

**PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA AUTORREPRESENTACIÓN
ARTÍSTICA PARA LA AUTOAFIRMACIÓN CULTURAL EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA DE CALANGO**

*PEDAGOGICAL PROPOSAL BASED ON ARTISTIC SELF-REPRESENTATION
FOR CULTURAL SELF-AFFIRMATION AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS
IN CALANGO*

*PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA AUTORREPRESENTAÇÃO
ARTÍSTICA PARA A AUTOAFIRMAÇÃO CULTURAL EM ESTUDANTES DO ENSINO
SECUNDÁRIO DE CALANGO*

Recibido: 08/07/2026	Aceptado: 20/07/2026	Aprobado: 28/08/2026
María Luz Denís MENDIETA DE LA CRUZ ¹	Luis Alberto ESPINOZA ESPINOZA ²	

Resumen: La educación artística permite relacionar la creación con la historia personal, familiar y territorial del estudiantado. El artículo tiene como objetivo diseñar una propuesta pedagógica basada en la autorrepresentación artística para abordar la autoafirmación cultural en estudiantes del VI ciclo de educación secundaria de Calango.

Metodología: Se desarrolló un estudio cualitativo, de finalidad aplicada, nivel descriptivo-propositivo y diseño no experimental. La experiencia docente realizada durante 2025 en la I.E. Jesús Rey N.º 20130 de Calango fue

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. maria.mendietad@unmsm.edu.pe / ORCID 0009-0003-0398-1430

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. luisespinozalopez@gmail.com / ORCID 0000-0001-9246-8492

sistematizada retrospectivamente mediante una ficha de observación organizada a partir de las categorías del estudio y validada por tres expertos. El diagnóstico se contrastó con antecedentes académicos, fundamentos teóricos y documentos curriculares.

Resultados: Se identificó una incorporación limitada y discontinua de referentes locales en las experiencias de Arte y Cultura. A partir del diagnóstico se estructuró una propuesta de ocho sesiones que articula memoria, territorio, creación artística y sentido de pertenencia mediante cartografía personal, bordado sobre fotografía familiar, bodegón simbólico, tintes naturales, antotipia, grabado, oralidad y paisaje sonoro.

Discusión y conclusiones: Aunque el Currículo Nacional establece un marco común, su aplicación homogénea puede limitar la incorporación de referentes culturales propios de cada contexto. Desde una educación artística situada, la autorrepresentación permite vincular experiencia personal, cultura local y creación. Debido al carácter propositivo del estudio, no se atribuyen efectos sobre la autoafirmación cultural; su pertinencia deberá valorarse mediante una futura implementación.

Palabras clave: autorrepresentación artística; autoafirmación cultural; educación artística; identidad local; sentido de pertenencia.

Abstract

Objective: Art education can connect artistic creation with students' personal, family, and territorial histories. This article aims to design a pedagogical proposal based on artistic self-representation to address cultural self-affirmation among lower-secondary students in Calango.

Methodology: A qualitative study with an applied purpose, descriptive-propositional scope, and non-experimental design was conducted. The teaching experience carried out during 2025 at I.E. Jesús Rey N.º 20130 in Calango was retrospectively systematized through an observation form organized according to the study categories and content-validated by three experts. The diagnosis was contrasted with academic, theoretical, and curricular sources.

Results: The analysis identified a limited and discontinuous incorporation of local cultural references in Art and Culture learning experiences. Based on the diagnosis, an eight-session proposal was structured to connect memory, territory, artistic creation, and sense of belonging through personal mapping, embroidery on family photographs, symbolic still life, natural dyes, anthotype, printmaking, oral memory, and soundscape.

Discussion and conclusions: Although the National Curriculum establishes a common framework, its homogeneous application may limit the incorporation of cultural references specific to each context. From a situated art education perspective, artistic self-representation can connect personal experience, local culture, and artistic creation. Due to the propositional nature of the study, no effects on cultural self-affirmation are attributed to the proposal; its relevance should be assessed through future implementation.

Keywords: artistic self-representation; cultural self-affirmation; art education; local identity; sense of belonging.

Introducción

La enseñanza de las artes en la escuela no se limita al dominio de técnicas ni a la elaboración de productos visuales. Cuando la experiencia cotidiana del estudiante está atravesada por memorias familiares, prácticas productivas, paisajes y símbolos locales, la creación artística puede convertirse en una forma de interpretar el lugar que se habita y de construir una posición frente a él (Acaso y Megías, 2017). Acosta (2023) señala que la educación artística articula procesos creativos, reflexión y contexto sociocultural, aspecto que resulta pertinente para propuestas vinculadas con la experiencia del estudiantado. Durante la adolescencia, estas relaciones cobran especial interés por las preguntas que surgen en torno a la identidad, la pertenencia y las formas de representación de sí mismo.

En el área de Arte y Cultura, el Currículo Nacional de la Educación Básica plantea que los estudiantes desarrollen procesos de creación desde los lenguajes artísticos y establezcan relaciones entre sus producciones, sus

experiencias y los contextos culturales en los que participan (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016a, 2016b). Sin embargo, la presencia formal de estos propósitos no garantiza que los referentes culturales próximos al estudiante ingresen de manera sostenida en las experiencias de aprendizaje. La selección de imágenes, artistas, temas y técnicas puede reproducir repertorios generales que, aun siendo valiosos, dejan poco espacio para reconocer la memoria del territorio y las prácticas culturales locales.

Esta tensión fue observada en la experiencia pedagógica desarrollada en la I.E. Jesús Rey N.° 20130 de Calango. En el trabajo cotidiano se advirtió que elementos del entorno, como el paisaje del valle, la memoria agrícola, los petroglifos, la producción de manzana, el camarón y los relatos familiares, no aparecían de manera constante como insumos para la creación artística. A ello se sumaba la circulación de referentes visuales globalizados que ocupaban un lugar importante en los imaginarios juveniles. El problema no radica en la presencia de estas imágenes contemporáneas, sino en la escasa mediación pedagógica que permita ponerlas en diálogo con los referentes culturales del propio territorio.

En este trabajo, la autoafirmación cultural se entiende como un proceso vinculado con el reconocimiento, la valoración y el sentido de pertenencia respecto de la propia experiencia cultural. No se plantea como una identidad fija ni como oposición frente a otros repertorios. Del Valle (1993) ofrece un antecedente para pensar la autoafirmación cultural en contextos de relaciones culturales asimétricas. En la investigación, la noción se delimita al reconocimiento y valoración de referentes del territorio, sin asumir una identidad homogénea o predeterminada.

La autorrepresentación artística constituye una vía pertinente para este propósito porque desplaza el énfasis desde la reproducción de una imagen hacia la elaboración de una mirada sobre sí mismo. En las prácticas contemporáneas, la autorrepresentación puede incluir el rostro y el cuerpo, pero también objetos, espacios, archivos familiares, voces, huellas y signos del territorio. Pereira (2011) la entiende como un territorio de experimentación que excede el autorretrato

convencional. De manera complementaria, Vaquero (2022) propone el antiselfie como una alternativa educativa frente a formas estandarizadas de representación, recuperando la capacidad crítica de la imagen personal.

En adolescentes, este tipo de experiencias puede favorecer procesos de introspección y elaboración simbólica. Acosta y Lopez-Ruiz (2024), al trabajar el autorretrato mediante intervenciones artísticas con estudiantes de Bachillerato Artístico, identificaron posibilidades para la exploración personal, la expresión emocional y la reflexión sobre la identidad. En otros contextos, las prácticas de autorrepresentación han permitido construir discursos propios frente a narrativas externas. Los estudios de Alayza (2024) y Pau (2021), aunque desarrollados fuera del ámbito escolar de Calango, muestran que la producción de representaciones propias puede relacionarse con procesos de reconocimiento cultural, memoria y agencia.

La discusión también requiere considerar las jerarquías históricas que han otorgado distinta legitimidad a saberes, imágenes y expresiones culturales. Quijano (2014) analiza la colonialidad como una matriz histórica de clasificación y dominación. En el campo educativo, esta perspectiva permite preguntar qué repertorios culturales ingresan al aula y cuáles quedan en posiciones secundarias. Paz et al. (2022) advierten sobre las limitaciones de enfoques monoculturales en la enseñanza de las artes visuales, mientras que Garcia et al. (2024) estudian el potencial de esta área para trabajar identidad cultural desde pedagogías sensibles al contexto.

En el caso de Calango, este marco no se utiliza para atribuir una condición cultural específica al estudiantado ni para afirmar que la presencia limitada de referentes locales sea, por sí sola, evidencia de colonialidad. Se emplea para leer una tensión pedagógica concreta: la memoria agrícola, los petroglifos, la producción de manzana, el camarón, el paisaje del valle y los relatos familiares aparecen de manera discontinua frente a repertorios visuales de circulación global. El interés del artículo está en diseñar oportunidades de creación que pongan en diálogo lo personal, lo local y lo contemporáneo.

El problema que orienta el artículo se encuentra en la necesidad de articular la educación artística con experiencias de pertenencia cultural sin reducir el arte a una función ilustrativa del patrimonio. La pregunta que guía el análisis es: ¿cómo se estructura una propuesta pedagógica basada en la autorrepresentación artística para la autoafirmación cultural en estudiantes del VI ciclo de educación secundaria de Calango? En correspondencia con esta pregunta, el objetivo es diseñar una propuesta pedagógica que articule autorrepresentación artística, memoria, territorio y autoafirmación cultural a partir de las necesidades identificadas en el contexto escolar.

El texto desarrolla primero las bases teóricas que relacionan autorrepresentación, autoafirmación cultural y educación artística. Después presenta el procedimiento seguido para construir el diagnóstico contextual y expone las necesidades pedagógicas identificadas junto con la estructura de la propuesta. La discusión final delimita sus alcances: se trata de un estudio descriptivo-propositivo en el que la propuesta fue diseñada y fundamentada, pero no implementada para medir cambios en el estudiantado.

Bases teóricas

Autorrepresentación artística como experiencia de construcción de sentido

La autorrepresentación posee una trayectoria amplia dentro de las artes visuales. Aunque históricamente se asocia con el autorretrato, sus desarrollos contemporáneos han ampliado los modos en que el sujeto puede aparecer en una obra. La imagen de sí puede construirse mediante fragmentos corporales, objetos, fotografías, archivos, acciones, espacios o recursos sonoros. Esta amplitud resulta pedagógicamente significativa porque permite que estudiantes con distintas habilidades técnicas encuentren formas diversas de hablar de sí mismos sin quedar restringidos a la semejanza física.

Pereira (2011) plantea que el autorretrato y la autorrepresentación se transformaron durante el siglo XX en espacios de experimentación y cambio de paradigma. En este desplazamiento, la obra deja de depender exclusivamente

del parecido y se abre a preguntas sobre subjetividad, memoria y construcción identitaria. En el ámbito educativo, Acosta (2023) sitúa la educación artística como un campo capaz de articular lenguaje visual, creatividad y contexto cultural. Estos aportes permiten comprender la autorrepresentación como una práctica que puede ir más allá de la semejanza física y abrir procesos de construcción de significado.

Vaquero (2022) aporta una perspectiva especialmente útil al proponer el *antiselfie* como práctica artística y educativa alternativa a los relatos mediáticos estandarizados. Su planteamiento permite pensar la autorrepresentación como un ejercicio de distancia crítica: el estudiante no tiene que reproducir la imagen socialmente esperada de sí mismo, sino construir una representación que incorpore experiencias, contradicciones y significados propios. Esta perspectiva dialoga con la finalidad de la propuesta desarrollada en Calango, donde el territorio y la memoria funcionan como materiales de creación.

Eisner (2004) sostiene que las artes contribuyen al desarrollo de formas de pensamiento que permiten advertir cualidades, tomar decisiones y construir significados que no siempre pueden expresarse de manera proposicional. Dewey (1938) señala que la experiencia educativa adquiere carácter formativo cuando mantiene continuidad con lo vivido y abre nuevas posibilidades de aprendizaje. Ambas perspectivas ayudan a comprender por qué una propuesta situada no debería incorporar referencias locales como elementos decorativos, sino integrarlas al proceso de indagación y producción artística.

Autoafirmación cultural, pertenencia e identidad local

La autoafirmación cultural no se utiliza aquí como equivalente general de identidad. Se delimita como la capacidad de reconocer y valorar referentes culturales propios y construir un sentido de pertenencia en relación con el territorio, la memoria y las prácticas compartidas. Esta definición conserva el carácter dinámico de la identidad y evita asumir que todos los estudiantes deben expresar una única forma de pertenecer a su comunidad.

Tesén y Ramírez (2021) sostienen que el fortalecimiento de la identidad cultural en la educación básica requiere procesos que articulen escuela y contexto. Martínez et al. (2025) encontraron que la incorporación de historia local en secundaria favoreció el interés y la participación del estudiantado. En el contexto peruano, Faustino y Lucio (2026) analizan la relación pedagógica entre conocimiento de la historia regional e identidad cultural en secundaria. Desde las artes visuales, García et al. (2024) y Paz et al. (2022) subrayan la necesidad de reconocer la diversidad cultural y el contexto dentro de la formación artística. En conjunto, estos estudios muestran que la pertenencia puede ser acompañada desde experiencias educativas vinculadas con el entorno.

La teoría de la autoafirmación también aporta elementos para comprender la relación entre valores e identidad. Easterbrook et al. (2021) revisaron investigaciones en contextos educativos y señalaron que reafirmar valores significativos puede reducir amenazas a la identidad y favorecer determinados resultados educativos. Esta investigación no traslada de manera directa dicha teoría al campo cultural; la toma como un antecedente para reconocer que los procesos de afirmación se relacionan con aquello que las personas consideran valioso para definirse.

En el contexto peruano, la autorrepresentación ha sido estudiada en relación con procesos de visibilización cultural. Alayza (2024) analiza cómo pueblos indígenas amazónicos construyeron representaciones propias durante el conflicto de Bagua, mientras que Pau (2021) examina discursos de autorrepresentación kukama vinculados con producciones culturales urbanas. Ambos trabajos muestran que representarse no es un acto neutro: supone seleccionar símbolos, narrativas y posiciones desde las cuales un grupo o sujeto desea ser reconocido. Aunque estos estudios corresponden a contextos distintos del escolar, permiten ampliar la comprensión de la autorrepresentación como práctica de agencia cultural.

En Calango, esta discusión adquiere una escala local. La intención no es fijar un repertorio obligatorio de símbolos ni construir una imagen uniforme de identidad costera. La propuesta busca abrir posibilidades para que los

estudiantes decidan qué elementos del valle, de sus familias y de sus experiencias pueden formar parte de sus propias narrativas. Así, el sentido de pertenencia se trabaja como una dimensión de la autoafirmación cultural y no como una respuesta predeterminada que deba demostrarse mediante la obra.

Proyecto de aprendizaje, práctica artística y educación situada

El proyecto de aprendizaje ofrece una estructura adecuada para integrar investigación, producción y comunicación. El antecedente clásico de Kilpatrick (1918) concibe el método de proyectos como una organización de la experiencia alrededor de propósitos significativos. En el ámbito artístico, esta lógica permite articular diversas técnicas y lenguajes en torno a una pregunta común, evitando que cada actividad se reduzca a un ejercicio aislado.

Navarrete (2021) analiza el aprendizaje basado en proyectos en educación artística secundaria y destaca sus posibilidades para organizar procesos de creación vinculados con la participación del estudiante. En la propuesta desarrollada para Calango, el proyecto funciona como una secuencia que conecta exploración personal, memoria familiar, territorio, experimentación material y socialización. La técnica se incorpora en función de una intención expresiva y no como fin independiente.

Como apoyo conceptual, la investigación basada en la práctica artística permite reconocer que el hacer creativo puede generar reflexión y conocimiento. Agüero (2026) estudia la dimensión experiencial de la práctica artística, mientras que Délano (2026) aborda la práctica como investigación desde una cartografía epistemológica contemporánea. Ambos aportes ayudan a valorar el proceso de creación y su relación con el contexto.

En este artículo, estos planteamientos funcionan como fundamento conceptual del hacer artístico y de la reflexión sobre la práctica. No constituyen el diseño metodológico principal, que se mantiene como cualitativo, descriptivo-propositivo y no experimental. La distinción evita equiparar el diseño de la propuesta pedagógica con una investigación basada en las artes o con una intervención artística aplicada.

La organización del proyecto guarda relación con la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos” del currículo peruano, que demanda explorar, aplicar procesos creativos y evaluar o comunicar proyectos (MINEDU, 2016a, 2016b). En la propuesta, estos procesos se vinculan con experiencias culturalmente próximas. Los materiales, imágenes, relatos y sonidos del entorno funcionan como puntos de partida para la creación, mientras que las técnicas se organizan en función de una intención expresiva y no como ejercicios aislados.

Metodología y materiales

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, con finalidad aplicada, nivel descriptivo-propositivo y diseño no experimental. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) señalan que la investigación cualitativa permite comprender fenómenos a partir de significados, experiencias y contextos. De acuerdo con este enfoque, el estudio no buscó establecer relaciones causales ni medir el efecto de una intervención; se orientó a identificar necesidades pedagógicas y a diseñar una propuesta situada a partir de ellas.

La principal fuente del diagnóstico fue la experiencia docente desarrollada durante el año 2025 en la I.E. Jesús Rey N.º 20130 de Calango con estudiantes del VI ciclo de educación secundaria. Durante la práctica pedagógica se registraron situaciones relacionadas con las experiencias de Arte y Cultura, los referentes locales y las formas de representación del estudiantado. Posteriormente, esa información se sistematizó de manera retrospectiva mediante una ficha de observación elaborada a partir de las categorías y subcategorías del estudio. El instrumento fue sometido al juicio de tres expertos para revisar la claridad, coherencia y pertinencia de sus indicadores; este procedimiento correspondió a la validación de contenido.

La observación se orientó a reconocer indicios relacionados con dos categorías centrales: proyecto de aprendizaje basado en la autorrepresentación artística y autoafirmación cultural. En la primera se consideraron la autorrepresentación, el proceso creativo, los lenguajes y técnicas visuales, los recursos del entorno y las estrategias didácticas situadas. En la segunda se

atendió al sentido de pertenencia, la identidad territorial, la memoria familiar y colectiva, el reconocimiento de símbolos locales, la valoración de manifestaciones culturales y el vínculo entre imagen personal y cultura local.

El diagnóstico se contrastó con antecedentes académicos, bases teóricas y documentos curriculares. Esta revisión permitió relacionar las necesidades observadas con aportes de la educación artística, los estudios sobre autorrepresentación y la literatura sobre identidad y autoafirmación cultural. También se revisaron el Currículo Nacional de la Educación Básica y el Programa Curricular de Educación Secundaria para mantener la correspondencia de la propuesta con el área de Arte y Cultura (MINEDU, 2016a, 2016b).

El análisis se organizó mediante ejes temáticos y análisis de contenido cualitativo. Las observaciones se agruparon en torno a identidad geográfica, memoria histórica, manifestaciones culturales y posibilidades expresivas de la autorrepresentación. Esta lectura permitió identificar necesidades pedagógicas y definir criterios para las ocho sesiones. Cada sesión integra un detonante contextual, un proceso de exploración artística, un momento de reflexión y una forma de comunicación o socialización.

Dado el carácter propositivo del estudio, los resultados corresponden al diagnóstico contextual y al diseño pedagógico. No se presentan resultados de eficacia, cambios pretest-posttest ni efectos atribuibles a la propuesta. Los estudiantes constituyen un referente contextual para el diseño y no una muestra destinada a medir impacto. La valoración de posibles cambios en la autoafirmación cultural requerirá una etapa posterior de implementación y evaluación.

Resultados

Necesidades pedagógicas identificadas

El diagnóstico mostró una articulación limitada entre los repertorios culturales próximos a los estudiantes y los referentes que ingresaban habitualmente en las actividades del área. La memoria agrícola, los petroglifos,

el paisaje del valle, la oralidad familiar, la manzana delicia, el camarón y otros elementos vinculados con Calango aparecían de manera discontinua. Su presencia respondía a situaciones puntuales y no a una secuencia pedagógica que los convirtiera en materia de investigación artística.

También se observó una fuerte circulación de imágenes procedentes de redes sociales y culturas visuales globales. Esta presencia no se interpretó como un elemento que deba excluirse del aula. La necesidad pedagógica se ubicó, más bien, en crear espacios para contrastar esos repertorios con imágenes, relatos y experiencias del territorio. Sin esa mediación, los referentes locales tienen menos oportunidades de entrar en diálogo con modelos visuales de amplia circulación.

Otro hallazgo fue la necesidad de ampliar la noción de autorrepresentación. Cuando se reduce al dibujo del rostro, puede asociarse principalmente con la destreza técnica. Al incorporar objetos familiares, recorridos, fotografías, materiales orgánicos, sonidos y relatos, la representación de sí abre otras posibilidades para relacionarse con experiencias biográficas y territoriales. Esta ampliación orientó el diseño de la propuesta.

Respecto de la autoafirmación cultural, el diagnóstico llevó a considerar que el sentido de pertenencia no se trabaja únicamente mediante la transmisión de información sobre el patrimonio. Reconocer un petroglifo, un producto agrícola o una festividad no supone, por sí mismo, incorporarlo a una narrativa personal. Por esa razón, la propuesta plantea situaciones en las que cada estudiante pueda seleccionar, transformar y resignificar referentes locales desde su propia experiencia.

Estructura de la propuesta pedagógica

A partir de las necesidades identificadas, se estructuró una propuesta pedagógica basada en la autorrepresentación artística para la autoafirmación cultural, organizada en ocho sesiones. La secuencia se articula con la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos” y combina lenguajes visuales, materiales del entorno, memoria oral y experimentación

sonora. Las sesiones se plantean como momentos de una indagación progresiva sobre la relación entre el estudiante y su territorio, no como productos independientes.

Tabla 1

Secuencia de la propuesta pedagógica basada en la autorrepresentación artística

Sesión	Experiencia central	Vínculo con la autorrepresentación	Dimensión cultural
1. Cartografía personal	Mapa sensible de recorridos y lugares significativos	Representación del yo mediante trayectorias y espacios	Identidad geográfica
2. Bordado sobre fotografía familiar	Intervención de una imagen del archivo familiar	Memoria visual y vínculos biográficos	Memoria familiar e histórica
3. Bodegón simbólico	Composición con objetos y productos significativos	El yo expresado mediante objetos	Prácticas cotidianas y producción local
4. Tintes naturales	Exploración de pigmentos del entorno	Materialidad asociada a experiencias del territorio	Biodiversidad y memoria visual
5. Antotipia	Imagen fotosensible con pigmentos vegetales	Huella, tiempo y memoria	Relación entre naturaleza y creación
6. Grabado	Construcción de matrices a partir de signos locales	Símbolos elegidos y reinterpretados por el estudiante	Iconografía y patrimonio
7. Patrimonio vivo	Recuperación de relatos y voces del entorno	El yo en relación con memorias compartidas	Oralidad y memoria comunitaria
8. Paisaje sonoro	Microrrelato audiovisual con sonidos y voz	Autorrepresentación multimodal	Territorio sonoro y pertenencia

Nota. Elaboración a partir de la propuesta pedagógica derivada de la investigación.

La primera sesión, centrada en la cartografía personal, propone representar recorridos, lugares de encuentro, espacios familiares y zonas significativas del distrito. El mapa deja de funcionar como una representación geográfica objetiva y se utiliza como cartografía afectiva. Esta entrada permite iniciar el proyecto desde la experiencia del estudiante, en lugar de partir de una definición abstracta de identidad. La cartografía se incorpora, además, como herramienta conceptual dentro del campo de la investigación artística (Délano, 2026).

La intervención de fotografías familiares mediante bordado propone una relación entre archivo y memoria. La fotografía funciona como huella de una historia compartida, mientras que el bordado permite señalar, ocultar, conectar

o enfatizar elementos de la imagen. La intención no es decorar la fotografía, sino producir una lectura personal de aquello que la imagen conserva o deja fuera.

El bodegón simbólico desplaza la representación hacia los objetos. Productos agrícolas, utensilios, alimentos u otros elementos cotidianos pueden adquirir valor biográfico cuando son elegidos por el estudiante. La sesión permite trabajar con referentes como la manzana y otros productos del valle sin convertirlos en emblemas obligatorios. Cada elección se vincula con la experiencia y no únicamente con su reconocimiento como elemento típico.

Las sesiones de tintes naturales y antotipia incorporan la materialidad del entorno. El color se obtiene y transforma a partir de elementos vegetales, de modo que el proceso técnico se relaciona con observación, experimentación y memoria visual. La técnica funciona aquí como una vía para formular preguntas sobre procedencia, temporalidad y relación con el paisaje.

El grabado se plantea como un espacio para seleccionar y reinterpretar signos. En lugar de copiar repertorios iconográficos, los estudiantes podrían construir matrices a partir de formas encontradas o investigadas en el territorio. Las últimas sesiones amplían la autorrepresentación hacia la oralidad y el sonido: el patrimonio vivo recupera voces y relatos, y el paisaje sonoro integra registros del entorno, testimonios y voz propia en un microrrelato audiovisual.

La secuencia avanza desde el espacio personal hacia la memoria compartida y desde la imagen fija hacia formas multimodales de representación. El diseño parte de la idea de que la autoafirmación cultural no se trabaja mediante la simple exposición a contenidos locales, sino mediante oportunidades de selección, apropiación y elaboración simbólica.

Discusión

La discusión se organiza en torno a tres relaciones: autorrepresentación e identidad; autoafirmación cultural y pertenencia; y carácter situado del proyecto. En la primera, los antecedentes muestran que la representación de sí adquiere valor formativo cuando deja de centrarse únicamente en la semejanza física y se orienta hacia la construcción de significado. Acosta y Lopez-Ruiz

(2024) identificaron que el autorretrato puede favorecer procesos de introspección y reflexión identitaria en adolescentes. Vaquero (2022) cuestiona, a su vez, las representaciones estandarizadas del yo mediante una propuesta educativa que problematiza la cultura de la selfie. En el caso de Calango, esta relación se expresa al incorporar territorio, archivo familiar, objetos, materiales y sonidos como recursos para construir formas diversas de autorrepresentación.

La segunda relación corresponde a la autoafirmación cultural. El diagnóstico sugiere que el sentido de pertenencia requiere algo más que reconocer información sobre la localidad. Tesén y Ramírez (2021), Martínez et al. (2025) y Faustino y Lucio (2026) muestran, desde contextos y diseños distintos, la importancia de vincular la formación escolar con la historia y los referentes culturales próximos al estudiantado. En el campo de las artes visuales, Garcia et al. (2024) y Paz et al. (2022) destacan la necesidad de abordar la identidad cultural desde prácticas educativas sensibles al contexto y a la diversidad. La propuesta dialoga con estos aportes al plantear que el estudiante no solo reconozca un referente local, sino que pueda seleccionarlo, cuestionarlo, transformarlo y relacionarlo con su propia experiencia.

Esta orientación busca evitar una lectura folclorizante de la cultura local. No se propone que todos los estudiantes representen los mismos símbolos ni que exista una imagen homogénea de Calango. La autorrepresentación permite reconocer vínculos diferentes con el territorio: una práctica familiar, un recorrido cotidiano, un paisaje, una historia, un objeto o un sonido pueden adquirir significados distintos para cada estudiante. Esta diversidad resulta coherente con una comprensión dinámica de la autoafirmación cultural.

La tercera relación se vincula con el carácter situado del proyecto. Dewey (1938) permite comprender la conexión entre aprendizaje y experiencia, mientras que Eisner (2004) destaca las formas de pensamiento que se desarrollan mediante las artes. Desde esta perspectiva, el contexto no funciona únicamente como un tema de trabajo, sino como una fuente de materiales, preguntas, decisiones estéticas y experiencias que intervienen en el proceso creativo.

La propuesta también dialoga con estudios peruanos sobre autorrepresentación cultural. Alayza (2024) y Pau (2021) muestran, desde escenarios socioculturales diferentes, que la construcción de representaciones propias puede cuestionar imágenes externas y generar formas de reconocimiento. Quijano (2014) aporta un marco crítico para comprender cómo determinadas jerarquías culturales se han construido históricamente. En este estudio, su aporte no se utiliza para atribuir experiencias específicas de dominación al alumnado de Calango, sino para problematizar la manera en que determinados referentes culturales adquieren mayor legitimidad que otros dentro de los espacios educativos.

En el plano curricular, las ocho sesiones mantienen correspondencia con la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos” establecida por el MINEDU (2016a, 2016b). Sin embargo, esta correspondencia no supone una aplicación uniforme del currículo. Al tratarse de un marco nacional, sus orientaciones requieren ser interpretadas de acuerdo con las características culturales y territoriales de cada comunidad educativa. Cuando esta contextualización es limitada, los contenidos y referentes de mayor circulación pueden ocupar un lugar predominante frente a las experiencias próximas al estudiante.

Frente a esta tensión, la educación artística contemporánea permite plantear una enseñanza más abierta a la experiencia, la memoria, el territorio y la producción de significados propios. Esta lectura dialoga con Acaso y Megías (2017), así como con Garcia et al. (2024) y Paz et al. (2022), quienes plantean la necesidad de vincular la educación artística con la experiencia, la identidad cultural y la diversidad del contexto. Desde esta perspectiva, la propuesta desarrollada para Calango puede entenderse como un contrapunto crítico frente a una aplicación homogénea del currículo, no como un rechazo a sus competencias. La cartografía personal, el bordado sobre fotografía familiar, el bodegón simbólico, los tintes naturales, la antotipia, el grabado, la oralidad y el paisaje sonoro permiten concretar esas competencias desde referentes próximos a la vida de los estudiantes.

Esta decisión pedagógica también amplía las formas de creación dentro del área de Arte y Cultura. El desempeño no depende únicamente del dominio del dibujo figurativo, sino de la posibilidad de explorar distintos lenguajes para construir significado. De este modo, la pregunta por la pertenencia puede abordarse desde imágenes, objetos, recorridos, materiales, relatos y sonidos vinculados con el contexto.

Los alcances del estudio están delimitados por su diseño. La propuesta no fue implementada como intervención ni se midieron cambios en la autoafirmación cultural. Por ello, no es posible atribuir a las ocho sesiones un fortalecimiento efectivo del sentido de pertenencia. Lo que puede sostenerse es que el diseño presenta coherencia entre las necesidades identificadas, los fundamentos teóricos, las orientaciones curriculares y las características culturales de Calango. Una etapa posterior deberá valorar su pertinencia en el aula e incorporar la voz de los estudiantes sobre los significados que atribuyen a sus procesos y producciones artísticas.

Una futura implementación podría combinar observación de procesos creativos, entrevistas, grupos de conversación y análisis de producciones artísticas. Más que comprobar si los estudiantes utilizan una mayor cantidad de símbolos locales, resultaría pertinente comprender cómo los seleccionan, qué significados les atribuyen y de qué manera construyen su pertenencia en diálogo con repertorios culturales contemporáneos.

Conclusiones

El diagnóstico contextual permitió identificar la necesidad de ampliar la presencia de referentes locales dentro de las experiencias de Arte y Cultura y, sobre todo, de relacionarlos con procesos de creación. La dificultad observada no corresponde a una ausencia absoluta de conocimiento sobre Calango, sino a una articulación limitada entre esos referentes y las formas mediante las cuales los estudiantes construyen imágenes y relatos sobre sí mismos.

En el estudio, la autoafirmación cultural orienta el análisis hacia el reconocimiento, la valoración y el sentido de pertenencia. La identidad funciona

como un campo más amplio y la interculturalidad aporta una perspectiva contextual, pero ninguna de estas nociones reemplaza la categoría que organizó la investigación.

La autorrepresentación artística ofrece una vía pedagógica para relacionar experiencia personal y cultura local. Su potencial reside en que puede superar el autorretrato convencional e incorporar territorio, memoria familiar, objetos, materiales, relatos y sonidos. En la propuesta, el estudiante ocupa un lugar activo al seleccionar y resignificar los referentes con los que podría representarse.

La propuesta de ocho sesiones mantiene correspondencia con las necesidades identificadas y con la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos”. La cartografía personal, el bordado sobre fotografía, el bodegón simbólico, los tintes naturales, la antotipia, el grabado, la oralidad y el paisaje sonoro ofrecen lenguajes diversos para trabajar la relación entre experiencia personal, territorio y pertenencia cultural.

Por el carácter descriptivo-propositivo y no experimental del estudio, las conclusiones se limitan al diagnóstico y al diseño. No se afirma un efecto comprobado de la propuesta sobre la autoafirmación cultural. Su aporte consiste en ofrecer una ruta pedagógica situada y fundamentada para una futura implementación, etapa en la que podrá analizarse cómo los estudiantes construyen y negocian sentidos de pertenencia a través de sus procesos y producciones artísticas.

Referencias

- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Planeta.
- Acosta, C. (2023). Sustentos teórico-metodológicos de la Educación Artística. *Revista Cognosis*, 8(3), 97–113.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i3.6002>
- Acosta, L., y Lopez-Ruiz, D. (2024). Intervenciones artísticas como reflejo de introspección en la adolescencia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y*

Educación Artística para la Inclusión Social, 19, e94258.

<https://doi.org/10.5209/arte.94258>

Agüero, C. (2026). La práctica artística como territorio de bienestar: Potencial transformador de las artes visuales en estudiantes universitarios de la Región de Los Lagos, Chile. *Artexégesis: Revista de prácticas artísticas e investigación*, 5, 51–73.

<https://doi.org/10.7764/artexegesis/5.103626.2026>

Alayza, M. (2024). Pueblos indígenas amazónicos en la esfera pública peruana: La autorrepresentación en el conflicto de Bagua. *Colombia Internacional*, 117, 87–112. <https://doi.org/10.7440/colombiaint117.2024.04>

Délano, M. (2026). Cartografía epistemológica de la investigación artística: Esferas, planos y problemas teóricos en la práctica como investigación. *Artexégesis: Revista de prácticas artísticas e investigación*, 5, 106–134.

<https://doi.org/10.7764/artexegesis/5.107450.2026>

Del Valle, L. (1993). Llamados a convivir en una sociedad intercultural. *Educación*, 2(4), 141–153.

<https://doi.org/10.18800/educacion.199302.003>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Easterbrook, M., Harris, P., y Sherman, D. (2021). Self-affirmation theory in educational contexts. *Journal of Social Issues*, 77(3), 683–701.

<https://doi.org/10.1111/josi.12459>

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Faustino, M., y Lucio, P. (2026). El desarrollo de la identidad cultural por medio del conocimiento de la historia regional en estudiante de la IE 0083, Lima, 2024. *IGOVERNANZA*, 9(34), 112–137.

<https://doi.org/10.47865/igob.vol9.n34.2026.469>

Garcia, V., Donoso, V., Springinzeisz, K., y Jeldres, R. (2024). The potential of visual arts education: Strengthening pre-service primary teachers' cultural identity. *International Journal of Art & Design Education*, 43(2), 221–240. <https://doi.org/10.1111/jade.12499>

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.
- Martínez, I., Tizka, Á., y Vera, A. (2025). Fortalecimiento de la identidad local a través de la historia: Un enfoque cuasiexperimental en la educación secundaria de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(1).
<https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3918>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Programa curricular de Educación Secundaria*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Navarrete, C. (2021). *El aprendizaje basado en proyectos en el ámbito artístico: Un estudio de caso en Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/62042>
- Pau, S. (2021). De “Kukamakana katupi” a “Ta kukama”: El discurso de autorrepresentación kukama en las zonas urbanas del Departamento de Loreto (2012–2017). *América Crítica*, 5(2), 115–123.
<https://doi.org/10.13125/AMERICACRITICA/4917>
- Paz, F., Kotthoff, F., Fuentes, F., Collipal, C., Riquelme, E., y Halberstadt, A. (2022). Educación monocultural en la enseñanza de las artes visuales en contextos de diversidad cultural en Chile: Una visión crítica desde la región de la Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–20.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
- Pereira, M. (2011). *Autorretrato y autorrepresentación: Territorio de experimentación y cambio de paradigma en el siglo XX* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València].

- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Clímaco (Ed.), *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–832). CLACSO.
- Tesén, J., y Ramírez, J. (2021). Fortalecimiento de la identidad cultural en la Educación Básica Regular. *Educare et Comunicare*, 9(1), 47–58.
<https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.600>
- Vaquero, C. (2022). El antiselfie: Una propuesta artística y educativa alternativa al relato mediático en la formación de maestras y maestros. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), 541–561. <https://doi.org/10.5209/aris.74543>