamos, al fin y al cabo es complejísima la exposición, pero también si la ves desde el tema mismo, es epidérmica, es decir, es mostrar una parte pero.

Entrevistadora: No profundizas mucho en nada, pero muestras todo.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Exacto, sí, fue la decisión, o sea, podríamos haber aterrizado en decir, bueno, vamos solo a la geometría, pero nos parecía bueno mostrar el panorama, porque también inclusive sigue siendo complejo, pero sobre todo porque no se había hecho de esa manera, entonces nos parecía muy bueno mostrar, digamos siempre las primeras propuestas de este tipo de exposiciones tienen esa cosa

de, no digo la presión, pero sí la intención de mostrar todo lo que puede dar de sí o buena parte de lo que puede dar de sí al tema, mostrar las puntas de los ovillos y luego se vaya desarrollando.

Entrevistadora: Claro, y por eso es que tienes tantas puntas que puedes jalar.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, nos parecía importante eso y creo que fue un acierto, más que de centrarnos, por ejemplo, propio Paternoso hizo en el año 2001 una exposición que tomaba abstracción el paradigma amerindio, donde lo que hizo fue tratar el tema de la geometría, partiendo de los textiles andinos, la escultura en piedra, todo ese concepto que cambia, digamos que Quenqo, Machu Picchu y todo lo demás, no es solo arquitectura, el Intihuatana no es arquitectura, porque siempre se estudiaba dentro de la arquitectura, en realidad es una gran escultura de piedra tallada, es decir, es un cambio de pensar de otra manera, es una escultura fracasada de hace siglos, entonces ahí estaba un poco.

Entrevistadora: Yo tengo una duda, que no creo que pueda nunca resolver, pero que yo creo que tú lo tienes mucho más claro, con respecto a los objetos iconográficos, en su categoría artística, como arte, pensando en el arte como disciplina, occidental, clásica, mimética, todo el floro de sopa, y no solo, sino en general, y entonces yo tengo un conflicto con observar y tomar y agarrar, sobre todo la iconografía, que es en lo que yo me centro, pero en general, lo que tú acabas de decir, es una escultura, y también es mucho más, pero al mismo tiempo no podemos hacer nada sin esas categorías.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Bueno, ese es el desafío, yo veo a Qenqo, por ejemplo, la gran roca que está allí en el Cerro Tarragona, tiene un pasadizo atravesable, pero el resto, esa arquitectura, no es una cosa habitable, es una gran escultura tallada, esa es la manera, y es interesante, eso lo plantea un poco Graciano Gasparini en los 70, y después lo toma al toque, justamente Paz del Nostro, en piedra abstracta, bien interesante.

Entrevistadora: No lo he revisado bien, mira, lo voy a buscar.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, un buen trabajo, y es una exposición muy buena, que se llama Abstracción del Paradigma Amerindio, hace 20 años, y donde toca justamente todos esos temas.

Entrevistadora: Mezcla, mezcla, ya me he acordado, eso sí puede ser.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, Torres García, por supuesto, como Casi el Paradigma, y toda la obra de él, la de Alejandro Puente, la de un montón de gente, de eso hay mucho en la exposición, lo que pasa es que, claro, es una parte de otras muchas cosas.

Entrevistadora: Infinitas cosas. No, no. Es infinito, es infinito.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Yo decía el otro día en la charla, dios mío, al final si esta exposición la hiciéramos dentro de 10 años, ya cambiaría quizás mucho, sobre todo la parte de los últimos 10 años, así ya integrarías otros artistas, otras referencias.

Entrevistadora: Y otro tratamiento, porque una cosa que me parece muy interesante de tu aproximación, es esta cuestión de la lectura, ¿no? Sí. De cómo lo hemos visto, que es algo que el arte no suele pensar, porque el arte se mire el ombligo, no está pensando en cómo ven los demás otra cosa que no sea su. Entonces, me imagino que es tu mirada de historiador, ¿no?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí. Y de profesor. Ya, sobre todo intentar, digamos, cambiar un poco, que es difícil, porque tenemos una formación muy occidental, entonces es como que ya tenemos un tipo de aproximación muy regida por esa, por esa mirada que ya nos metieron adentro. Entonces, romper con eso es difícil. Ahora bien, digamos, también es como empezar a entender lo que vos decías, es decir, en el fondo es una, o lo que querés hacer, según un trabajo iconográfico, pero con un trasfondo semántico, digamos, de significación, de sentido. Y eso es otra cosa también que dicen muchos patronos, entonces si se habla de la decoración, de la cerámica decorada, dicen, no, no es decoración, eso era lo central. Es decir, todo eso eran los mensajes que ellos querían transmitir, es decir, no era simplemente una pieza por hacer una pieza artística desde nuestros cánones occidentales, sino que tenía, digamos, era una pieza utilitaria, o sea, partía de lo utilitario, más allá de que fuera una jarraca, si fuera una jarraca o algo, era, digamos, todo iba combinado. ¿Cuál es el problema? Es que no sabemos el significado. Claro, claro. Ese es el problema.

Entrevistadora: Claro, entonces nos quedamos en el objeto, ¿no?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, decimos, ah, está así un puma, una serpiente, bueno, la serpiente es la animal sagrada, pero en definitiva nebulosa, decimos. Y nunca lo vamos a saber porque, como no hay testimonio escrito ni nada, ¿qué significaban realmente los quipus?

Bueno, se han hecho miles de interpretaciones, Acá ha salido un libro. Un libro, Claudia, y cierra nada más la exposición el año pasado en Lima, un proyecto había de los quipus, iba a suponerse, era el libro.

Entrevistadora: No me acuerdo si es de los quipus o de los toqapus, el libro que acaba de salir.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Ah, bueno, se le vio que había el año pasado uno sobre los quipus, un proyecto que estaban entreseñando a partir de trabajos con computadoras. En matemáticas, sí. Pero bueno, uno deja de ser un campo hipotético, nada más. ¿Significaría realmente eso?

Entrevistadora: Sí, no lo vamos a saber. Pero lo que sí podemos saber, conocer y, de repente muy iluso de mi parte, salvar, es la cosmovisión. Porque además todo eso se basa en la cosmovisión. Entonces, si no tenemos ningún punto de partida y nos inventamos la serpiente o el culito o lo bonito o lo feo o la estética con nuestros ojos occidentales, por lo menos tener el mínimo respeto.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Total.

Entrevistadora: ¿No? Conocerla, ok, nunca vamos a saber realmente, pero creo que entender y aprender la cosmovisión es tener un poco de respeto para observar eso.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, sí.

Entrevistadora: Que también es interpretativo, pero un poquito menos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Yo a veces pienso que, no sé si es un buen trabajo, no lo sé, no estoy juzgando, sino mostrando ignorancia del tema. Si es un buen trabajo con las comunidades indígenas respecto de eso, es decir, no nosotros del despacho del arqueólogo en una ciudad y tal, sino ir a las comunidades indígenas y tratar con ellos ese tipo de cosas. Así que es total, si todavía sigue significando algo, sí.

Entrevistadora: La antropología ha hecho mucho eso, mucho, en el Perú.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Me acuerdo que fue Lucho Lumbreras, así fue el trabajo, pero lo que pasa es que no es un tema como que le haya seguido mucho la pista.

Entrevistadora: Los noventas han sido duros porque el terrorismo impidió, cerró y fue dificil. Una desgracia. Y entonces, post-terrorismo, la antropología entró con fuerza y como la antropología en el Perú es muy cultural, sí abordó estos temas comunitarios y todos los aspectos, sobre todo de la organización social y no sé qué. Pero el arte, poco, recién.

Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Nosotros fuimos con mi viejo. Con mi viejo, sabían que, bueno, ellos son arquitectos y demás.

Entrevistadora: Con razón, con razón.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, no, y ellos hicieron mucho trabajo, porque mi viejo tiene muchísimo publicado de Perú, o sea, arquitectura del altiplano y todo lo demás. Entonces, nosotros vivimos tres años en Cusco, en el año del 74 al 77. Yo hice la parte de la primaria. ¿En Cusco? En Cusco. Sí.

Entrevistadora: Yo vivía en Cusco en ese tiempo. Del 75 al 78.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Entonces, pues, vivimos del 75 y 76.

Entrevistadora: No lo puedo creer.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: En medio del 75 y 76. Sí, yo iba al Salesiano, allá arriba.

Entrevistadora: Yo iba a Santa Ana. Qué locura.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Vivía en la Avenida de la Cultura, en el barrio Mariscal Gamarra.

Entrevistadora: Yo vivía en San Blas, y odiaba porque tenía que subir con mi mochila. ¿Y por qué vivían ahí ustedes?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Por mi padre, nos contrató la Unesco para trabajar en la restauración Centro Histórico de Cusco y la región. Ahí en el convento de Santo Domingo de Coricancha. Y entonces nosotros estuvimos ahí en el 74, 75, 76. Y ellos hicieron varios libros sobre eso. Pero justamente les quedó pendiente una parte de la provincia de Apurímac, el cual pensaban volver pronto y hacerlo, pero fue una de las provincias que quedó también cerrado por el tema de Centro Revolucionario. Entonces en 2008 ellos ya tenían 75, 70 y tanto. Entonces nos fuimos un mes entero y recorrimos todo el departamento de Apurímac. Hicimos reglamento de 40 iglesias.

Entrevistadora: Los tres juntos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, bueno, vino mi hermano con su novia, vino mi mujer con su hermana. Una mancha. Sí, fuimos como siete, ocho. Y vamos, llegamos a los lugares a medir, a sacar fotos. Encontramos cualquier cantidad de pinturas reales que nunca se habían registrado. Si no, un librazo así de gordo de arquitectura de Cusco y Apurímac.

Entrevistadora: Cusco y Apurimac. Sí. ¿Y en Apurimac qué encontraron?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: No, un montón de iglesias de pueblos y demás. Lugares apartadísimos. Anécdotas maravillosas. Una que me acuerdo, bueno, nos repartíamos tareas. Entonces llegábamos a, mi viejo se quedaba midiendo la iglesia con uno de mis hermanos. Yo tenía que encargarme de buscar el tipo que tenía las llaves para abrir y ver adentro y todo lo demás. Pero además muchos de esos pueblos, de pronto uno hablaba castellano, dos. Y me acuerdo en un pueblo que estaba la iglesia y alguien nos dijo que la persona que tenía las llaves estaba trabajando en la tierra, no sé qué. Arriba un monte y tal, no sé qué. Digo, bueno, pues voy yo. Entonces empiezo a subir al monte. Y pronto empiezo a pasar por una aldea totalmente vacía. De pronto hago así una curva y estaban todas las mujeres del pueblo y los chicos almorzando. Yo sabes que llego, hago así. Imaginate un lugar, no digo de no contactados, pero casi. Llego, la gente me ve y la señora que acababa de servir el plato me pasa el plato.

Entrevistadora: Ya está.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: No se preguntó quién era, no sé qué. Era una persona que era y vestido de tal en un lugar. No, no se preocupen. Venía a buscar la persona, uno hablaba castellano. Le buscaba las llaves, nos vimos, sacamos fotos y tal.

Entrevistadora: ¿Y no comiste? No, no, no. Muy mal.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: No, no, no, ya sé. Pero lo que sé es que no podía. Creía que no podía. Y digo, bueno, como estaban esperando y sobre todo, no sé, en ese momento, agradezco. Tendría que haberme comido los sopitos. Pero bueno, cosas maravillosas.

Entrevistadora: Cosas maravillosas, cosas maravillosas que tiene nuestro continente. Sí, yo siempre me he preguntado por qué nuestro poco amor por lo nuestro. En el caso peruano, sobre todo, porque es, excepto la arqueología, que es obligatoria y que haga por lo menos, el resto de, y la antropología últimamente, no, y sobre todo en las áreas creativas. Yo hice una de esas cosas, trabajo de campo digital para mi investigación, y hice una comparación, simplemente poniendo en Google arte peruano, arte mexicano, diseño peruano, diseño mexicano. Y tú ponías mexicano o ecuatoriano o. Y todo era iconografía. Y el diseño peruano, no. Era más moderno, más contemporáneo, más alucinante. Y dije, ¿qué es esto? Aquí hay un problema. Ese fue como mi trabajo exploratorio, ¿no? Para identificar.

Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Yo creo que bueno, no sé, varias cosas, ¿no? Es decir, una cosa, pienso que debe ser un dato es el tema de la propia iconografía, ¿no? O sea, el buscar la manera de que, creo que lo he visto bastante en México, de realmente hacer un diseño contemporáneo. Es decir, hay una frontera ahí, a veces, entre lo muy étnico y lo muy contemporáneo, ¿no? Que yo pienso, a ver, es otra cosa, pero la Pineda Cobalín, en México. Que trabaja más sobre artes populares, y además es un diseño como contemporáneo. Tiene las tiendas de diseño y todas esas cosas. Yo he visto cosas de joyas buenas en Perú, ¿no? Esto se llamaba Ilaria, ¿no?

Entrevistadora: Ilaria, sí.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y bueno, aquellas cosas que hacía también, ¿cómo se llamaba esta? Graciela Laki, ¿no? También que hacía eso en Perú también.

Entrevistadora: Pilar Ugarte, con esa que trabajé.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Ah, ok. Sí. Y entonces, no, entonces pienso también. Pero bueno, no sé yo si tiene que ver también mucho Lima, ¿no? El otro día hablaba, hice un Zoom en la semana pasada con Javier Lizarzaburu, no sé si te suena. Es un periodista peruano que ahora está viviendo lo mismo en Bruselas o así, o va y viene. Pero él tiene todo un trabajo de rescate de las huacas limeñas. Hicieron un montaje el año pasado en la Bienal, en el Pabellón Peruano, en la Bienal de Venecia. Hace poquito hizo una exposición también en Lima sobre las huacas, debajo de unas cosas, un video de instalaciones y demás, Y claro, él me decía una cosa yo percibía, pero no la había puesto a pensar. No era nada sistemático. Que es que como que Lima vive de espaldas a su pasado precolombino, que lo tiene.

Entrevistadora: Y al mar y a todo.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y dice, Javier dice, y ojo, que no me estoy inventando nada. Ahí están las 25 huacas o las huacas y todo lo demás.

Entrevistadora: Sí, había más, había como tres culturas asentadas en Lima, distintas.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Pero como eso no está metido ni en la historia, ni siquiera casi en el turismo de Lima. Es decir, ahí hay una cuestión política de actitud o lo que fuera, que lo arqueológico está en otros lados. Lima acá, la sierra ahí. Entonces, no sé si esa realidad esa cuestión tiene que ver con la falta de un desarrollo más ambicioso de ese tema.

Entrevistadora: En general, yo creo que tiene que ver con, mis teorías son dos cosas. La primera es que no tuvimos una revolución. Nunca. Y eso ha hecho la diferencia con México.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí.

Entrevistadora: Grande, grande. Porque esa revolución les devolvió, o sea, más allá de todo lo que pasó. Eso por un lado. Y por otro lado, hemos tenido terrorismo por mucho tiempo, que ha efectivamente cerrado las conexiones, incluso el interés. Y nos ha generado vergüenza.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí.

Entrevistadora: Que es absurdo, pero el efecto psicológico es la vergüenza.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, te has metido menos de bien.

Entrevistadora: Y claro, yo leo los textos de los indigenistas o de este tiempo, y hay un orgullo que ahora no hay. Que hemos perdido.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, que ahora también se ha vinculado muy a la construcción de un nacionalismo propio, de todas esas cosas.

Entrevistadora: Nacionalismo hay, pero es tonto.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Tengo el orgullo de ser peruano. Es tonto. Que nos hacían cantar a, ¿no te acuerdas de esa canción?

Entrevistadora: Claro. Es la única que sabemos todos los peruanos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: De haber nacido en nuestra hermosa tierra del sol. Esa nos hacían cantarla en el colegio. Yo creo que hay una, también. A ver, creo que falta un buen Ministerio de Cultura. Creo que falta una buena cabeza pensante, y cabezas pensantes en torno a ese ministerio. No sé, es una visión muy desde fuera, ¿no? Pero, por ejemplo, ahora veo como un crecimiento de todo el tema amazónico. Nosotros en la cultura, en el arte, y nosotros artistas y tal. Entonces, yo creo que sería como un buen momento, no sé, me parece, no es un buen momento, entendamos, políticamente, pero sí desde las cabezas pensantes ir delineando algo para cuando se dé el momento de poder hacer algo global. Y, sobre todo, también otra cosa que a mí siempre, siempre me preocupa es el tema de las fronteras, ¿no? Es decir, que exista esa frontera Perú-Bolivia

Entrevistadora: Es absurda.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: O sea, porque estás rompiendo con una cuestión política una frontera cultural. Yo siempre digo a los de Cusco y a los de Puno, cuando hablo con ellos, y a los de La Paz, digo, el de

La Paz, andate a Cusco. El de Cusco, andate a La Paz. Es decir, están hablando lo mismo. Tenés más que ver con ellos que con Lima o con otros. Es decir, y entonces esa cuestión que son para mí

Entrevistadora: y con Ecuador totalmente.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Totalmente ya está. Si querés con el norte de Argentina, ya de una manera un poco más diluida, pero también está. Es decir, las fronteras políticas no nos ayudaron a nada. No nos ayudaron a nada. Es más, determinaron mal nuestros estudios. Es decir, por ejemplo, el arte quiteño, ¿no? O el mexicano, cuando estudian el arte colonial. Lo estudian en base a las fronteras del siglo XIX. Error.

Entrevistadora: No funcionaba así.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Estás estudiando arte quiteño, tenés que irte al sur de Colombia. Tenés que bajar al Perú, tenés que irte a Chile. Porque ese era tu radio de influencia. No decir, ah, no, lo que está en Ecuador. Y ya cuando, no, esto ya es el Perú. No. Y al revés. Es decir, la frontera, estamos estudiando con fronteras modernas

Entrevistadora: Los temas que no eran modernos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y es un error. El mexicano, cuando llega a Guatemala, no. Ya eso es Guatemala, pero macho, en la época colonial.

Entrevistadora: O incluso antes.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y antes era parte de mayas y todo. Les digo, para traer lo más acá en el tiempo, es decir, tenés que irte a Guatemala porque eso era parte de Virreinato. Si no estás haciendo un trabajo incompleto.

Entrevistadora: Mira, los usos de la academia no ayudan a nada. Porque, por ejemplo, yo he tenido que reducir mi investigación al caso peruano. Que bueno, por lo menos tengo el caso peruano, o sea, ya eso me sirve. Pero luego para el estudio, si hay una escasez, y además, eso también, Las culturas peruanas. O sea, no existía el Perú cuando habían las culturas. No puedes hablar de culturas peruanas.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Exactamente. Podemos hablar de las culturas del antiguo Perú. Ahí está bien. Es una manera de entendernos. Entramos, digamos, ahí en una disquisición terminológica, ¿no? Pero usamos términos para entendernos. Pero evidentemente, el Perú no existía. Ecuador no existía. Entonces, este, en fin. Hay cosas que, no sé, nosotros hicimos hace muchos años un libro que se llamaba Cusco-Buenos Aires, ruta de intelectualidad americana. No sé si lo viste. Ese libro lo publicamos en el, en 2009,

Entrevistadora: En la Universidad San Martín de Porres. He descubierto unos tesoros en tu libro. ¿Eh? He descubierto tesoros. Cusco-Buenos Aires. ¿Eh?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Cusco-Buenos Aires, punto, ruta de intelectualidad americana, 1900-1950. Lo publicamos en la Universidad San Martín de Porres, Lima, 2009.

Entrevistadora: ¿Tú eres autor?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Un autor. Es Con, Elizabeth. Quedó como primera autora. Porque ella fue un poco la que gestionó y demás. Con, después está, bueno, segundo soy yo, tercero mi padre y cuarto mi madre. Sí, todo una cosa súper familiar.

Entrevistadora: Qué lindo. ¿Ellos dónde están, en Buenos Aires? ¿Hacen libros? ¿Tú a quién te pareces? ¿Eh?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: No, no, un poco de los dos. Mi vieja es más organizada, yo soy muy organizado. Mi viejo es más de volador. Pero creativo. Es muy creativo y está siempre inventando cosas. Entonces, el año pasado publicaron cinco libros.

Entrevistadora: ¿Qué dices?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Es de Arequipa uno, otro de no sé qué. Sí, no, no. De máquinas. Entonces lo que hacen es venir y se traen los libros para terminarlos acá. Pero no suena el teléfono, no hay reuniones, no sé qué.

Entrevistadora: Estarás muy orgulloso.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Ah, totalmente.

Entrevistadora: Bueno, en mi fundamentación teórica, que es una de las partes que justifica la falta de, planteo que uno de los problemas de la iconografía para ser estudiada por el arte es que no está objetivada, ni siquiera por las disciplinas que la estudian, que son la arqueología, la historia del arte, la antropología, un poco, y bueno, la educación artística, ¿no?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí.

Entrevistadora: Y entonces la historia del arte requiere fuentes porque es historia antes que arte, ¿no? Y entonces la iconografía no tiene fuentes, o tiene muy pocas, o muy malas, o no son de garantía. Este, y a eso súmale que trata de aplicarle el método iconográfico. Entonces, bueno, sin embargo creo que la historia es fundamental para po-

der agarrar la iconografía. Entonces, mi pregunta es cómo lo ves tú y cómo lo has hecho tú desde la historia del arte, porque ese sí es tu lugar de acción.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Bueno, la parte, a ver, vos decís, por ejemplo, pensando en la exposición, yo te diría que no hice una investigación profunda desde el punto de vista del hombre precolombino. O sea, no he hecho un trabajo de iconografía más que ultra básico para extender ciertas cosas, pero no, digamos, a las profundidades que llegan los que se dedican al arte tal, y que van de cultura a cultura, y esto aparece aquí, allá, y allá, todo eso, no lo hice. Mi aproximación fue muy desde la modernidad, de intentar mostrar cómo se veía, pero por eso para el catálogo pedí algunos textos que cubrieran esa parte de gente que sí sabía más del tema, que se dedican al arte precolombino. La verdad que ahí poco te puedo decir de conocimiento profundo.

Entrevistadora: No, no, pero mi pregunta es, claro, como profesor, como historiador del arte, y ahora como persona del mundo del arte, la aproximación a la iconografía.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Mi aproximación es al historiador, o mi manera, digamos, del historiador, está efectivamente muy vinculada a la historia, estoy en formación de historiador.

Entrevistadora: Yo sé, yo sé.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y entonces, voy más quizás a cuestiones de tipo social, de tipo cultural, es decir, más que ponerme, digamos, durante una hora a desgranar sus elementos o hacer interpretaciones, no obstante, lógicamente, está implícita. De pronto, hay detalles que te están hablando. Claro, cuando muestras, haces interpretaciones. Claro, hago una interpretación más cultural, más histórica, más de época, digamos, que de pronto es como unas genealogías iconográficas, por así decirlo.

Entrevistadora: Ya, ya. ¿Y cómo has hecho?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: De hecho, en muchos casos de las cosas expuestas y demás, hice algún recorrido con algún especialista y me decía, mirá, esto está en el manto de no sé dónde, digamos, contame vos otra cosa, nos la acercamos.

Entrevistadora: Sí, eso, eso, no es que, esa expertise me parece que es un poco, no sé qué palabra usar, rara?.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí.

Entrevistadora: Así como todos podemos reconocer una Venus ¿no? porque es universal, creo que deberíamos lograr lo mismo.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Mirá, hay una cuestión que tiene un poco vínculo con esta cuestión, que es también muchas veces la interpretación del barroco americano desde acá, es decir, desde Europa en general y de España en particular, ¿no? Es decir, acá en España han tenido siempre una visión como muy, muy, a ver, dos cosas. En la época del barroco, como una especie de complejo de inferioridad respecto a Italia, acá en España, pero a la vez un complejo superior respecto a América. Y donde, y acá la historia del arte que se ha construido en buena parte del siglo XX, que todavía tiene el resabi, es decir, todavía queda, está viva esa cosa y demás, es una historia de arte muy formalista. Y donde el análisis sobre el barroco americano era, que si la sirena que está en la puerta de no sé qué de Arequipa estaba, ahora hay algo similar antes en la catedral de Burgos, ¿no? ¿De dónde sale? Sí, sí, esas cosas como congeladas, ¿no? Entonces, sobre esas premisas de que esto está acá y luego aparece allá y todo lo demás, se construyó una lectura a veces como subalterna del barroco americano, ¿no? Entonces, una historia como dependiente. Y eso es no haber entendido seguramente nadie, es decir, porque el barroco era la vida, es decir, volvemos a lo mismo de siempre, es decir, la expresión artística salida de la vivencia del pueblo, de la comunidad. Del contexto, no simplemente viene una estampa, la copiamos y después.

Entrevistadora: Claro, porque eso es un enfoque meramente estético. Es muy formal.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: ¿Por qué? Porque buena parte del arte occidental y la construcción del arte occidental y del arte moderno, inclusive, se habla de formas. Es decir, ¿por qué se despreció el arte precolombino? Sigue todavía, ahora un poco se está equilibrando, ¿no? ¿Por qué? Porque, digamos, se intentaba simplemente analizarlo desde un punto de vista formal. Y no se entendía. Y además, objetual, es decir, porque para el europeo es el lienzo y el cuadro que se pinta. Y eso es el arte.

Entrevistadora: Y además la belleza cultural.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y todos los términos, artes menores, artesanía, todos los términos que son, en definitiva, denigrantes para tal, pero en el fondo forman parte, para mí muchas veces forman parte, de la pereza intelectual de no saber ver más allá de eso, ¿no? Es decir, y como el arte occidental se construye a partir de la forma, todo aquello que tiene un fondo, un trasfondo significativo, ya pasa al mundo de la tecnología, de la antropología, de lo que pasa con datos.

Entrevistadora: O el diseño, ¿no?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: O el diseño. Lo dice Picio Escobar, el paraguayo, ¿no? Es decir, ¿qué pasa con las comunidades indígenas acá en Paraguay? Hacen sus fiestas y para ese momento tallan y pintan sus máscaras, que las usan en el ritual, pero termina el ritual y esa máscara se convierte simplemente en un objeto, donde ya todas sus funciones, digamos, se desvanecen. Es decir, eso adquiere una importancia para ellos en el ritual. Luego es simplemente una cosa que hasta podría ser descartable, solo que ahora las venden porque saben que les dan dinero por ellas,

Entrevistadora: Porque las compran, por una cuestión formal y todo lo demás.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y ojo, yo tengo alguna máscara y también me encanta tenerla, pero entiendo que en un modo, y ojo, también hay máscaras que sí fueron utilizadas y otras que simplemente se tallan porque hay gente que las va a comprar. O sea, máscaras que no pasaron por el ritual. Entonces hay ahí toda una serie de cuestiones. Y el tema que te decía del barroco, ¿no? No puedes congelarlo a ese análisis de que esto se parece a esto, a esto, a esto. Eso es absurdo. Y el barroco para América, fue el gran momento de confluencia verdadera y de vigencia verdadera entre el contacto europeo y lo americano. El barroco. El barroco para mí. Lo he hablado mucho con mi padre, que es especialista sobre eso también. Está el arte precolombino, llega el español, comienza a imponer y todo lo demás, pero en un momento deja de ser como imposición porque sobre todo las comunidades religiosas, Jesuitas clarísimas en Arequipa, se dan cuenta que su mano de obra es indígena y que tienen que dejar que participen. Por eso aparecen en la compañía de Arequipa colibríes, zapallos, máscaras y un montón de cosas porque era la iconografía de un indígena que el jesuita le permite porque no puede imponerlo todo, porque tiene que transitorizar. Entonces esa confluencia, esa fusión hispano-indígena que se ha perdido desde hace un siglo, la estaban haciendo ellos en la arquitectura neocolonial, pero era algo que ya se había dado, se está reivindicando en definitiva el valor. Es un momento clave. Entonces no podemos decir que el barroco americano es un remedio del español, pues no entendiste nada. Entonces es algo muy propio, algo que ya lo asume la población como propio.

Entrevistadora: Claro, es el momento del sincretismo asumido.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: De hecho y que nadie siente ningún tipo de imposición. ¿Qué pasa con todo esto? Y es un poco la teoría que yo estoy ahora justamente pensando en función de la exposición. Es de-

cir, acá hay un momento que va a ser crítico en finales del siglo XVIII, cuando el esclotismo ilustrado impone la academia. La Academia de San Carlos primero en México en 1781, después todas las academias. ¿Por qué? Porque para ese entonces funcionaban muy bien en América todos los talleres artesanales, la cultura, la pintura, los gremios, ese sistema de producción de objetos de todo tipo para las iglesias fundamentalmente, pero también para casas, palacios.

Entrevistadora: La academia acaba con todo eso y lo despreza.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Cuando llega la Independencia se mantienen las academias, pero el barroco también cae. O sea, caen desgracias porque se la lleva por delante la academia. Y también caen desgracias en la época de la Independencia porque se vincula a los españoles. Solo a los españoles. Erróneamente también el barroco cae en desgracia.

Entrevistadora: ¿La academia encarnada por qué? Encarnada por el neoclasicismo.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: O sea, se reemplazan los altares barrocos, de los pueblos, de los veces muchos pueblos de la sierra.

Entrevistadora: Ah, ya, la academia estilísticamente.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Estilísticamente. Institucionalmente también. Es decir, ¿por qué? Porque ahora los exámenes son otros, tienes que pasar otros, por ejemplo, en arquitectura. Ahora está sacando, mis viejos están sacando un libro, sale en 10 días, ya está en la Universidad de Granada. Que habla justamente de eso. Y dice, el rey impone que para construirse cualquier cosa en América debe ser aprobado por la Academia de San Fernando en Madrid. Entonces es un sistema que centraliza todo. Y dice, ningún proyecto enviado desde América a Madrid fue aprobado. Y ningún proyecto enviado desde la Academia de San Fernando en Madrid para ser construido en América fue construido. Entonces fue una máquina de impedir. La academia fue una máquina de impedir. O sea, rompió con lo que venía aceptamente trabajando y rompe con eso. Entonces, por supuesto se construyó, pero como dicen acá, de estrangis. Hay que construir, se construye y punto. Mandaban proyectos sin saber dónde iban a ser construidos. Una catedral como la Catedral de Madrid, en Santiago de Cuba, por decirse algo, un terreno que no iba a poder ser, que no había la infraestructura para poder construir a 80 metros de altura. O sea, eran todos despropósitos.

Entrevistadora: Pero además un diálogo de sordos.

Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Un diálogo de sordos. ¿Y qué pasó? Que la academia, después de la independencia, se mantuvo. Sobre todo vuelve a la independencia, a la guerra civil, que no había un gran desarrollo de la cultura, más que pocos. Y claramente los grandes momentos de nuestras academias son a partir de la segunda mitad del siglo XIX. No, en 1849 Chile, la de México que ya venía activada, luego Colombia, en 1876 Argentina, en Perú hay algunas, luego está la de ya en 1919, la EMBA. Entonces, ¿qué pasa con todo eso? Que eso hace que se sepulte y quede durante mucho tiempo, y en la historiografía se ve muy claro, todo el tema de las artes populares. El tema es que todos aquellos tipos que trabajaban en los talleres y todo lo demás siguieron produciendo con lo justo,pero para consumo doméstico. Una pintura de la Virgen, que fue ultra popular. José Gil de Castro, que se va a Rieta en México y demás, que hacían pintura popular para cumplir con un montón de gente que de pronto no tenía acceso a los gastos que suponía para comprar una pintura, un pintor académico, por decirte algo. Entonces, todo eso fue muy despreciado historiográficamente, pero existió. Y después en la segunda mitad del siglo XX aparece Carpentier, Sama Lima, entonces empiezan a plantear, empiezan a hablar del barroco. Y entonces hay como dos teorías, una de un retorno del barroco, de lo que llaman el neo barroco. Y otros que dicen, no, el barroco no dejó de existir, lo que pasa es que se ocultó. O sea, como que viene y la romana. Mi padre dice muchas veces, no, América sigue siendo barroca, no es una cuestión... O sea, porque barroco se convirtió, antes era un sustantivo, el barroco, el estilo barroco, el periodo barroco.

Entrevistadora: Hoy se convirtió en una adjetivo.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Entonces, qué barroco, qué no sé. Y es más, Carpentier decía, si América era barroca antes de la llegada de los españoles, cuando uno ve las culturas indígenas, cultura, que es nuestro adjetivo barroco, era cultura barroca. Entonces, por eso, si uno lo ve con esa perspectiva, o sea, se entiende que el barroco era el momento del sincretismo, el no sé qué tal, barrido por la academia, ocultado durante años.

Entrevistadora: Y también moderno, ¿no?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y moderno. Entonces yo digo, justamente, que todo esto que pasa al principio del siglo XX, que es propio, no de las academias de bellas artes, sino que esta revolución de lo precolombino se da en las escuelas de artes y oficios, con las tejedoras, con los que hacen cerámica, con los muebles, con todo eso que viste ahí. En realidad, es casi una recuperación de eso que habíamos perdido a

finales del siglo XVIII, barrido por la academia. O sea, fue algo que se dio al margen de las academias de bellas artes, toda esta movida. Eso para mí es lo interesante. Por eso el final de la exposición.

Entrevistadora: Y, sin embargo, pareciera que más bien la academia comentó, pero en realidad no comentó. Porque, de hecho, por ejemplo, el caso de la EMBA con Hernández, que era totalmente decimonónico, y luego hay esta revolución, pero que termina volteando la tortilla, ¿no?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, que en realidad la producen en buena medida, esa revolución la producen en buena medida los que estaban. Algunos trabajaban con Hernández, Apurímac, entonces ellos que empiezan con el tema del diseño gráfico. Yo creo que buena parte de la revolución viene del diseño gráfico. A mí me interesa más el sabor al diseño gráfico que el pintor, y lo reconozco como un buen pintor, pero eso era una pintura europea. Lo único que era americano era el tema, pero era una pintura europea. El día de Olio sobre Lienzo, cuanto por tanto, no sé qué, salimos de una estética de Ignacio Zuloaga o de los pintores regionalistas españoles que había mamado muy bien Sabogal en el año 11, 12, cuando vino acá, y que luego lo que hace simplemente es cambiarle el tema.

Entrevistadora: ¿Quién decía eso? Boris Groys.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: ¿Eh?

Entrevistadora: Groys, que dice muy atrevidamente que el arte es, tú lo has mencionado varias veces, diseño que ha perdido su función.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, pero esa es la realidad. Gustavo Buntix no habla de artistas, él habla siempre de artífices.

Entrevistadora: ¿De verdad?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, fíjate que el artífice tal, ¿por qué? Porque esa palabra él le permite no tener que estar diciendo si es artesano o si es artista. ¿Dónde está el límite? Entonces dice artífice, y artífice vale para su mujer, para Susana Torres, que vale para el que está haciendo un neohuaco allá en la sierra, en Pisa, qué sé yo.

Entrevistadora: Verdad. Sí. Y hay un momento también, en los sesentas, que hay un intento, pero es desde afuera, Juan Hacha, ¿no? Hace una propuesta, pero desde México, y en México era válido, pero ya no funcionaba eso en el Perú.

Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Él habla de Perú. Bueno, porque es lo que pasa es que él arrancó en los años sesenta, y hay un librito ese que publicó la Ricardo Palma, con sus críticas de arte en Perú, antes de irse a México, y donde toca un poco esos temas, es como el embrión de lo que luego va a desarrollar. O sea, la nieta de Juan Hacha vive en Madrid.

Entrevistadora: María María. Estudió conmigo María María.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Hacha Cuchero. Y Mario está en exposición también, y estudió en Familia en Lima, no, me olvidé, en México, Mario. El padre de María María. Era cineasta, en los años setenta hizo una, claro, hizo varias cosas, pero el que tenemos hoy en día se llama El Incarri.

Entrevistadora: El Incarri, un clásico.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Eso fue en setenta y seis, setenta y seis. Mi viejo lo conocía desde esa época, justo también.

Entrevistadora: Porque es de esa promoción, claro.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí. Y entonces, la otra cosa que es buena en Perú, que ahora se ha vuelto a estudiar mucho, que es el tema de López Antay, y el premio del setenta y seis, y toda esa discusión que huborasgándose las escruturas.

Entrevistadora: Hay un libro, ya no tanto sobre eso, que es de Giuliana Borea, que ahora está en Londres, no sé, y que hizo su primera obra sobre este caso, ¿no? Desde la Antropología, una mirada del arte en el Perú. Y luego ahora ha hecho una compilación.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Creo que lo voy a anotar, porque yo tengo unos cuantas cosas y me interesa ese tema. Porque además lo tengo, lo tengo en la recámara para cuando termine y me interesa todo esto, toda esta locura. Es uno de los temas que quiero meterme. ¿Cómo se llama?

Entrevistadora: Ella se llama Giuliana Borea, fue mi profesora en Antropología y es especializada en arte.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Lo voy a mirar. Sí, pero tengo unos cuantos libros, de por ahí lo tengo y no.

Entrevistadora: Entonces, yo planteo un enfoque, no un enfoque, un vinculo, busco vincular a la iconografía con la cultura visual. Precisamente para bordear la historia del arte, es un ardit en realidad, que no la puedo evitar, pero como enfoque. Y también pensando en el

objetivo educativo, ¿no? Y en el giro icónico y los que, estos nuevos públicos a los que nos vamos a dirigir. Entonces, esa relación, ¿cómo la ves? ¿La ves posible, fácil, forzada?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Pero, a ver, volvé sobre la idea. ¿Cuál sería, en la práctica, o sea, cómo lo harías en la práctica?

Entrevistadora: A través de la investigación y la producción.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: O sea, hacer una especie, pienso, de revitalización de aquellas cosas de los manuales de los años 20, pero con una visión contemporánea y buscando un sentido. Por eso te decía al principio, cuando me viste, digo, esto es para pensar. Yo creo que, por ejemplo, hacer un manual nuevo, hacer ese tipo de trabajos que lo hicieran ellos, porque, por ejemplo, hay uno en la exposición que es de Santiago de Chile del año 28, que los dibujos que están en el manual que se llama Arte Ornamental Americana, no sé qué historia, no me acuerdo del título, todos los dibujos los hacen los alumnos del profe que publica ese libro. Y además, con esto, todos los dibujos de este manual han sido hechos por los alumnos .

Entrevistadora: Sí, esa es parte de la idea, más contenido.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, parece que debe ser un ejercicio.

Entrevistadora: O sea, pensando en ese primer sondeo, en esa primera revisión de Google, lo que yo quiero es que se genere una masa crítica que cambie esa imagen.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, sí. Yo creo que es factible, sobre todo también con una, quizás planteando una modernización, yo creo que lo de Elena Izcue era bárbaro.

Entrevistadora: Es bárbaro.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Creo que era la más moderna de todos con diferencia. Las propuestas, bueno, y Reinaldo Lusa, el tipo que también, claro, que habían tenido la experiencia.

Entrevistadora: Tú lo has mencionado, una de las diferencias claves y contundentes de Elena Izcue es que era diseñadora. Y entonces ella planteó sus propuestas. Su proyecto, tanto educativo como productivo, desde, desde la lógica de producción.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Del diseño. De la producción del diseño. Claro, exacto.

Entrevistadora: Que no es la lógica artística de todos los demás. Que era expresiva o representativa.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí. O sea, Reinaldo Lusa que se hace. Que se acerca porque después pasó todo el tema de la moda y demás, ¿no? O sea, también, entonces. A mí, por ejemplo, es muy, muy interesante porque hay una, una, una carta. Por ahí yo la, la, la publicamos con, con Alejandra Chazú, que es una boliviana. Su abuela era, fue medio novieta de Apu Rimak en los años 30, ¿no? Ah, sí. Sí. Yolanda Vergar.

Entrevistadora: Es lo último que has publicado, puede ser.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Las cartas de Yolanda Vergar. Ahí en una de las cartas hay una frase que a mí me gustó mucho de Apu Rimak. Porque él ahí habla, ya, de esos años 34 o más o menos. Porque él se manejó de 34 cuando, cuando el Centenario de Cusco. Y él habla allí de la necesidad de, de rescatar el espíritu de las formas. Eso es interesante. No solamente las formas sino el, el espíritu que encierra en esas formas. Que en realidad, lo mismo que va a decir poco después es Torres García.

Entrevistadora: El espíritu de las formas andinas es lo que yo busco. Sabes que yo no conocía a Torres García. Lo he conocido en tu exposición y he alucinado.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Ah, Torres García es impresionante porque, además es muy interesante porque el tipo además de ser un artista muy, como artista, completo. Tenía el taller de Torres García. Además escribió kilos de cosas. Teórico de todo esto.

Entrevistadora: Eso es un síntoma de que yo después de, no sé, años de estudiar eso, no lo conociera. Eso tiene que ver con lo que tú has mencionado del nacionalismo y con lo que yo he mencionado nuestra falta de cultura desde el arte. Ya. Es una vergüenza. De hecho.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, pero, pero es porque, no sé. Ahora, ahora un poquito se está rompiendo. Empieza a haber cursos de arte latinoamericano y tal, todavía un poco básicos. Ahora tengo ganas de hacer un libro, también será gordo seguramente. De, uno que se llama así como biblioteca de arte americano.

Entrevistadora: Tienes que hacerlo!
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Esto, ¿no? Entonces una cosa entre lo visual y textos cortos, sino algo como muy práctico. Pero digamos también con un trasfondo teórico. Una revisión. Una revisión y po-

ner, y poner un poco de tal, no sé que hay muchas, las primeras historias del arte. Poner las primeras de Argentina, de Perú, de Chile. No sé, armar un, a mi bola, digamos un mapa de eso, ¿no?

Entrevistadora: Hermoso. Y además un curso. Para usar tu material. Que yo compraría.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, yo creo que sí, porque es una, sobre todo eso, bueno. Yo creo que es necesario que esa información esté antes. Hoy es más fácil. Hoy hay canales, canales y demás. Pero todavía, yo también, ojo, también te digo en descargo de eso que vos te criticás a ti misma. De decir, bueno, no he salido como del reto, ¿no? De mi país y todo lo demás. Lo que pasa es que también hay una presión por parte de los países de que la producción esté vinculada. Al país donde uno se está. Si yo solo veo en Argentina. No digo que, pero en muchos casos se nota cuando hay depresión. Y tenés que escribir sobre Argentina porque te está pagando el Estado de Argentina. Historias de eso. O para acomodarte en tus países como necesario. De que no pierdas la comba, de que, con respecto a los otros colegas que están en lo mismo. Hay casos muy contados donde se rompen un poco esas fronteras. Hay tesis de que yo veo el arte geométrico entre Argentina y Chile, entre Argentina y Brasil. Pero todavía, por ejemplo, cosas entre Perú y Ecuador no hay. Todas las que debería haber entre Perú y Bolivia no hay todas las que debería haber.

Entrevistadora: Entre Perú y nadie. Y sin embargo, la mayoría hablan de Perú.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí.

Entrevistadora: De Perú, que no es Perú, que no existe. Porque es nuestra cultura, es nuestra, nos pertenece a todos. Andina o amazónica o, ¿sabes?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: No, y además hay ese problema en las fronteras.

Entrevistadora: Es un problema serio.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Es serio, es un problema serio. Y yo te digo, para mí ha sido fácil por dos motivos. Uno, por mi padre. Porque yo mamé eso de chico. En fin, yo mamé América, yo mamé Argentina. La verdad, la entrada, mi mapa, mi nación era América. De entrada. O sea, yo era de la primaria en Perú. Entonaba el Somos Libres, y qué sé yo, todas las mañanas, a las seis de la mañana muriendo de frío. Y el pisaba la bandera y iba despacito para que la bandera, Lo

claro, es que también mamé peruanismo, pero qué era así. Me acuerdo, por ejemplo, el primer o segundo día, cuando llego a la escuela de Cuzco, dicen bueno, a ver, vamos a cantar el himno nacional. A ver, o escribir el himno nacional. Y claro, venía de Argentina. Es difícilísimo. No, venía de Argentina para mí el himno nacional era el inmortal, el segredito sagrado, libertad, libertad, libertad. Empiezo a escribir todo eso, es decir, este niño escribió los argentinos, escribió su himno nacional y tiene siete años, qué se va a poner a pensar de que hay otro himno nacional.

Entrevistadora: Claro.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Bueno, entonces lo cierto es eso, que para mí es fácil por ese lado pensar en América y sobre todo desde acá a España también pasa así. Yo hice mi tesis doctoral sobre pintura argentina en 1930, que había avanzado allá. Pero después me di cuenta, o me amplío o muero. Porque nada, digamos, no era un tema con el cual iba a poder discutir con nadie. Entonces me empecé a, en el año 95 empezamos a hacer un libro sobre pintura, escultura en América Latina, siglo XIX y XX, que publicamos en el año 97. Y eso para mí fue decisivo, porque es lo que me permitió tener, me vi obligado a lo largo de Venezuela, de Colombia, de Perú, de no sé qué. Y a partir de ese momento trajo mi cabeza así. Y a partir de ahí nunca más, lógicamente, hice libros en Paraguay, hice libros en Argentina, hice libros en Colombia, hice libros en Venezuela, norte de Venezuela, norte de Perú. De esto, de todo lo demás, seguía trabajando con suma hacia adentro y hacia afuera, hacia las visiones continentales.

Entrevistadora: Eso es muy difícil de hacer, yo lo encuentro. Así que, que bueno que lo hayas podido hacer y que lo hayas mantenido. Porque es muy necesario, sobre todo para nosotros, porque acá tiene sus propios proyectos, también continentales, también X. Pero lo nuestro es tanto por descubrir, tanto por decir.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, sí.

Entrevistadora: Y efectivamente, no se puede decir aisladamente, porque la historia no es aislada. La de ellos sí, pero la nuestra no.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Ya, exacto, exacto. Y por eso me gusta también meterme en temas, inventarme proyectos que no, por ejemplo, este de América, tal, o de ilustración, sí, o este de la biblioteca, así. Como cosas que no hayan sido hechas, ¿no? Ha habido alguien que decía, dice, para hacer lo que hacen los demás, para eso están los demás. Intentar como hacer otra cosa diferente. Por supuesto, lo

haces con basamento de los apuntes de mucha gente. Pero digamos como pensar en, de alguna manera, dar como un salto más, o pensar, no sé, estructurar.

Entrevistadora: Pero lo que digo es que, una cosa es que tengas como el atrevimiento de que se te ocurra, pero tú llegas al atrevimiento de hacerlo. Y ya es otro nivel de atrevimiento, ¿no?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Puede ser.

Entrevistadora: Sí, sí. Porque además, normalmente son talentos que no vienen muchos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: La cosa es también, ¿sabes qué? Yo creo que es la curiosidad. La curiosidad, en el fondo, es la certeza de que tengo ganas de saber de algo y la mejor manera de saber algo es investigándolo y haciéndolo.

Entrevistadora: Me alegro, me alegro mucho. Bueno, para poder avanzar. Con respecto a la educación.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí.

Entrevistadora: Si hacemos un mapeo, ¿cierto? En la educación artística o la educación, bueno, ya hay varias preguntas juntas. En la academia, por un lado, ¿cómo ves tu el tema? Y en la educación en general, ¿no? ¿Cómo insertas, cómo insertarías este tema en la educación?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: A ver, yo el tema de los precolombinos, o sea, el tema de arte de América. A ver, lo que pasa es que también el tipo de alumnos que tengo y los tales son de Historia del Arte.

Entrevistadora: Claro.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y de Historia del Arte son alumnos españoles de cuarto año. Y son españoles, es decir. Yo cuando, no deja de ser un poco básico lo que yo les enseño. ¿Por qué? En general de arte latinoamericano. El primer día yo les hago un test. Con cinco o seis preguntas, ¿qué sabes de arte latinoamericano? ¿Qué le suena? A ver si qué tal. El 90% lo pone Frida Kahlo. O sea, para ellos el arte latinoamericano, Frida Kahlo. No hay tal, de 0 a 10, ¿cuánto sabe de arte latinoamericano? Nadie pasa de 4. O sea, les digo, díganlo con sinceridad, no me preocupa, no les voy a juzgar. Además dicen, si pongo 10, me va a preguntar, bueno, usted sabe mucho, ¿no? Entonces, ¿qué pasa? Al final cabo y digo, bueno, ok, tengo que darle unos conocimientos básicos. Tengo 25 clases para hablarles de siglo XIX y XX.

Algunos itinerarios donde, por ejemplo, hasta hace unos 6 o 7 años, tenía una sola clase de arte popular. Hoy son 5, coloqué como un bloque para hablar de arte popular, para hablar de Kitsch, para hablar de un montón de cosas, meterles textos de García Canclini, de Escobar y todo lo demás. Y ya casi al final de la asignatura, cuando ya están más animados, cuando ya han perdido los miedos, cuando no tienen miedo escénico de intervenir, y todo lo demás, nos armamos de discusiones muy buenas, ¿no? Lo llevo muy a esa parte, es decir, intento como, al final, por supuesto, doto de todos los conocimientos básicos como para estructurarse y demás les digo, bueno, ahora saben algo más que, al final les digo, algo más que Frida Kahlo, ¿verdad? Se ríen, ese tipo de cosas. Pero sobre todo los meto, digamos, en un debate de muchas cosas. Me preocupa mucho el tema también de las relaciones de los latinoamericanos con los relatos hegemónicos.

Entrevistadora: ¿Cómo haces ese debate?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Bueno, para mí, digamos, discuto, o sea, en la primera clase hablo de las terminologías, o sea, hablo de Latinoamérica, Euroamérica, Hispanoamérica, Panamérica, es decir, que aparecen como sinónimos siempre y no, son todas palabras y términos cargados de ideología, de política y de un montón de cosas. Es decir, yo, por ejemplo, cuando dice, no, voy ahora a viajar a Hispanoamérica, a mí me parece, bueno, una, quiero decir, a mí me gusta, por ejemplo, entre Hispanoamérica y Euroamérica, más Euroamérica porque mete a Brasil. Si hablamos de Hispanoamérica, Brasil no es hispano. Es decir, cosas de esas, ¿no? Entonces, es decir, el tema de la lengua, ¿no? El tema del término América. Es decir, este catálogo de antes de América ahora sale en inglés y el título es Before América, pero América con acento. Es decir, se va a vender en Estados Unidos. América no es Estados Unidos. América con acento. No America. Entonces, también un gesto político. Entonces, es decir, digamos, lo que yo me tengo que decir, hablando con estadounidenses, cuando digo, a ver, tercer país, o sea, los tres países latinoamericanos más importantes, México, Brasil y Estados Unidos. 66 millones de hispanohablantes. Colombia quizás ande por ahí y tal, pero, entonces, bueno, son Latinoamérica. ¿Queremos hablar de Latinoamérica? Ustedes tienen que entrar. Quizás mejor hablamos de América, ¿no? Y ya somos todos, ¿no? Entonces, bueno, todas esas problemáticas los meto, ¿no? Cuando dicen, bueno, ahora mi hija va a ir a estudiar a una universidad americana. Ah, qué bien. ¿Pero dónde va? ¿Lima? ¿México? No, no, no, a una de las americanas. Sí, sí, claro. No, a Oxford. Me gusta meter así el tema con un poco de humor y de ironía, ¿no?

El tema del hegemónico también les hablo de centro y periferia. Nosotros somos periferia. ¿Por qué somos periferia? ¿Quién dijo que somos periferia? Yo creo que ese, cuando vos hablabas hoy, ¿no es cierto? Eso del tema como de la inconsciencia del peruano del valor de los mundos. Es decir, yo creo que es eso. Es decir, entenderte como centro, como decía Cusco, ¿no? Los mil mundos, centro y periferia, está bien, te puedo aceptar, te puedo insistir, pero depende de donde yo lo mire. Porque si yo digo, bueno, el centro va a ser Buenos Aires. Y Europa es la periferia. O Estados Unidos es la periferia, porque es periferia del centro. Entonces es mirar desde.

Entrevistadora: Sí. Sí, lo nominal es muy importante. Por ejemplo, iconografía precolombina. No es una iconografía, ¿eh? Es precolombina. O sea, precolombina, tú le estás quitando una identidad. Es como que tú digas, no sé.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, pre y post. Claro.

Entrevistadora: Que los hindúes son prebritánicos. O que los griegos son preromanos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Claro, y el periodo. Yo también, hay una cuestión con eso. Claro, por ejemplo, el término precolombino lo sigo utilizando por. Porque no podemos hacer de otra cosa. En principio, es decir, hasta que no aparezca otro. O sea, si yo hablo de precolombino nos estamos entendiendo, y eso es importante. Sí. Sin discutir la etimología. Es decir, que la podemos discutir y es absolutamente válida esa discusión.

Entrevistadora: Sí.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Ahora bien. ¿Qué palabra usamos? Bueno, nosotros, por ejemplo, en el título que fue Antes de América.

Entrevistadora: Amerindios.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, fue de acá. Pero en su título, fuentes originarias en la cultura moderna. Son palabras que estuvieron en danza muchísimo. Estuvimos discutiendo mucho. Porque era fuente precolombina y tal. Pero quitamos precolombino y pusimos originaria. Que es un término cada vez más aceptado. Que de pronto decimos, bueno, ok. Podemos hablar históricamente del periodo originario. Periodo colonial, republicano y contemporáneo. Es decir, algo. Entonces podríamos decir, bueno, no vamos a hablar más de precolombino. Hablemos de originario. Puede ser válido. Lo aceptamos todo, tal, no sé qué. Lo difundimos en toda la gente. Hay que insta-

larlo. Es decir, hay que volver a instalarlo. Hay que instalar la idea de que ya los precolombinos. Un término efectivamente eurocentrista. Lo tenemos claro. Pero todavía es algo que nos sirve para comunicarnos. Yo creo que el lenguaje es importante también. Sabemos de lo que estamos hablando. Y eso es importante. Más allá de que el término no sea el perfecto. Y quizás el perfecto pueda ser originario.

Entrevistadora: Sí. Pero también eso requiere que nos pongamos de acuerdo.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Exacto, que nos pongamos de acuerdo. Y sobre todo que lo difundamos. Yo sé que, bueno, nuestra etapa originaria. Y a la gente no lo descoloque. Que lo tengamos tan verbalizado y tan difundido que nos funcione. Sí. Puede ser. Por eso usamos, Fuentes originarias. Teníamos nuestras fuentes precolombinas en el arte moderno. Y quitamos los de arte para hablar de cultura. Entonces, fuentes originarias en la cultura moderna. Entonces, todo eso que hoy aparece ya con el título hecho. Fueron, cada palabra la discutimos. ¿Verdad?

Entrevistadora: Sí, eso pensé cuando he visto el uso, ¿no? El lenguaje que usas en toda la exposición es muy cuidado. Es muy pensado. Se nota que está muy discutido.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, no discutido. Teníamos tres páginas de los últimos títulos. El principio América, que nos gustaba también. Bueno, varios que estuvieron en danza.

Entrevistadora: A mí me gusta mucho el manejo del lenguaje en toda la exposición. Comenzando por el título. El título es un golazo. Es hermoso. ¿Antes de América? Porque pones en discusión solo con dos palabras un universo enorme de.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí. Porque si hablamos de discutir términos. América viene de Américo Vespucio, un europeo. Qué lo vas a empezar a llamar? No sé. ¿Entendés? Todos términos podemos discutir.

Entrevistadora: Sí. Y es una vaina porque en el mundo académico. O sea, yo estoy haciendo una tesis. ¿Cómo busco precolombinos? ¿No? ¿Cómo busco originarios? No me va a salir nada. No voy a encontrar nada. Y yo no me voy a poder colocar en ninguna parte tampoco.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Yo uso más precolombino que prehispánico también por Brasil. Sí. Porque lo que está hoy en Perú es prehispánico. Pero lo que está en Brasil no es prehispánico. Ellos lo llaman precabralino su periodo. Precabralino, por Pedro Álvarez de Cabral. Él descubrió.

Entrevistadora: Sí, por Brasil.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Entonces, por eso digo que hay. Ese es otro logro que me parece importante. El haber metido a Brasil en la división. Sí, en la división. Sí. Porque también era siempre como que quedaba afuera. ¿No?

Entrevistadora: Siempre quedaba afuera. Porque además hay el eje andino que es como lo que une, muy fuerte. ¿No? Y en el amazónico en realidad ellos lideran.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí.

Entrevistadora: Hace poco estuve en una, unas cosas locas que tienen los estudiosos de la Amazonía. Un encuentro entre teóricos, filósofos muchos, y artistas que pensaban la Amazonía. ¿No? Desde eso. Desde la teoría.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Hay uno que es Riveiros de Castro. Eduardo Riveiros de Castro. Sí, ya. La mirada del jaguar.

Entrevistadora: Él no estaba pero todos hablaban de él, Había uno súper interesante. Que trabajaba en Harvard o en Oxford. Y no sé qué. Brasilero. No me acuerdo el nombre, Stutman o algo así. Hablaba de lo que tenemos que traducir y recuperar es el pensamiento indígena. Que no podemos hablar de ellos sino tenemos que escuchar a ellos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Ese es el tema. Es eso. Ese es su punto. Ahora, por ejemplo. Se llevó un tiempo donde en los congresos indigenistas no había nunca un indígena. Pero ahora los están invitando. Le dan el micrófono. Y hay tipos que ya tienen una formación y otros que pues simplemente van a hablar de. Sí. De lo que le piden que hablen. O que cuenten algo. Que de pronto no tienen la estructuración de un académico. Pero, está bueno. Sí. Lo que nos ha pasado. Es que no los hemos escuchado a ellos. No. Muchas veces. Que de pronto muchos de los significados de esas cosas precolombinas. De pronto ellos pueden dar una visión aproximada. De pronto decir: "La verdad que no tengo ni idea qué es esto".

Entrevistadora: Yo he hecho ese ejercicio muy cortamente. He ido a las artesanías a preguntar a los artesanos. Y no tienen ni idea.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Claro.

Entrevistadora: Los amazónicos. Un poco más. Porque por lo menos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí. Y están menos contactados.

Entrevistadora: No. No es tanto eso. Sino es también su propio carácter. Y también tiene que ver con como se mueven los sitemas de producción de la artesanía. En el caso peruano, el Estado ha metido mucho la nariz.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Claro, porque vió el negocio. Pero bueno, eso pasó también en México y desde hace un siglo.

Entrevistadora: Pero en México, como tenían todo el discurso, han tenido que respetar el discurso. Y montarse incluso en el discurso, digamos, en el discurso identitario, no sé qué, para generar esa producción. Y tú imagínate, en un contexto sin discurso, esa producción también. En los 2000. Me enrolaron como diseñadora, yo estaba ejerciendo en PromPerú, para hacer esas campañas de capacitación a artesanos. Y como yo soy ayacuchana, me mandaron a Ayacucho. Y era una vergüenza, porque yo era una cría de 20 años, que iba a ir como diseñadora limeña a enseñarles a los maestros ayacuchuanos, que son maravillosos. A mí me dio vergüenza. Yo regresé, hice mi informe, dije que eso estaba muy mal, que era pésimo, que cómo podíamos osar. Por supuesto, nunca más me vinieron a llamar, y se acabó. Pero esa era la época.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, la colonialidad. Una cosa colonial. Si en el fondo tenemos, cuando hablábamos de colonial y todo eso, no solamente la cuestión externa, del mundo hegemónico respecto a nosotros, sino que tenemos nuestras colonialidades internas también.

Entrevistadora: A veces más fuertes. **Rodrigo Gutiérrez Viñuales:** Yo, por ejemplo, el tema, siempre digo la historia del arte, si tú la miras y dices, bueno, están los relatos hegemónicos que nunca nos han incluido a los latinoamericanos y siempre han quedado como subalternos y no sé qué, y nosotros volvemos al mismo tema de centro y periferia, es decir, nosotros nos asumimos como periferia muchas veces, estamos como también esperando que nos legitimen en el norte.

Entrevistadora: Ahí tienes, por ejemplo, Brasil. Brasil no es periferia. Cero.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, sí. Pero además hay, pero fíjate, lo que yo te iba a decir, es que luego, tú ves esos relatos, pero luego ves las historias y las pinturas, las esculturas de Perú, de Argentina. Es Lima, es Buenos Aires, ¿no es así? O sea, también hay un relato hegemónico dentro de nuestros propios países. Historia del arte argentino. Y todo pasa en Buenos Aires. ¿Entendés lo que te digo? Historia del arte en Perú y todo es en Lima. ¿Entendés? Quiero decir, es como

que tenemos que mirarnos también a nosotros mismos, no solamente como de reclamar, que está bien que reclamemos, pero también veamos un poco nuestras miserias e intentemos resolverlas también.

Entrevistadora: Sí, o también las hegemonías institucionales, ¿no? El museo, que también nos juega en contra, digo, en términos de, no sé cómo llamarlo, progreso, ¿no? Porque, claro, sin el museo tampoco tendríamos nada. El museo por lo menos guarda, recupera y emite, ¿no? O sea, es necesario.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Yo creo que de las mejores tareas que se hizo, en realidad, está siendo tampoco el Mali. O sea, yo creo que el Mali también tuvo una práctica muy buena de todas estas cosas, del Elena Izcue, de todas las artes y oficios y demás. Han buscado esa vía que me parece muy buena. Indudablemente tiene mucho que ver ahí el tema de lo privado, sin el hecho de que el Mali sea un poco también terreno de coleccionistas.

Entrevistadora: Y de los intereses particulares de Natalia. Porque a Natalia es que le interesa. Sino no se hubiera hecho esa colección.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Bueno, exacto. Lo de. El modernismo. Indudablemente. Empezando casi con Izcue, que eso fue en el 99, me parece. Y toda esa práctica de adquirir ese tipo de material y buscar ese tipo de material. Y después todo lo que hizo el IPCNA. Es decir, el tipo de posibilidad en aquella de artes populares y demás. Es decir, una mirada muy moderna sobre todo el país. Y eso fue muy importante, claro. No sé, como ocho o diez catálogos. Un montón. Estaba Pedro Pablo. Y con Alfonso Castillo, que también fue uno de los ideólogos de todo el tema de. Bueno, inclusive de lo de López Altay en su momento. Y después Mirko Lauer, que también es uno.

Entrevistadora: ¿Mirko también estuvo ahí?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Bueno, Mirko estuvo. No, Mirko hizo en el año 78. En el año 78, muy poquito después, el libro. A principios de los ochenta. Él crítica de la artesanía. Un librito y demás. También bien interesante donde teoriza sobre el tema. Yo creo que fue en el 82. En ese editorial que tenían que se llamaba Mosca Azul. Pero bueno, que digo, que ahí hay toda una especie de construcción que es bien interesante. Tardía con respecto a México, que ya había teorizado tempranamente. Pero bueno, también está todo lo de este, ¿cómo se llamaba? Macera, ¿no? ¿Cómo se llama?¿De nombre?

Entrevistadora: Pablo Macera.

Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Pablo Macera, también. Había hecho algunos trabajos en los setenta y demás. De alguna manera se fue construyendo un poco también esa cuestión. En la época del Chino Velasco.

Entrevistadora: Sí, ahí, ese fue un buen momento. Pero no cuajó. No cuajó nada. No cuajó la reforma, no cuajó la educación, no cuajó el arte. No cuajó nada de lo que el Chino Velasco. O no él, sino como ese momento. Que fue una gran oportunidad.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, los años setenta. Yo me acuerdo que ahí el que me dio justamente muchas cosas, que también losconoció mucho, era Silvio Mutal. Silvio Mutal era un turco, de origen turco, porque vivía en Países Bajos, y que él lo mandó al UNESCO a Perú. Se van a Perú en el año sesenta y ocho, que era el marido de Lika Mutal, la escultora. Y Lika tenía otro apellido, pero el suyo era por Silvio, por el marido. Ella era belga. Entonces se conocieron ahí en Bélgica y demás. Y después se fueron a Perú e hicieron también todo un trabajo a partir del UNESCO. Y mis padres lo conocían porque estaban trabajando, digamos, en el área del UNESCO. Y mi madre estaba en Lima. Que también era otra familia que nosotros, digamos, frecuentamos mucho. Yo lo fui a. Mutal tenía una casa en Amsterdam, ¿verdad? La casa que está pegada a la de Ana Frank. ¿Pegada? Esta era la de Ana Frank, y todo el bloque de los cuatro pisos era de Mutal. Y tenía una colección de arte precolombino en un piso, una colección de juguetes, otra de máscaras africanas y otra de arte contemporáneo. Cuatro pisos cada uno con una colección impresionante. Un tipo con mucho poder en su momento y trabajo, pero con mucha sensibilidad. ¿Y por qué te lo mencionaba? Porque él fue también un promotor muy importante en ese momento de todo lo popular. Él encargó a Margarita Jaramillo, unos libros infantiles en los años setenta que se llamaban «De cuándo en Perú no se hablaba el castellano». Que son cómics, historias para niños de.

Entrevistadora: Dios mío, tienes una información increíble.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Hizo dos, porque hizo uno de «Cuándo en Perú no se hablaba el castellano» y de «Cuándo en Ecuador no se hablaba el castellano», que es un libro un poco parecido, pero fue destinado a las escuelas ecuatorianas. Yo estoy hablando de años setenta y siete, setenta y ocho. [Muestra los libros]

Entrevistadora: Mira, esa estética qué hermosa.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Esto es muy de. esto era para las escuelas.

Entrevistadora: ¿Qué año es esto?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Publicado por la UNESCO, ¿no? Esto debe ser del setenta y ocho, setenta y nueve, setenta y ocho, pero no mucho más.

Entrevistadora: Wow, una joya, muchas gracias.
Ya, una cosa más. Un par de cosas más. Sí. Sobre los lenguajes visuales, lenguajes simbólicos, lenguajes artísticos. ¿Dónde crees que se ubica la iconografía? Lo hemos hablado un poco, ¿no? Sí. Al principio. Pero yo lo quiero encajar como lenguaje simbólico. Pero no sé si es muy difícil, tal vez.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Como una práctica, digamos, docente.

Entrevistadora: Sí. O sea, primero conceptualmente, ¿no? La iconografía como un lenguaje simbólico. No un lenguaje artístico.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, sí, sí. Bueno, tiene un poco esa complejidad que decíamos. Al fin y al cabo, desconocemos en buena medida los significados reales de todo ello, ¿no? Lógicamente, uno puede colegir ciertas cosas, decir o sacar una hipótesis que podríamos hasta considerar bastante cercana, ¿no? Que puede darse, por ejemplo, por repetición de motivos. Si aparece mucha serpiente, si aparece mucho el puma, si aparece mucho esto, si aparece mucho eso. Bueno, evidentemente esto para ellos era importante. Esto es una primera conclusión como muy básica, ¿no? ¿Qué quizás ejercicio haría? Quizás, claro, es un tipo de ejercicio que yo habitualmente no hago porque voy como a la educación y mi docencia va por el canal más, como te decía, de historia, conceptual, social, que de pronto de trabajo iconográfico o inclusive de trabajo creativo, ¿no? Ahora bien, hay una, me estaba acordando, vos seguro la conocés, una ecuatoriana.

Entrevistadora: Claudia, sí, la ubico, tiene un proyecto grande
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Caligrafías en base a los precolombinos. Bueno, yo un poco, yo te tiraría un poco por algún tipo de rutas así, es decir, es más, es decir, casi el ejercicio, es decir, de cómo se pueden crear símbolos nuevos con nuestra cultura contemporánea, pero intentando buscar algún tipo de filiación con aquel pasado. Es decir, a ver, lo voy a explicar con imágenes. Por ejemplo, a mí uno de los logotipos que más me gustan es el de Telmex. Es la T y la M, pero entonces es una máscara precolombina. Entonces es una cosa tan sencilla, tan simple. Siempre me pareció muy potente esto, el de Telmex, ¿no? Porque le ves hasta los ojos, la nariz, entonces es la máscara. Y la T y la M.

Entrevistadora: nosotros tenemos una así con máscara de PetroPerú.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Con el tema de los diseños, esto es el diseño de metro, la estación de metro de México, la estación Cuauhtémoc. Este tipo de cuestiones como de aplicación, buscando lo antiguo pero con un diseño moderno y todo lo demás, yo tiraría, no sé, te digo, te está hablando un tipo que no sabe. Porque yo ese tipo de cosas no entré.

Entrevistadora: Por eso son maravillosas estas conversaciones y además esa visión panorámica que tienes, yo me estaba rompiendo la cabeza pensando en lo simbólico y ni siquiera había pensado como diseñadora que no hay símbolo más potente que los logotipos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: No, sobre todo, ¿sabes qué? Porque hay una universalización. Es decir, vos hoy venís acá a Europa y te vas a una carretera y entendés perfectamente las señalizaciones. ¿Por qué? Porque nos hemos preocupado de universalizar. Que una cosa azul que hace así, un disco azul con una flecha blanca es que vas a tocar a la derecha. Lo ves acá, lo ves en Perú, lo ves en Bolivia y lo ves en Madagascar. Es decir.

Entrevistadora: La señalética.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Una señalética, ¿no? Otra cosa, por ejemplo, que a mí siempre me gustó del tema del diseño es todo lo que está vinculado a la Olimpíada de México del 68. Y acá hay muchísimas cosas precolombinas. Anillos olímpicos y más, pero hay un montón de elementos que forman parte de la tradición, bueno, del diseño que había en esa época y demás. Eso es otra cosa. Por eso te digo. Yo hablo de alguien que no ha hecho ese tipo de prácticas, pero ¿cómo lo plantearías desde un punto de vista absolutamente creativo? Es decir, de pensar en el logo, pensar en la imagen, pero partiendo de lo simbólico. Es decir, tiene que ser algo que impacte, que rápidamente la gente conecte con ello.

Entrevistadora: Yo hice el curso aquí porque tenía que ampliar la muestra. Y me tuve que inventar el curso que yo había diseñado para la PUCP, para un curso lectivo semestral de 18 clases. Lo tuve que convertir en un workshop de una semana. Y lo hice acá en Granada. Y entonces hice la adaptación y dije, ¿cómo conecto? ¿Qué les va a importar? Y encontré toda la iconografía nazarí que está en toda la ciudad. Y con eso conecté. Partiendo, por supuesto, del logo de Alhambra.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y las caligrafías esas que están escritas en castellano, pero como si fueran letras árabes.

Entrevistadora: Pero todos los pisos, todos los patrones.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, sí.

Entrevistadora: Alucinante, alucinante. Lo de las charlas, conferencias, cursos, no sé cómo lo quieras contar. Ahora están promoviendo mucho seminarios internacionales. Yo creo que ahí podrías encajar muy bien.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Bueno, mirá y veremos, intentamos. Y además no me cuesta nada decir, agarrar la mochila y salir. Entonces no hay sentido perfecto. Iba a contarte que yo estoy en contacto con. es una amiga que hizo un máster en diseño gráfico en la Universidad de Buenos Aires. Tienen un posgrado en la Facultad de Arquitectura, la UBA. Y me parece un grupo de trabajo de seis o siete más, todas ellas diseñadoras estupendas y muy interesadas. Me parece que está bueno, por eso te pregunté hasta cuándo ibas a estar, pero ya creo que viene de marzo y abril, más o menos viene para acá.

Entrevistadora: Nos cruzamos.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, me parece que sí. Ahora está todo conectado igual. Pero bueno, porque también está bueno eso de pronto que. Que conectemos, sí. Que puedan intercambiar, que de pronto puedas dar un salto a Buenos Aires a contar lo que está sucediendo allá, que ellos vayan allí a contar lo que hacen.

Entrevistadora: Justamente Ecuador y Argentina, es donde he encontrado la mayor cantidad de producción sobre estudios iconográficos desde las artes, desde el diseño. En Argentina hay este autor, que no sé si sigue vivo, Sonderguer. Que tiene como siete manuales.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, sí. Una producción impresionante. Sí, es verdad. Fíjate que no salió en colación. Yo no lo conozco personalmente. Y claro, es que esa es una línea como que yo no la desarrollé tan específica. Pero sí, yo creo que sí, que debes seguirlo.

Entrevistadora: Me dio pena cuando tuve que cortar mi ámbito a lo peruano, lo haré después, ¿no? Me interesaba muchísimo su postura y él hace, él comienza a producir todo este material a partir de un doctorado que hace aquí, en la Complutense, de lo que he leído. Entonces me interesaba también mucho esa postura, porque yo, esa es una de las partes que se me dificulta mucho. El cuidado con la postura, porque claro, hay todo este tema decolonial y hay todo este tema de la lectura y la riqueza. Y los locales son muy sensibles, por lo menos los que me han tocado a mí.

Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Claro. El habla mucho sobre el Perú, bueno, la cultura latina.

Entrevistadora: Él panea todo, todo Mesoamérica y Perú y hace un trabajo inmenso.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, pero también es además uno que me parece que es, ¿cómo se llama? Digital, me parece que hizo alguna cosa en digital. No sé si conociste un CD-ROM en su momento.

Entrevistadora: Bueno, impresionante el hombre, su producción. Me encantaría conocerlo. En Lima tenemos, bueno, en el Perú, tenemos a Zadir Milla, puntualmente sobre la iconografía, porque además es el único que enfoca el tema como diseñador y además dicta muchos talleres y tiene el enfoque desde la cosmovisión. Entonces para mí él suma, es el sumo. Es hijo de Carlos Milla, arquitecto andino, que tiene una serie de materiales y de libros que estudian la composición andina a partir de la arquitectura. Y su trabajo más interesante es sobre la chacana. Lo que pasa es que es muy valioso porque es muy raro. La arquitectura, o sea, si el diseño y el arte en general le han dado la espalda; la arquitectura, ya te digo.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, porque también mucha arquitectura se hizo no tanto desde lo estructural, sino desde la ornamentación. Hacés un edificio contemporáneo y lo llenas de grecas y de dibujitos andinos, de incaicos y no sé qué. Pero no como un trabajo, que eso fue también. Eso lo ves en la arquitectura de los años 20 y 30, que en realidad son edificios modernos con ornamentación. ¿Cuándo se empieza a buscar otra cosa? Por ejemplo, en la Nahua Cali de Diego Oliveira. Donde van recurriendo a hacer una estructura arquitectónica un poco a la antigua, pero también muy moderna, ¿no? Con esas paredes de vidrio, corbusieranas, y en fin. La propia capilla del hombre de Guayasamil, ya en los años 90. Es también de fortaleza de piedra. Se quita ornamentos para ir más a lo teclónico, de los materiales y de la estructura. ¿Viste las obras de José Vela Matos?

Entrevistadora: José Vela Matos también es mi amigo. Estuve con él justo antes de venir.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Es muy original. Su trabajo. Esa cosa también. De Orfebre. De Orfebre, eso. Eso. Sí. A ver que se demore en responder. Si tengo una foto, te la paso. Ya. Porque así se la, se la. O sea, está con Joseph Albers, con Lilia Pappé.

Entrevistadora: Yo con los Albers he tenido una intensa historia. Cuando los descubrí y entendí toda esta vuelta sobre el discurso occidental, no occidental, el modernismo, el primitivismo, la inspiración, la apropiación. Luego fui a Berlín, estuve en a Bauhaus, vi lo demás. Y claro, luego hice un mapeo de las exposiciones donde aparecen ellos relacionados con la iconografía. Sí, hay un montón de exposiciones. Y además tú también, en tu trabajo también aparece ese tema. Y noté unas cosas. Primero que Joseph nunca menciona jamás a lo precolombino. Solo Annie menciona. En su libro, y lo dedica, lo agradece. Y es muy, muy valioso eso. Y ella reconoce, sobre todo la cuestión técnica y textil. Pero luego hay un vacío que también sucede en los otros, sobre todo los de la Bauhaus, donde hay mucho interés y hay mucho préstamo. Y ninguna mención. La mención viene por los curadores que hacen las muestras. Pero ellos, o sea, es otro primitivismo, es un primitivismo alemán basado en lo precolombino. Hay un montón de alemanes.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, bueno, las tejedoras ahí en Bauhaus, la Gunta Stoltz y claro.

Entrevistadora: Pero no solo las tejedoras. Yo encontré a varios. Y eso no se sabía.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Y franceses también.

Entrevistadora: ¿sabes qué es lo más loco? Ya relacionándolo con la educación, que nuestra educación artística, sobre todo la de los diseños, proviene de Bauhaus. Además, en nuestro caso, literalmente, porque Winternitz vino de Bauhaus y fundó la escuela. Y entonces, ahora estoy dando toda esta vuelta y yo regreso allá y miro esto y descubro y digo, Dios mío.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, sí, es verdad. Y está el tipo este que era pintor también allá, que estuvo. Alemán o húngaro. Era centroeuropeo. Lajos. Que era vanguardista y estuvo en Lima mucho tiempo. Creo que murió más allá. ¿Termey? no. Sí, fue un tipo bien importante. Y también amigo de Winternitz O sea, era de todo el grupo.

Entrevistadora: Ahora, Winternitz no, nunca. No menciona, no. Su proyecto es súper expresionista y occidental, ¿no? Súper vanguardista en realidad, pero sin ninguna referencia. Es más bien purista. De hecho, hasta el día de hoy les cuesta sangre, sudor y lágrimas entrar a lo contemporáneo. Porque el modelo no lo permitía. No era flexible.

Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Lajos D'Ebneth. Húngaro. Nacido en Lima en el 82. No queda más mucha obra de él, ¿eh? Mirá, esta era una entrevista en Perú. Era vanguardista. Una de las cosas que estoy de a poco mover, a ver si es fácil, que es el tema del arte geométrico en años 40, 50, 60 en América Latina, que siempre es la costa atlántica. Es decir, es la Argentina, Torre García de Uruguay, el concretismo brasileño y los cinéticos venezolanos. Eso es como el el geometrismo latinoamericano. Muy promovido por Patricia Felde Cinero, coleccionista venezolana de este tema, que a base de eso lo acentuó como un tema internacional y más. Pero no se va a hablar de la geometría del Pacífico. Entonces estoy recopilando. Claro, de hacer México, que nunca fue tenido en cuenta desde su geometría. Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Norte de Argentina. Y entonces justamente.

Entrevistadora: ¿Y cómo acotas la geometría?
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Propuestas de abstracción geométrica. En los 40, 50, 60. Y ahí hay varios tipos. Bracamonte, Rodríguez Larraín cuando empieza, Jorge Piqueras, el hijo de Piqueras Cotolí, que también es geométrico de los años 50. En fin, hay un montón de cosas. Que además en Perú quedó sepultado por Sislo y por toda esa corriente digamos colorista.

Entrevistadora: Pero también geométrica.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Sí, geométrica, pero no este tipo de geometría. Plana. Una cosa más abstracta sí, pero no geométrica. Una abstracción del color, una abstracción lírica en general. Rufino Tamayo y además toda la línea Sislo, Gastón Garró y toda esa gente.

Entrevistadora: Julia Narrete también.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Entonces ahí quedó un espacio. El tipo, que es muy amigo mío, que fue alcalde de San Isidro, que es Manuel Velarde, que tiene además la librería en Barranco. ¿La Libre? La Libre. Y él tiene una colección bárbara de eso. De arte geométrico peruano, de los cincuenta, sesenta. Una colección bárbara. Y entonces, ahora le estoy haciendo comprar a él, le estoy haciendo comprar libros. Empecé a meter, ya que está juntando eso, empecé a juntar los libros de los cincuenta, cintas geométricos de Bracamonte. Está empezando a comprar ahora.

Entrevistadora: Bracamonte, por ejemplo, también es alguien medio olvidado. Y con mucho trabajo gráfico también ¿cuál es el proyecto? ¿Juntar a los geométricos?

Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Del Pacífico. De la costa del Pacífico. Y creo que puede salir una buena cosa porque sobre todo reivindicar unos grupos geométricos de artistas de la región. Hay una, la más importante de Ecuador es una mujer que es Araceli Gilber, que es maravillosa. Y ella está un poco reivindicada por suerte ya en Ecuador, pero está al margen de cualquier relato del arte geométrico latinoamericano. Es un tema como dominante, pero que en ese sentido no existe. O Matilde Pérez en Chile también, que murió hace poco, con 90 y largos. Y esto, digamos, quiero decir que no es de regalo que esté fuera de la historia. Son gente que tiene un reconocimiento solo local. Te digo. Hay unas cosas fantásticas. Por eso digo, no estaría mal hacer hacer una exposición de esto. Como la geografía que ocultamos.

Entrevistadora: O que perdemos. Sí.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Yo siempre digo, todas esas cosas son o por intereses pecuniarios o por pereza intelectual o por las dos cosas. Esa lectura tenía que haber sido hecha.

Entrevistadora: Fuera de las coordenadas y de las tendencias. Sí. Y bueno, me parece además tan importante y tan maravilloso que.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Me divierto más por caminos secundarios que las grandes autopistas. Viste, cuando uno viaja, vas más rápido por la autopista. Ahora bien, es mucho más interesante ir por los caminos más lentos. Sí. Pero es más interesante ¿verdad? Mi investigación es eso. Intenta buscar por ahí.

Entrevistadora: Y ahí además encuentras tesoros.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Es así. Yo cuando dicen: "Ah, ya está todo escrito ya está todo hecho", y vos no tenés ni idea. Es al contrario. Al contrario. Cuanto más sabés más te das cuenta de todos de todos los lugares que hay para hacer y y demás, ¿eh? ¿Verdad? Y de cuánto no sabés. Si ahora tenés conciencia de saber un tomo y no saber diez tomos. Cuando aprendés el segundo tomo te das cuenta que hay veinte tomos que no sabés. Cuando te aprendés el tercero que hay treinta precisamente. Y de eso se sigue hablando.

Entrevistadora: Y sabés además me parece que es importantísimo trasladar eso a la educación. De alguna manera. Sí. Porque porque la situación es terrible.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: No, es total porque ¿qué vamos a hablar de la educación si es la hermana pobre del sistema? Sí. Claro, hay sistemas capitalistas y demás que no llevan a nada. Sí. Y sobre

todo la conciencia también a los chicos digo, de yo no, antes escuché a Luis García Berlanga que era este cineasta español y con ellos y hace mucho tiempo no, no. El tipo no fue es un tipo muy importante para el cine la historia del cine español. Y él hablaba de su familia, ¿no? Decía: "Yo los he educado a mis hijos de tal manera. Y siempre se los digo digo, un García Berlanga no tiene derecho a aburrirse. Es decir puede estar solo en un rincón en un salón sin absolutamente nada ni un libro ni nada que le tiene que bastar lo que tiene en la cabeza para estar entretenido". Eso es muy importante tener algo en la casa que no necesite ni tener un teléfono que no necesite ni tener un libro que no necesite nada así que te encontrás en una situación, estás así y tenés cosas para ver tenés cosas suficientes en la casa como para estar entretenido.

Entrevistadora: Y es cada vez más difícil eso. Sí. Porque se vuelven muy, muy dependientes. Y se aburren inmediatamente.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Totalmente. Pero lo que pasa es que todo eso esto la computadora nos lo venden como libertad y en el fondo no, en el fondo es la manera de de esclavizarte es decir es un es un medio o sea nosotros ya porque vivimos otra cosa sabemos utilizar esto sabemos darle su lugar a esto. Saber darle su lugar. Y sacarle el rendimiento a nuestro favor . Pero cuando está dominado porque ese es el tema. Entonces no es libertad. La libertad justamente es poder prescindir de él. Esa es la libertad hoy.

Entrevistadora: Sí, y ellos que son nuestros alumnos. Es como esta la posverdad ¿no? toda esta cantidad de información y estímulo. Bueno Rodrigo, con mucha pena, te tendré que soltar.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Bueno, seguimos un día de estos.

Entrevistadora: Ya sabes que cuentas conmigo para cualquier favor. Consulta, pregunta, aporte. Ya, ahora sí, gracias a ti, Rodrigo. Enorme gusto. Enorme.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: Bueno, ya, espero que podamos conquistar el mundo. Hay que charlar, hay que charlar. La revolución es volver a charlar.

Entrevistadora: Con un café y un churro, todo te sobra. Muchas gracias.
Rodrigo Gutiérrez Viñuales: A vos.

Entrevistadora: Adiós. Buen día, muchísimas gracias!

