



Facultad de Educación  
Escuela de Artes y Humanidades,  
Pedagogía en Educación Artística

**DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES PARA  
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL DE  
SEXTO Y OCTAVO BÁSICO: CUADERNO PEDAGÓGICO  
PARA ENSEÑAR ARTE CONTEMPORÁNEO CHILENO  
EN UN SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL**

SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE  
LICENCIADO/A EN EDUCACIÓN Y PROFESOR/A DE  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA  
MENCIÓN ARTES VISUALES

JAVI GÓMEZ FLORES  
SILVANA BELÉN HENRÍQUEZ PEÑA  
PAULINA ANTONIA SALINAS REYES  
JAVIERA PAZ SANTIBÁÑEZ CABRERA  
JOCELYN CAMILA VEGA VILLEGAS  
JENNIFER ANDREA VELÁSQUEZ MUÑOZ

Profesora guía: Viviana Silva Flores  
Doctora en Bellas Artes

Santiago, Chile  
2022



## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer, desde la sinceridad de nuestros corazones, a quienes nos acompañaron en este largo y denso camino académico: a nuestras madres, padres, hermanes, parejas, tíes, abueles, amigos y mascotas que nos entregaron su apoyo incondicional durante estos cinco largos años de formación, lo cual nos permitió seguir gracias a sus contenciones, palabras de aliento y cariño, sobre todo en aquellos momentos más difíciles, de sudor y lágrimas, pero también en aquellos de celebración de nuestros logros.

Gracias por confiar en nosotres, motivarnos, recordarnos y entender el por qué decidimos este camino de las artes y la educación. A todes ustedes les dedicamos todo nuestro esfuerzo, en cada momento, ya que sin ello no hubiera sido posible haber llegado donde nos encontramos hoy.

Agradecemos también a todes nuestros profesores, aquellos que nos motivaron constantemente a convertirnos en mejores versiones de nosotres mismas, a quienes comprendieron nuestras diversidades y creyeron en nuestras capacidades y habilidades.

Agradecemos a todas las personas entrevistadas, docentes, Personas con Discapacidad Visual, al Colegio Santa Lucía por abrirnos sus puertas, a la profesora Alejandra Salazar por abrirnos su sala de artes y entregarnos su experiencia. Un agradecimiento especial a todes les niños del colegio, que, al poseer una situación diversa, siguen y merecen ser tratados con dignidad. Tal como les enseñamos, nosotres también aprendimos de ellos, recordándonos el por qué las artes no deben desaparecer, y cómo estas deben ser un medio democrático de expresión, ya que en la diferencia encontramos un gran valor. Les niños siguen siendo niños, sin importar su situación y, como adultes, debemos aprender de ese espíritu curioso y creativo, o recordar que nunca debemos perderlo.

Por último, pero no menos importante, agradecemos a Pablo y David de NovoArte, por ayudarnos a imprimir todo este trabajo y hacerlo realidad, resultando un producto de calidad. Y también, a nuestra profesora guía Viviana, quien nos ayudó en este proceso investigativo y nos entregó su saber y experiencia permitiéndonos mejorar académicamente (y apañarnos en nuestras locuras).

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Resumen/Abstract.....</b>	<b>vii</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: Problema de Investigación.....</b>	<b>7</b>
- Problema de Investigación	
- Preguntas de Investigación	
- Objetivos de Investigación	
<b>Capítulo II: Marco Teórico.....</b>	<b>13</b>
- Estado del Arte.....	13
- Marco Conceptual.....	16
- Concepto de Discapacidad	
- Discapacidad Visual	
- Percepción y Multisensorialidad	
- Arte Contemporáneo	
- Arte Multisensorial	
- Principales Referencias Teóricas.....	24
- Pedagogía de los Sentidos	
- La Imagen Táctil: un aporte al fenómeno del conocimiento del espacio y del lenguaje de los niños con ceguera	
- Educación y didácticas inclusivas	
- Educación Artística y Didácticas para Personas con Discapacidad Visual en el Ámbito Formal	
- Laboratorio Nube Lab	
- Marco Político Nacional.....	32
- El Currículo Nacional y la Discapacidad Visual	
- El Currículo nacional y el Arte Contemporáneo Chileno	
<b>Capítulo III: Obras y Experiencias Artísticas Inclusivas.....</b>	<b>41</b>
- Antecedentes al Arte Contemporáneo Multisensorial.....	42
- Obras Internacionales Actuales.....	56
- Obras Nacionales Contemporáneas.....	67
- Otras Experiencias.....	83
<b>Capítulo IV: Marco Metodológico.....</b>	<b>96</b>
- Concierto Multisensorial	
- Experiencia Biblioteca Central para Ciegos (BCC)	

- Entrevistas a Docentes Expertas en Didáctica y que Trabajan con la Discapacidad Visual
  - Paula Caballería, especialista de didácticas en museos e inclusión
  - Daniela Cobos, especialista en didácticas
  - Alejandra Salazar, docente de artes hápticas del Colegio Santa Lucía
- Entrevistas a personas con discapacidad visual
  - Belén
  - Kathy
  - William
  - Marcelo
- Trabajo de Campo en Colegio Santa Lucía

<b>Capítulo V: Propuesta Didáctica.....</b>	<b>109</b>
<b>Capítulo VI: Reflexiones/Conclusiones.....</b>	<b>111</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>117</b>

## RESUMEN

Este Seminario de Grado propone, a través de una investigación cualitativa con visión sociocrítica y, una investigación basada en las artes, metodologías, didácticas y recursos sobre cómo se enseña y cómo se puede enseñar arte contemporáneo chileno de manera multisensorial, basándose en la Pedagogía de los Sentidos (de Constanza Santamaría y Hugo Kükelhaus) y el método Reggio Emilia, para ser aplicado de manera universal. El aporte esencial de este seminario, es que se plantea una nueva práctica de enseñanza-aprendizaje a través del fomento y desarrollo de los sentidos, intentando despojarse de la jerarquización de estos, especialmente el de la visión en una asignatura como la de artes visuales. La investigación basa su aplicación específicamente en el caso de las Personas con Discapacidad Visual (PcDV). Se aborda cómo ellas enfrentan y perciben las artes visuales para comprender sus procesos educativos y las didácticas requeridas frente a dicha situación, y se crea y recopila material que posibilita la creación de un cuaderno pedagógico como guía para los docentes.

La investigación se sitúa en un contexto de educación formal, planteándose la enseñanza de arte contemporáneo chileno en los niveles de sexto y octavo básico, siguiendo el currículo nacional. La cual plantea las prácticas de arte contemporáneo como un espacio que facilita una enseñanza más perceptiva que involucra la multisensorialidad, por lo que se investigan obras contemporáneas internacionales y nacionales que propician la utilización de los sentidos.

De esta manera, se deja en evidencia que el uso de esta nueva mirada pedagógica, que vincula la multisensorialidad y el arte contemporáneo, permite ampliar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera accesible y plural, considerando diversas situaciones y permitiendo que los estudiantes comprendan, reflexionen y disfruten del lenguaje artístico sin exclusión.

## ABSTRACT

This Seminar proposes, through a qualitative research with a socio-critical vision and a research based on the arts, methodologies, didactics and resources on how contemporary Chilean art is taught and how it can be taught in a multisensory way, based on the Pedagogy of the Senses (by Constanza Santamaría and Hugo Kükelhaus) and the Reggio Emilia method, to be applied in a universal way. The essential contribution of this seminar is that it proposes a new teaching-learning practice through the promotion and development of the senses, trying to get rid of the hierarchy of these, especially that of vision in a subject such as visual arts. The research bases its application specifically on the case of the Visually Impaired Persons (PcDV). It addresses how they face and perceive the visual arts in order to understand their educational processes and the didactics required in this situation, and material is created and compiled to enable the creation of a pedagogical notebook as a guide for teachers.

The research is situated in a context of formal education, considering the teaching of Chilean contemporary art in the sixth and eighth grade levels, following the national curriculum. It proposes contemporary art practices as a space that facilitates a more perceptive teaching that involves multisensoriality, for which international and national contemporary works that promote the use of the senses are investigated.

In this way, it becomes evident that the use of this new pedagogical approach, which links multisensoriality and contemporary art, allows expanding the teaching-learning process in an accessible and plural way, considering different situations and allowing students to understand, reflect and enjoy the artistic language without exclusion.

## INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar, es importante señalar que en el presente Seminario de Grado se opta por la utilización de un lenguaje inclusivo. Para ello se decide redactar mediante el uso de la “e” como herramienta lingüística, ya que con la utilización de este lenguaje inclusivo se logra visibilizar y reconocer la existencia de personas que no se encuentran en la polarización masculina/femenina, lo que permite incorporar a aquellas personas y colectivos que no se identifican con la norma binaria y así respetar la identidad de cada individuo.

En la actualidad son múltiples los frentes desde los cuales se exige una reforma en el uso del lenguaje [...] con el propósito de promover equidad educativa mediante la visibilización de los grupos tradicionalmente excluidos del lenguaje que adopta el masculino como genérico, además de erradicar expresiones estigmatizadoras. (González-Álvarez, 2021, p.61)

Realizada esta aclaración vale decir que, en el presente Seminario de Grado, se plantea que a través de ciertas metodologías y didácticas es posible abordar la educación artística visual de manera inclusiva considerando contextos y/o situaciones diversas, como es la falta de algún sentido, en un sistema de educación formal, especialmente en los niveles de sexto y octavo básico, abordando las artes contemporáneas chilenas. Su relevancia, está explicitada en el primer capítulo de esta investigación donde se aborda el problema, las preguntas y objetivos, pero también se da porque vivimos en una cultura donde la globalización de lo visual es parte de la vida cotidiana, encontrándonos constantemente con un consumo masificado de imágenes que nos bombardean. Un lugar hipervisual donde incluso, consumimos a través de lo que nos proponen las imágenes. “Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes” (Mirzoeff, 2003, p.17) debido al avance tecnológico en el que nos encontramos, que nos mantiene inmersos en una realidad virtual gracias a internet, la televisión e incluso el cine. En las artes, esto no queda relegado, más bien, se conecta con mayor fuerza, sobre todo en la responsabilidad que tiene la educación artística sobre el enseñar a observar, analizar y sobre todo, reflexionar en torno a lo que se nos impone a la mirada. Pero en un mundo que se centra tanto en las imágenes, ¿cómo enseñar, aprender y relacionarse con dicho entorno visual cuando se carece del sentido de la vista?

Para abordar este problema, se plantea primero la situación de discapacidad visual y su relación con el contexto, la educación y las artes (capítulo II), ya que la ausencia de este sentido (visión) no debiese ser una limitante para realizar actividades y mucho menos una condición excluyente. Por el contrario, es el entorno, es decir, el establecimiento educacional, el que debe adaptarse a las distintas situaciones de sus estudiantes, lo que se analiza más adelante en el segundo capítulo. De hecho, en el contexto nacional no se puede hablar de inclusión efectiva debido a la falta de políticas públicas y la poca aplicación de didácticas que plantean una mejora en la inclusión, ya sea en la educación formal como en la cultura en general. Esto porque sigue ocurriendo una segregación en torno a los otros, en este caso los ciegos o personas con discapacidad visual (PcDV), ya que está normalizado que en nuestra sociedad pasa por alto la diversidad y la existencia de otras sensibilidades "... de individuos que tienen otros mecanismos de percepción" (Calle, s.f.). Por ello en esta investigación, se revisan todos los aspectos que se deben comprender y considerar en estos casos, como el contexto, en relación con la educación artística, y se abordan conceptos sobre la discapacidad visual, percepción y multisensorialidad. A la par, se examinan referencias teóricas como *la Pedagogía de los Sentidos* (que se vuelve central para este trabajo), así como si existen o no didácticas para abordar la educación artística con PcDV, y si actualmente en nuestro currículo podemos encontrar ayuda, guía o recomendaciones al respecto.

Sumado a ello, esta investigación se enfoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo, entendido este como arte expandido, que como expone Anna María Guasch en el ciclo de Dadaísmo & Arte Conceptual en la Universidad de Barcelona (2011), ocurre cuando las propuestas artísticas se alejan de la hegemonía o de la tradición en el arte. Es decir, se alejan de las clásicas materialidades como la pintura y la escultura (materialidades plenamente visuales) para abordar la experimentación, a través de diversas técnicas disciplinarias e interdisciplinarias. En este sentido, el arte se hibrida, se hace múltiple con otros medios, y los espectadores comienzan a ser sujetos activos que "participan de manera directa en la definición de obra de arte" (Guasch, 2011, 3m31s-3m37s). Esto conlleva también la introducción del pensamiento, la idea, la construcción o deconstrucción de nuevos lenguajes artísticos y la interacción directa entre obra y espectadores, lo que para este Seminario de Grado es crucial, sobre todo en lo que respecta a aquellas obras creadas para percibirse

desde la multisensorialidad. Estos aspectos son planteados en el capítulo II (como teoría) y en el capítulo III con antecedentes y ejemplos de obras contemporáneas internacionales, nacionales y otras experiencias que dejan en evidencia el uso de los sentidos gracias a su carácter expansivo, el cual permite ser planteado como recurso didáctico para enseñar multisensorialmente y a través de la Pedagogía de los Sentidos.

A su vez, este Seminario está situado en nuestro contexto próximo, el arte contemporáneo chileno desde la educación artística, la que permite que “se proyecte como un motor para el desarrollo de la capacidad crítica de las y los estudiantes, propiciando la reflexión y la creatividad a la hora de tratar de aprehender el presente que viven” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio [MINCAP], s.f., p.6). Lo que interesa, es abrir la posibilidad al pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes desde las artes, relacionando y tomando consciencia, a su vez, de su propio entorno social, político, económico y emocional. Considerando, además, que en las recomendaciones curriculares actuales de nuestro país se plantean pocos artistas nacionales y pocos artistas contemporáneos, que se evidencia en la pobreza de material y contenidos que proporciona el ministerio de educación a los profesores sobre estas materias. Así como que nuestra realidad educativa carece de docentes especialistas en la asignatura de artes visuales, mayoritariamente en educación básica, lo que es fundamental para abordar la investigación, tema que se trata en el capítulo II (al mencionar el arte chileno en el currículo) y el capítulo III (con ejemplos de obras contemporáneas chilenas).

A partir de lo expuesto, se propone la multisensorialidad como resultado y respuesta a nuestra pregunta: ¿cómo enseñar artes visuales cuando no se cuenta con el sentido de la vista?, lo que se trabaja especialmente en el capítulo IV de metodologías. Ahí se expone la metodología utilizada para la investigación teórica basada en las artes visuales contemporáneas y el método cualitativo con perspectiva sociocrítica para todo el trabajo de campo: entrevistas a especialistas, PcDV, y visita pedagógica al Colegio Santa Lucía, para niños con deficiencia visual y ceguera; sumado al uso de la metodología Reggio Emilia, un método de enseñanza-aprendizaje democrático que también forma parte de esta investigación.

Respecto al trabajo de campo vale decir que, en el caso de las visitas al Colegio Santa Lucía, se realizó no solo observación, sino que también, aplicación de métodos multisensoriales para enseñar arte contemporáneo chileno, lo que como experiencia ha sido fundamental para plantear una propuesta pedagógica que atienda al problema de investigación de este Seminario. Esta propuesta corresponde a un cuaderno pedagógico para los docentes, con actividades multisensoriales que abarcan los 5 sentidos más conocidos, a través de prácticas basadas en obras de arte contemporáneas chilenas que se pueden aplicar desde la Pedagogía de los Sentidos. La propuesta, que desde luego considera la diversidad, es realizada no sólo en términos de discapacidad, sino también, estimando el nivel socioeconómico, territorial y cultural, para considerar la diversidad en su sentido más amplio posible. Esto se puede apreciar en el capítulo V, pero con detalle, accediendo al cuaderno pedagógico realizado tanto en impreso como en versión digital en <https://artecontemporaneom6.wixsite.com/cuaderno-pedag-gico>.

Por último, se presentan las reflexiones finales que obtuvimos de todo el tiempo invertido en el presente Seminario de Grado, considerando la relevancia, dificultades y nuevas posibilidades de investigación que pueden surgir de utilizar y plantear un nuevo enfoque pedagógico en la educación artística, que pueda ser utilizado de manera universal.

Sobre la necesidad de utilizar arte multisensorial y no artes hápticas, con audio descriptores, lectores de página, imágenes en relieve u otras herramientas que conocemos para hacer más accesible las artes visuales, nos enfocamos en el caso de Helen Keller, quien a temprana edad sufre una infección que como resultado la deja ciega y sorda, por tanto, también carente de una lengua verbal. Esto es relatado en su libro *Historia de mi Vida* donde señala que, “A los sordos y a los ciegos les resulta muy difícil adquirir las comodidades de la conversación. ¡Cuánto más debe aumentarse esta dificultad en el caso de los sordos y ciegos!”<sup>1</sup> (Keller, 2019). Si bien, a Keller le enseñaron con una metodología que consistía en imágenes por relieve, también fue a través de escribir su institutriz letra a letra en su mano, momento en que ella concentraba toda su atención para

---

<sup>1</sup> Traducción personal de “The deaf and the find it very difficult to acquire the amenities of conversation. How much more this difficulty must be augmented in the case of those who are both deaf and blind!” (Keller, 2019)

posteriormente tocar la misma palabra en letras con volumen hechas en material sólido y así, una vez experimentaba todo esto, podía escribir copiando las letras. Esta metodología fue utilizada previamente en Laura Bridgman, escritora conocida como la primera niña sordociega de Estados Unidos. Ahora bien, nos parece pertinente enfatizar en que la metodología en cuestión requería de un tutor que estaba a completa disposición de la estudiante, por lo que nuestra propuesta, basada en la realidad escolar de Chile, atiende al modelo de inclusión de salas normativas con 45 estudiantes en promedio. De ahí que se llega a la conclusión de la necesidad de exponer mediante más de un sentido el arte, lo que como propuesta es también congruente con algunas prácticas de arte contemporáneo chileno.

Finalmente, cabe mencionar, que somos conscientes de nuestra posición al realizar esta investigación y su propuesta didáctica. Somos: mujeres y disidencias latinoamericanas que comprendemos nuestro privilegio en torno a poseer el sentido de la vista, entendiendo que el mundo se mueve en torno a este. Consideramos importante hacer énfasis en nuestra posición frente a esta realidad y ser consecuentes con nuestras posturas como investigadores, ya que de alguna manera nos relacionamos con los otros, sus mundos, vidas, situaciones, contextos y culturas.



# CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## Identificación del Tema

La enseñanza de las artes visuales contemporáneas y chilenas a personas con discapacidad visual dentro del sistema escolar formal.

## Problema de Investigación

¿Cómo enseñar algo que fue pensado y producido para ser percibido a través del sentido de la visión, a personas con deficiencia visual mínima o completa? Esta pregunta se repite constantemente dentro de esta investigación. Según la Sociedad Chilena de Oftalmología (SOCHIOF, 2018) “tenemos aproximadamente más de 850.000 personas con deficiencia visual en Chile y de ellas, aproximadamente 80.000 son ciegas”. Por tanto, podemos decir, que en nuestro país existe un número importante de personas que padecen de una deficiencia visual (mínima o completa), lo que lleva a preguntarnos: ¿cómo participa la gente con deficiencia visual en una sociedad enfocada en la imagen? En la actualidad, dependemos de lo visual en desmedro de los otros sentidos que son igual de importantes para vivir, compartir e interactuar con nuestro entorno. Como han planteado en los años 70 las feministas, y en la actualidad por Gómez de la Errechea (2014), “el paradigma occidental (eurocéntrico) ha dado una supremacía al “ver” y en menor grado de jerarquización a los demás sentidos. Esto podría interpretarse como forma constitutiva de poder y dominación al representar “otro” en el imaginario visual-colectivo” (p. 71).

Debido a esto, el objetivo principal que persigue esta investigación y el material final a realizar, un cuaderno pedagógico, es insertar la noción de aulas y docentes que eduquen los sentidos, no solo en los casos de encontrar una estudiante con discapacidad visual dentro del aula, si no como una constante en esta. Se plantea entonces pensar el espacio educativo como lugar para enseñar desde los múltiples sentidos, sin tener que modificarse en su totalidad para la inclusión de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se puedan presentar, es decir, plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo desde el inicio del ciclo educativo, independiente existan o no individuos con discapacidades. Sumado a ello, consideramos relevante preguntarnos, ¿por qué es importante enseñar educación artística dentro de espacios formales? y,

específicamente, ¿por qué es importante enseñar educación artística a estudiantes con ceguera?

La educación artística potencia habilidades necesarias para el pleno desarrollo de cada persona, ya que abarca áreas del desarrollo personal integral, tales como: la autonomía, la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico. Además, perfecciona la motricidad fina, aborda la interdisciplinariedad, fomenta y enriquece los diversos aspectos de una persona.

Además, en cuanto a la educación artística, como señala Mesina (2022), “el arte puede ser realizado por cualquiera, sin importar el contexto en el que se encuentre y, [...] tampoco importa el nivel de talento artístico que posea, porque, cuando se habla de educación artística, es un elemento formativo” (p. 96). Esto porque la educación artística incentiva la observación del mundo no solo desde la autopercepción, sino también desde la percepción colectiva generando una mayor inclusión. Y eso, no sería desde una otredad o diferencia, pues “el arte se plantea como espacio que asume la complejidad de la diferencia como propia o constitutiva de sí misma” (Gómez de la Errechea, 2014, p. 78). Es decir, la formación pedagógica de las artes permite construir el reconocimiento del yo desde la posición individual al igual que desde un otre, permitiendo hacer conscientes la relación que se tiene con el mundo. Por ello, la relevancia de tener un aula inclusiva en todo contexto y no solo cuando sea exigido, comprendiendo ésta como un espacio donde “los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales” (Stainback y Stainback, 1999, p.28). Esto, desde una mirada pedagógica orientada desde los diversos sentidos, lo que permite abarcar la educación desde una perspectiva más integral, construir el pensamiento crítico y desarrollar una mejor conciencia del entorno/contexto y del propio cuerpo, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje multisensorial.

Ahora bien, el logro de la inclusión en el aula tiene directa relación con el currículo nacional y cómo este es utilizado. Actualmente, hay una escasa información respecto al tema lo que genera un vacío en las didácticas, metodologías e incluso en las decisiones pedagógicas que les docentes puedan llegar a tomar dentro del aula. En este contexto, se hace complejo alcanzar logros de un adecuado aprendizaje y es casi imposible que el sistema educativo actual cumpla de manera significativa con la inclusión y se haga cargo de la diversidad.

Esto deja en evidencia que se perpetua la discriminación, que además se ve reforzada al analizar el Programa de Integración Escolar (PIE) y su aplicación desigual en las aulas, ya que, en el caso de la discapacidad visual, el currículo nacional no posee ninguna consideración ni adecuación sobre cómo abordar alguna actividad artística y puramente visual. Por ello, plantear una educación de los sentidos sería una herramienta para la adecuación, inexistente actualmente, la que puede ser utilizada no solo para estudiantes en situación de discapacidad visual.

No porque un sujeto sea ciego y presente escasa habilidad manual debemos evitar enseñarle los bloques de contenido de la Educación Plástica, hemos de pensar que serán capaces de desarrollar habilidades. Además, el simple hecho de entrar en contacto con distintos materiales y técnicas, ya educa las manos. No tratamos de que sean artistas sino de que conozcan todo aquello que está a su alrededor y que les permite manifestarse de forma plástica. (Poveda, 2003, p. 44)

Por lo anterior, consideramos que es indispensable contar con didácticas que permitan la aplicación de una enseñanza-aprendizaje de las artes visuales que mute hacia las artes sensoriales o multisensoriales, tales como: arte háptico, sonoro, comestible u olfativo, sobre todo para los estudiantes con discapacidad visual (pero sin excluir que el arte es también pensamiento). Si bien, a nivel internacional existen metodologías que permiten un desarrollo en las habilidades de PcDV, como el *Sistema Constanz* (Bonilla Monroy, 2004) (que abordaremos más adelante en la investigación), es en el contexto nacional donde falta material didáctico para enfrentar estas situaciones. Esto, porque siguen siendo las adaptaciones especiales planteadas desde el Ministerio de Educación, exclusivas para instituciones educativas de enseñanza y aprendizaje diferencial.

Por otra parte, nos parece fundamental enseñar arte contemporáneo chileno y adecuar para ello los contenidos curriculares existentes, a través de la aplicación de didácticas multisensoriales basadas en la Pedagogía de los Sentidos que permitan, generar conocimiento y experiencias más inclusivas vinculadas a nuestro contexto local e identidad.

## **Preguntas de Investigación**

¿Cómo enseñar artes visuales a estudiantes con completa discapacidad visual en un sistema de educación formal de sexto y octavo básico, especialmente artes visuales contemporáneas chilenas y, qué factores, tanto internos como externos, influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje?

- ¿Qué metodologías, didácticas y adecuaciones se deben considerar para enseñar artes visuales a estudiantes con discapacidad visual de sexto y octavo básico en un sistema de educación formal?
- ¿Qué modelos y didácticas inclusivas se han desarrollado en el mundo para la enseñanza de las artes visuales a estudiantes con discapacidad visual que sean factibles de aplicar sin exclusión? Y, ¿estos modelos se podrían aplicar con obras de artistas contemporáneos de nuestro país?
- ¿Cómo diseñar material pedagógico sobre arte contemporáneo chileno acorde a las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad visual de sexto y octavo básico que aseguren su aprendizaje en un sistema de educación formal?
- ¿Cómo insertar la noción de aulas y docentes que eduquen los sentidos, no solo en los casos de estudiantes con discapacidad visual, si no para todos los estudiantes?

## **Objetivos de Investigación**

### **Objetivo General**

Recopilar y analizar los factores internos (salas de clases), como externos (currículum nacional, artistas que fomentan la inclusión, como se plantea la inclusión, entre otros), que afectan en la enseñanza de las artes visuales a estudiantes de sexto y octavo básico en situación de completa discapacidad visual en un sistema de educación formal, para así crear material didáctico inclusivo multisensorial que permita a docentes un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de arte contemporáneo chileno en diversas aulas, insertando la noción de aulas y docentes que eduquen los sentidos.

### **Objetivos Específicos**

- Analizar métodos y didácticas existentes, desde la teoría y la observación de campo, para la enseñanza de las artes visuales a estudiantes con discapacidad visual.
- Aplicar modelos y didácticas de inclusión desarrollados en el mundo para la creación de material pedagógico que docentes puedan emplear sin exclusión, en estudiantes con y sin discapacidad visual de sexto y octavo básico, utilizando para ello adecuaciones inclusivas multisensoriales con obras de artistas contemporáneos de nuestro país.
- Desarrollar una propuesta didáctica multisensorial que permita un aprendizaje óptimo de las artes visuales contemporáneas de Chile para estudiantes con discapacidad visual.
- Insertar la noción de aulas y docentes que eduquen los sentidos, no solo en los casos de existir estudiantes con discapacidad visual en el aula, si no como una constante en esta.



## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 1. Estado del Arte

En el presente capítulo presentamos investigaciones previas que abordan la discapacidad visual dentro del ámbito de las artes visuales que consideramos relevantes para esta investigación. Su revisión es el primer acercamiento a la problemática abordada y ello nos proporciona perspectivas distintas en torno a la accesibilidad, además de experiencias de personas con discapacidad visual tanto en espacios de educación formal e informal. Las tesis revisadas proponen un camino para comprender la importancia de una enseñanza de las artes con perspectivas inclusivas, lo cual nos permite abordar de mejor manera la creación de nuevas metodologías para la enseñanza de las artes visuales a estudiantes con NEE, proponiendo así una nueva pedagogía que implique ocupar más de un sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tesis doctoral *La relevancia de los sentidos en el arte contemporáneo: de los espacios polisensoriales de Frank Popper a la recepción distraída de Peter Osborne*, Gertrudis Román (2016) realiza una investigación teórica-práctica basada en obras que muestran, a partir de la segunda mitad del siglo XX, una relación con el campo sensorial junto al análisis de la percepción, recepción, sensación y captación de obras contemporáneas

Los artistas actúan directamente en el espacio haciéndonos reflexionar sobre lo que percibimos, ya que la anulación de alguno de los sentidos hace que la percepción sea distinta, como cuando vemos imágenes en silencio o escuchamos la radio en la oscuridad, comprobamos que hay un cambio en el lenguaje y ello supone un cambio perceptivo de captación y recepción. (p.412)

Dentro de la investigación se abordan aspectos como la evolución y discusión de los cambios respecto a los lenguajes polisensoriales que tienen los artistas, además de la crítica sobre el rol que tiene el espectador dentro de una obra contemporánea. Sobre ello Román (2016) plantea, que cada persona está influenciada por su educación, cultura y experiencia personal o colectiva, lo que hace que se tengan múltiples interpretaciones de una obra de arte. Además, los sentidos funcionan como un filtro que nos ayuda a entender lo que nos rodea y a reflexionar sobre lo polisensorial en el arte contemporáneo (p.110). Asimismo, aborda sobre obras artísticas contemporáneas con las visiones de dos autores

de distintas épocas, Popper y Osborne. Siguiendo a Popper, Román se basa en que el espectador es parte de la construcción de la obra teniendo en cuenta conceptos como contexto y participación, ya que a través de ellos se activa la conciencia de quien presencia una obra, formando una relación entre el objeto de arte, el artista y el público (p.309). Mientras que, por otro lado, Osborne dice que el espectador al momento de encontrarse con una obra realiza una conexión de forma instantánea, ligada a las sensaciones personales que pueda tener con respecto a ella. “La obra que se nos presenta por primera vez como una experiencia única que embarga a los sentidos, son estas sensaciones las que nos quedan marcadas y nos hacen reflexionar” (Román, 2016, p.404).

Lineth Peñaloza (2019) en su investigación, *Arte accesible como espacio de mediación preceptiva para personas con discapacidad visual*, propone generar espacios experienciales y de mediación para suscitar conciencia sobre la accesibilidad para personas con discapacidad visual dentro del mundo de las artes (p.8). Para ello la autora contempló la participación de personas de diferentes edades, géneros y con distintos grados de visión, lo que le ayudó a la creación de material tanto artístico como de mediación que incorpora la utilización constante de los sentidos de la audición, el tacto y el olfato. De esta manera, propone que el uso del cuerpo puede ser la mejor herramienta de aprendizaje y fuente de creación para material didáctico, lo que otorgaría una mejor experiencia entre la obra y los participantes. “Tenemos cinco sentidos para aprehender el medio. Sin embargo, somos tan desdeñosos de nuestra capacidad para tocar, gustar y oler cosas” (Schafer, 2004, como se citó en Peñaloza, 2019, p.49). El material que creó está destinado para el uso en museos y centros de arte.

## Figura 1

Obra pictórica con relieves y texturas, accesible al tacto y al olfato.



*Nota.* Tomado de *Arte accesible como espacio de mediación perceptiva para personas con discapacidad visual* (p.76), por L. Peñaloza, 2019.

En la tesis doctoral de Carmen María Vidal (2020), *El color en los sueños de personas con y sin discapacidad visual*, trata sobre diversas formas de observar la discapacidad visual y los sueños en todas sus etapas. Para ello aplica lecturas y otorga significados a los sueños de las PcDV a través de interpretaciones históricas que van desde la cosmovisión romana, griega y egipcia hasta los tiempos actuales.

Por otro lado, analiza los sueños junto con las apariciones de capacidades sensoriales en ellos. Para esto, realiza un análisis en personas sin discapacidad visual (o PsDV), creando una conexión entre los sueños y sus diversas fases aplicadas a través del tiempo y la memoria, siendo estos elementos sumamente importantes para comprender cómo sueñan las personas con discapacidad visual. La autora menciona que los sueños, “también son auditivos, olfativos, táctiles, gustativos, etc. Por lo que se sueña con sonidos, olores, temperaturas, colores, ubicaciones de los objetos o de personas, se revive aquello que se ha sentido o percibido en el estado de vigilia.” (2020, p. 123).

Según Hobson (2003) las modalidades o estímulos sensoriales presentes en los sueños son, en primer lugar, visuales (100%), seguidas de las auditivas (40-60%), táctiles (15-30%), olfativas y gustativas (1%). Velluti y

Pedemonte (2005) aportan unos datos similares: visuales (100%), auditivas (65%), táctiles, olfativas y gustativas (1%), además, incluyen las modalidades sensoriales vestibulares (8%) y la temperatura (4%). (como se citó en Vidal, 2020, p. 131)

En la tesis de Adelaida Castro-Navarrete (2015), *Interpretación accesible del Arte dirigida a personas con discapacidad visual: un proceso de diseño participativo y multisensorial con el público*, se plantean herramientas y recursos que pueden ayudar a una mejora en la interpretación de las artes y su relación con el concepto de la accesibilidad. La autora pregunta: ¿a qué olería el Barroco? o ¿cómo podrían relacionarse las personas con discapacidad visual o que dependen mayoritariamente del sentido de la vista con obras bidimensionales? Sumado a ello, plantea cómo utilizar el concepto de discapacidad visual, ya que “las personas no son ‘discapacitadas’ sino que ‘presentan una discapacidad” (p. 86), ante lo que sugiere decir Personas en situación de Discapacidad Visual (PsDV) o Personas con Discapacidad Visual (PcDV).

Por otro lado, es de importancia no excluir a las PcDV de las artes, ya que se considera al arte como un factor que influye y permite el desarrollo del individuo en sus aspectos cognitivos e intelectuales. De esta manera, Castro-Navarrete dice que debe haber una interpretación no visual del arte como medio de conocimiento alternativo y aprendizaje estético, por lo que excluir de todo ello a las PcDV puede ser modificado con herramientas adecuadas, ya que “las personas con ceguera total tienen derecho a su propia interpretación” (p. 154) y, el hecho de que no puedan ver no significa que no puedan participar de las manifestaciones artísticas visuales.

## **2. Marco Conceptual**

### **Concepto de Discapacidad**

La discapacidad puede ser entendida como una “deficiencia física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria y que pueda ser causada o agravada por el entorno económico o social” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio [MINCAP], s. f., p. 3). Es determinada a partir de aspectos físicos y biológicos presentes en el individuo, pero también influenciada por el entorno o época en donde se desarrolla. Al respecto, el

Instituto Cultural público del Reino Unido, British Council (2020), plantea una serie de modelos en torno al significado y contexto que comprende la discapacidad. Reconocer estos modelos nos permite situarnos en la realidad a la que nos enfrentaremos.

- **Modelo social:** “es aquel que define la discapacidad como una construcción social” (p. 27), pues es el entorno y la organización social imponen barreras físicas, estructurales, sociales, económicas y conductuales que dificultan el pleno desarrollo de las personas en situación de discapacidad.
- **Modelo médico:** a diferencia del social, “considera la discapacidad como un problema individual” (p. 31), por lo que la persona que la padece depende de especialistas y médicos para sanar e interactuar con la realidad.
- **Modelo de caridad:** bajo este modelo las personas en situación de discapacidad son vistas como sujetos desafortunados que necesitan de la compasión y caridad de otros para salir adelante, negando su autonomía y derechos (p. 32).
- **Modelo tradicional:** “la discapacidad a menudo es vista como un castigo y, por lo tanto, algo justificado” (p. 33). No existe una motivación que impulse los derechos de las personas en situación de discapacidad, debido a que esta se encuentra sustentada por creencias religiosas o culturales.

### **Inclusión e Integración**

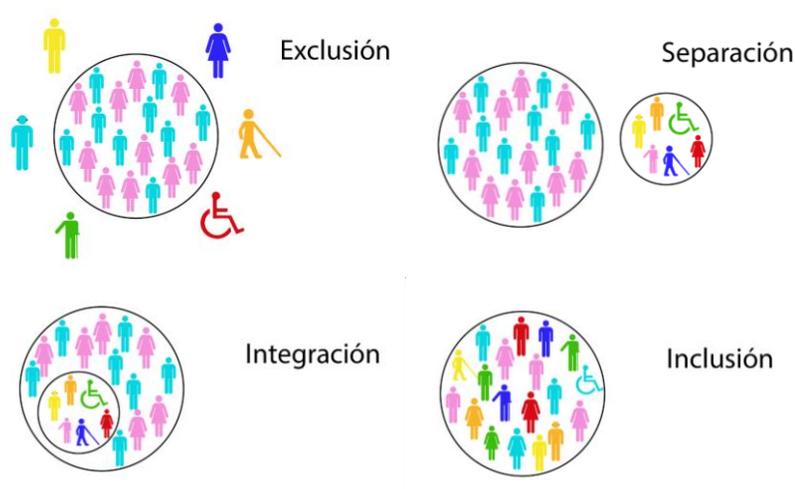
La inclusión educativa, según el monográfico de Echeita y Duk (2008) “es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa” (p. 1).

En esa línea, Castro-Navarrete (2015) señala que es “el sistema educativo el que se adapta a la diversidad de estudiantes” (p. 252). Para entender esta conclusión es necesario definir integración como un espacio donde “el estudiante con discapacidad debe adaptarse al sistema educativo” (p. 251) dejando a las

entidades educativas sin responsabilidad, permitiendo indirectamente, sesgos dentro de las formas de enseñar. Con la inclusión en cambio, “es el propio sistema educativo el que se ajusta y se adapta a la diversidad de su alumnado” (p. 255).

## Figura 2

Diagrama que ilustra las diferencias entre exclusión, separación, integración e inclusión en el contexto de los sistemas educativos.



*Nota.* Dibujo basado en *Interpretación accesible del Arte dirigida a personas con discapacidad visual: un proceso de diseño participativo y multisensorial con el público*, de Adelaida Castro-Navarrete, 2015.

Por su parte, Samantha Mesina (2022) especifica que la integración corresponde a la inserción de las personas con NEE en centro educacionales “regulares”, mientras que la inclusión es un concepto más amplio, referido a un grupo sin distinciones en el que se busca que todes puedan aprender de todes, logrando así un sentido de empatía. “Educar con la diferencia y aprendiendo de la diversidad entrena a los niños para que, posteriormente, se integren a la sociedad e impacten en ella de manera positiva” (p. 93).

Así, para obtener un aula inclusiva, Mesina dice que deben existir equipos o grupos que cuenten con elementos diversos, esto ayudará a que les niños tengan contacto y que aprendan a lidiar con las diferencias que existen a su alrededor, además conocer las fortalezas que tengan sus compañeros.

## **Discapacidad Visual**

La presente investigación hace énfasis en la discapacidad visual, la cual corresponde a cualquier alteración del sentido de la vista, pudiendo ser una disminución total o parcial. La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021), la divide en agudeza visual y campo visual, categorizando en niveles según el grado de afectación.

La agudeza y campo visual hacen referencia a la capacidad que tiene la visión de percibir. La ceguera abarca desde un 0.05 de agudeza visual (5%) a ninguna percepción de la luz (0%), y la baja visión corresponde a una agudeza visual máxima a 0.3 (30%) y mínima superior a 0.05 (5%). Es decir, es clasificada en porcentajes según la capacidad de distinguir las formas a cierta distancia, y en grados, en función del ángulo que el ojo puede ver. Debemos considerar que el ojo humano es capaz de ver las formas en 180° de amplitud horizontal y 140° en vertical.

De esta manera, como señala el Instituto para Ciegos y Débiles Visuales (IPACIDEVI), la discapacidad visual abarca un espectro amplio dependiendo de la capacidad que posea el ojo de percibir su entorno y las formas. En este, la debilidad visual o baja visión refiere a personas que sólo logran ver sombras o bultos, así como otras limitaciones que no pueden ser mejoradas con el uso de lentes. Por otra parte, la ceguera apunta a la ausencia total de la percepción visual, al no lograr percibir luz sin identificar qué es o de dónde proviene.

## **Percepción y Multisensorialidad**

La percepción para la Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Consuelo Santamaría (2017), sería “la consecuencia y la resultante de una serie de procesos complejos como la información, las sensaciones, las experiencias, la propia conciencia de esta función y la específica estructura de personalidad que cada sujeto tiene” (p. 10). Por ende, es un proceso activo en donde participa tanto el cuerpo como la mente del individuo y es a través de estos canales que se tiene conciencia del mundo y el entorno.

Por su parte, la multisensorialidad viene a recordarnos que los sentidos están relacionados entre sí. Al respecto, Castro-Navarrete (2015) señala que el ser humano es un ser multisensorial por naturaleza, ya que es a través del estímulo de todos los órganos sensoriales que la fisiología desarrolla canales para

responder a la información completa del entorno. Además, la autora hace referencia al concepto “percepción integral” o “percepción integradora” (p. 113), evidenciando que la multisensorialidad es como una puerta para la comunicación con el medio que permite adquirir, analizar y resolver la información que nos entrega constantemente.

Al trasladar este concepto a un ámbito educativo enfocamos la mirada hacia las salas multisensoriales, las que formulan un entorno activo y participativo. Como menciona Carbajo (2014), “las salas multisensoriales se utilizan para proporcionar información de diferentes canales sensoriales y enseñar a interpretar e integrar los estímulos de los diferentes sentidos con el fin de enriquecer las experiencias sensoriales y ampliar el conocimiento del mundo” (p. 156). Este concepto es entendido entonces, como el espacio sala (no solo físico, más bien al lugar donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje) que se transforma en un espacio multisensorial. De esta manera, poder generar este tipo de espacios, dentro de instituciones educativas formales, permite una formación integral en estudiantes con NNE, debido a que contienen estímulos intencionados *táctiles, auditivos, visuales o corporales*. Además, es importante recalcar que, según Carbajo (2014), una sala y/o espacio multisensorial promueve e intensifica un mejor clima para el aprendizaje, ya que trabaja con estímulos agradables dentro de un ambiente relajado, dando cabida a generar lazos de trabajo más íntimos y un aprendizaje significativo con los estudiantes.

### **Arte Contemporáneo**

El arte contemporáneo hace alusión a una reorganización de las propuestas y prácticas artísticas que se habían realizado con anterioridad. Arthur C. Danto propuso en *Después del fin del arte* (2018), “una transición desde la era del arte hacia otra cosa, cuya forma y estructura exacta aún se debe entender” (p. 26). Con ello hace alusión a esta nueva idea de concebir las experiencias artísticas, entre otras cosas, no sólo desde la visualidad, sino también, desde los otros sentidos y con un componente reflexivo importante. Lo contemporáneo relativiza todo paradigma, propone el fin del arte moderno y, por añadidura, el inicio de la postmodernidad, entendido este solo como un momento dentro de las prácticas post artísticas, en la cual la idea se encuentra por sobre la técnica y materialidad, quedando asimismo la mimesis relativizada como gran paradigma del ámbito de las artes visuales. Ya no sólo predomina el ver, sino también el pensamiento y la

inclusión de otros sentidos, siendo la experiencia misma, parte de la expresión artística. En el arte contemporáneo las obras desbordan las técnicas, materiales e ideas quedando, en algunos casos, relegada la predominancia a lo visual en aras de una expansión de los sentidos.

Por otro lado, Andrea Giunta (2014), plantea el arte contemporáneo como aquellas manifestaciones y experimentaciones que nacen también de sobrepasar los límites establecidos tradicionalmente, ya que los artistas comienzan a crear nuevas relaciones a través de conectar y hacer coexistir diversos lenguajes. En el arte contemporáneo los artistas “se vuelven investigadores” (p. 79), y “se valen de obras preexistentes” (p. 80), utilizando la cita y referencias al pasado (artístico, cultural, social, entre otros) de manera constante. Además, se problematiza, “expone e investiga los mecanismos de control de los cuerpos”, continúa la investigadora, abstrayendo sus relaciones tradicionales y generando con ello obras que funcionan incluso como observatorios (p. 92). De esta manera, la materialidad pasa a estar supeditada al contenido, pero también, en el arte contemporáneo, la experiencia y los diálogos que se establecen con la realidad adquieren valor y profundidad en las obras. Siguiendo con Giunta, “la contemporaneidad tiene más que ver con una condición que con una definición” (p. 97).

Toda esta apertura y desborde (formal y conceptual), genera que el arte contemporáneo establezca en su desarrollo una relación con el concepto de la multisensorialidad. Ejemplo de ello son sus múltiples expresiones materiales como la instalación, la performance, el happening o la intervención, que permiten utilizar otros o todos los sentidos (según las decisiones de le artista), al incorporar sonido, tacto, olfato e incluso gusto. Sumado a ello, en el arte contemporáneo las obras y su activación pueden depender, en ocasiones, de la interacción con los espectadores, lo que permite una experiencia múltiple, compleja e inclusiva.

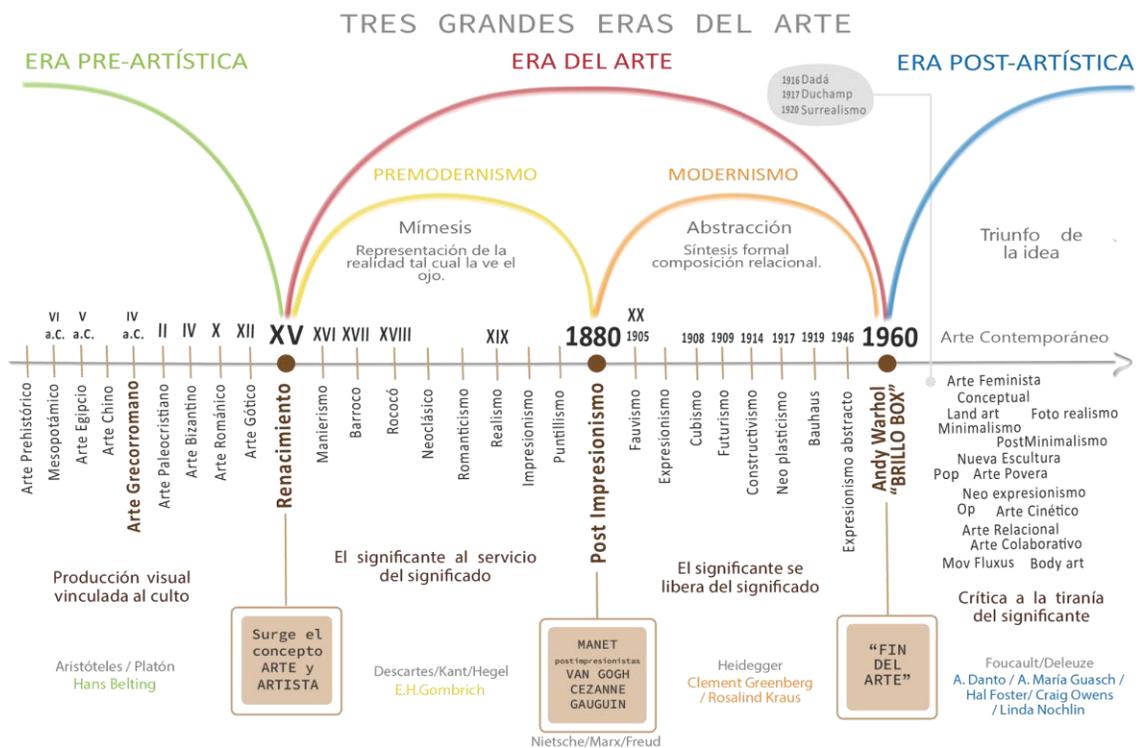
Esto se puede comprender también de mejor manera al relacionar las artes con la percepción. Y es que, en las artes contemporáneas las experiencias personales previas contribuyen a componer la realidad experimentada a través de los estímulos sobre los sentidos. Al respecto, Gertrudis Román (2016) plantea que, “gracias a las sensaciones tenemos una idea de la realidad y formamos un reflejo subjetivo del mundo objetivo” (p.108) y sigue, “la implicación sensorial se

convierte en el nexo entre el espectador y el artista. Cada cuerpo lleva escrito su historia privada, con una narrativa propia y esencial” (p. 111). De ahí que el paradigma de la percepción sea una mirada relevante a la hora de relacionarse con las artes contemporáneas en las que incluso, “el espectador se coloca en el centro como un agente activo en el proceso artístico” (Román, 2016, p. 114), elaborando un aprendizaje relacionado a la Pedagogía de los Sentidos. Con todo, las obras contemporáneas tienen la ventaja y posibilidad de desarrollar a través de las prácticas multisensoriales una experiencia más democrática.

En el contexto nacional, algunos artistas contemporáneos también realizan prácticas multisensoriales y/o abordan la utilización del cuerpo, las instalaciones, acciones de arte, el uso del video, de los objetos, la performance, entre otros. Todo esto debido a que los artistas buscan resignificar y reformular a través de diversos y nuevos lenguajes artísticos su relación con el entorno. En esta búsqueda existe también un quiebre, una redefinición y “cuestionamiento de las fronteras que definían la especificidad de los quehaceres artísticos, particularmente el de la pintura” (Galaz e Ivelic, 1988, p.153), lo que ha dado paso al uso de nuevos materiales y formas de experimentar las obras proponiendo así, nuevos modos de producción artística y, al mismo tiempo, nuevos modos de experimentación por parte de los espectadores, como veremos en el capítulo III: Obras y experiencias artísticas inclusivas, y en la propuesta didáctica que realizamos.

### **Figura 3**

Línea de tiempo que trata sobre las eras del arte y sus movimientos artísticos, basado en el libro de Arthur Danto llamado *Después del fin del arte* (2018).



## Arte Multisensorial

En línea con lo anterior, el arte multisensorial o plurisensorial<sup>2</sup> en la mesa de diálogo: *Arte multisensorial: oportunidades y desafíos*, realizada en México el 2019, se planteó como un “estilo de arte que abre las puertas a otras formas de percepción que nos muestran que el entorno puede existir de muchas formas, y que nos permite recodificar la realidad de otra manera” (Hermida, 2019). Por tanto, podría comprenderse como aquel lenguaje y/o creación artística que puede ser experimentado y comprendido a través de más de un sentido, lo que posibilita nuevas formas de percepción del entorno.

El arte sensorial nos brinda la oportunidad de experimentar sensaciones diferentes, permite transformar realidades a través de los sentidos. El espectador es invitado a participar en obras que versan sobre los límites de la visión, que tratan sobre lo invisible, lo velado y lo oculto; lo que pasa desapercibido, la presencia del sonido, la visualidad táctil, el cuerpo implicado. (Román, 2016, p. 97)

<sup>2</sup> Los conceptos de arte multisensorial, plurisensorial y/o polisensorial refieren al mismo significado. No existen diferencias teóricas entre ellos, pues estos conceptos son utilizados en diversos textos y estudios para referirse a lo mismo: un estilo de arte que utiliza más de un sentido para ser captada y/o activada la obra. De esta manera es a través de la percepción de las diversas sensaciones que la obra puede ser comprendida y/o experimentada.

El arte multisensorial es una experiencia en sí misma, en la cual la obra a través de diversas sensaciones emite su mensaje y permite que el receptor reflexione en torno a este.<sup>3</sup> De hecho, ocurren mediaciones en centros de exhibiciones de arte, como en el Museo Lázaro Galdiano en Madrid, España, que utilizan todos los sentidos para comprender e interpretar las obras en exhibición, exigiendo una experiencia más allá que únicamente visual. También el Museo de Artes Visuales (MAVI) en Chile, implementó un área de Educación e Inclusión (2019) con metodologías transdisciplinarias para artistas, con o sin discapacidad, junto a la utilización de mediaciones al público a través de actividades y/o adecuaciones inclusivas que permiten relacionar y percibir lo propuesto con otros sentidos. De esta manera estas experiencias permiten

desatar la imaginación y, es que, cada individuo tiene la posibilidad de crear una imagen mental de la obra en base a sus propias percepciones sensoriales y vivencias pasadas. Además, al no utilizar la vista y otorgar un mayor protagonismo al resto de sentidos, el arte puede ser interpretado de una manera más íntegra y diversa. (Muñoz, s. f.)

### 3. Principales Referencias Teóricas

#### Pedagogía de los Sentidos

*En el país de los cinco sentidos había unos cuantos habitantes que eran solo una nariz con patas y se pasaban el día oliendo todo lo que encontraban a su paso. Había otros habitantes que solo eran ojos con patas y todo lo miraban. Algunos eran orejas con patas y todo lo escuchaban. También había unos habitantes de ese país que solo eran bocas con patas y se dedicaban a probarlo todo. Por último, había unos habitantes del país de los cinco sentidos que solo eran manos con patas y andaban siempre tocándolo todo. Pero todos estaban hartos de no poder sentir más que una sensación, y decidieron unirse unos con otros y formar un solo cuerpo. Y así fue como nacimos nosotros, las personas.*

(Larreula, 1998, como se citó en Santamaría, 2017, p. 13)

La Pedagogía de los Sentidos hace referencia a la capacidad de utilizar los cinco sentidos como receptores para obtener una experiencia integral de

---

<sup>3</sup> En el capítulo III de esta investigación, nombrado Obras y Experiencias Artísticas Inclusivas, se abordará con detalle y ejemplos, obras de arte contemporáneas (internacionales y nacionales) que contemplan y aplican el concepto de lo multisensorial.

enseñanza-aprendizaje. Si bien, en esta propuesta se invita a trabajar desde y con los cinco sentidos más conocidos (tacto, olfato, gusto, visión y oído), se reconoce también la existencia de otros como: la percepción, el sentido estético, el sentido lingüístico, el del equilibrio, el del dolor, el sentido común, el del humor y el sentido de la vida, que de igual forma son funcionales para el ser humano<sup>4</sup>. Por tanto, en la Pedagogía de los Sentidos se considera al recuerdo, la experiencia y la percepción, como agentes que permiten aprender de manera multisensorial. Es decir, utilizar esta pedagogía permite una aprehensión más completa y compleja, que involucra tanto lo interno como lo externo, lo que logra un aprendizaje más integral. De ahí la necesidad de que los sentidos se desarrollen como un todo y no de forma individual, y se cree una percepción holística de la realidad que permita niveles de inclusión, creación y conocimiento significativos, aludiendo al recuerdo por tacto, olor, gusto, vista y sonido. Ahora bien, ¿cómo activarlos y reconocerlos para un aprendizaje integral?

Para efectos del desarrollo de la importancia de la Pedagogía de los Sentidos se debe comprender la esencia de esta: comprendiendo que se aprende desde estos, los cuales además se pueden educar. Esto implica que los sentidos pueden ser parte del contenido y valor educativo, rompiendo con el paradigma exclusivamente visual dentro de la enseñanza-aprendizaje. Consuelo Santamaria (2017), una de sus principales exponentes de este modelo que aún es inicial, enfoca su mirada en educar los sentidos desde la voluntad y la intencionalidad, con el único fin de mejorar como individuos y así manejar lo que percibimos de una forma adecuada y saludable contribuyendo a nuestra felicidad (pp. 3-8). Así, las dinámicas basadas en la Pedagogía de los Sentidos buscan reestructurar el paradigma de lo visual introduciendo la consciencia corporal como modo de enseñanza-aprendizaje, pues se plantea al ser humano como un todo, es decir, que a través de los múltiples sentidos podamos aprender y comprender nuestro entorno y nuestro cuerpo. De esta manera, incluso se plantea una suerte de pedagogía del cuerpo, ya que “pretende pasar de la concepción ‘tengo un

---

<sup>4</sup> Los cinco sentidos más conocidos se encuentran insertos en el concepto de exterocepción, que corresponde al “procesamiento de la información sensorial que proviene del exterior” (Guzmán-Sandoval y González-Pérez, 2021, p. 33). Sin embargo, existe también la interocepción, que para los autores corresponde a “el procesamiento de toda la información sensorial” (p. 33) y a su vez, a “la percepción consciente de los estímulos generado por las vísceras” (Quirós, et al., 2000, p. 109). Es decir, es la consciencia que se tiene del estado interno del cuerpo, como el sentido del dolor, por ejemplo.

cuerpo', a 'soy un cuerpo', o mejor, 'soy mi propio movimiento'. Me hago a través del espacio, donde me des-envuelvo con intención, a lo largo del tiempo" (Sánchez et al., 2011, p. 2). Con ello se derriba la mirada que entrega la educación hegemónica visual, a través de la utilización de los recursos que la Pedagogía de los Sentidos entrega, con tal de hacernos conscientes de todas las posibilidades de aprendizaje que tenemos al percibir multisensorialmente. Así la pedagogía de los sentidos posibilita la integridad en el proceso educativo, algo tan deseado en la educación.

Además, este método pedagógico plantea la necesidad de aulas que se encuentren preparadas para el ingreso de estudiantes con diversas capacidades y/o necesidades, como son las personas con discapacidad visual, acabando con la jerarquía de lo visual o relativizando la jerarquía impuesta de lo visual y ayudando a los estudiantes a conectar con experiencias y emociones desde el conocimiento integral del espacio y su propio autoconocimiento.

Los sentidos son las ventanas por las que el ser humano sale de su yo interior y se relaciona con todo lo que le rodea. Por medio de los sentidos captamos toda la información que recibimos a través de la vista, del oído, del gusto, etc.; los sentidos nos llenan de sensaciones, y estas nos pueden proporcionar bienestar o malestar. (Santamaría, 2017, pp. 8-9)

Esta forma de realizar pedagogía se encuentra también en la propuesta de Hugo Kükelhaus quien plantea, a través de dinámicas y juegos grupales e individuales, maneras de aprendizaje a partir de todos los sentidos, un estado de curiosidad infantil que nos permite comprender y aprender de nuestro entorno y de nosotros mismos, más allá de la supremacía visual del mundo (Sánchez et al., 2011, p. 2).

### **La Imagen Táctil: un aporte al fenómeno del conocimiento del espacio y del lenguaje de los niños con ceguera.**

Los investigadores Bárbara Landau y Ray Jackendoff (1993) describen las imágenes mentales como representaciones espaciales "Amodales" a las que se puede acceder utilizando tanto el lenguaje y la visión como lo auditivo, lo táctil y motor, pudiéndose reconocer otras formas de percibir el espacio en el que se encuentra y así, reducir la brecha para las personas con discapacidad visual en cualquiera de sus grados.

Respecto a la educación en Chile, desde el año 1998 el Ministerio de Educación (MINEDUC) comenzó a repartir textos escolares que contaban con imágenes táctiles en relieve. Estos textos incluían dibujos y mapas que eran acompañados con libros en lectura braille para fomentar la inclusión en niños con discapacidad visual en su etapa escolar básica. Ya en el año 2008 se realizó una mejora a las imágenes y al diseño para que fuese más acorde a la realidad y así se pudiera constatar lo eficaz que fue incluirlas en los textos escolares. Actualmente, dicho sistema se implementa a través de una solicitud (vía online y en fechas determinadas) que deben hacer los establecimientos al MINEDUC (aquellos que reciben subvención del Estado), para obtener textos escolares adaptados en formato braille y macrotipo, los que son únicamente para aquellos estudiantes con discapacidad visual (ceguera o baja visión)<sup>5</sup> (MINEDUC, 2022). Durante una visita a la Biblioteca Central para Ciegos (BCC) realizada en el mes de octubre del presente año, descubrimos que se realizan textos escolares para personas con discapacidad visual que cuentan con braille e imágenes volumétricas para potenciar la comprensión de los estudiantes. Sin embargo, estos solo son para las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia, lo que crea una gran brecha entre metodologías y material didáctico de aprendizaje entre asignaturas curriculares.

En 2017, la Doctora en Investigación de Diseño, María del Pilar Correa Silva, realizó una adaptación de las láminas que surgieron de la investigación titulada *Diseño y lectura tridimensional. Innovación en el uso de nuevos materiales utilizados para la estimulación háptica en el proceso de Enseñanza-aprendizaje*, las cuales utilizó en dos establecimientos educacionales para estudiantes con discapacidad visual de la comuna de Santiago. Estos fueron el Colegio Hellen Keller y la Escuela Santa Lucía, donde mediante grupos de 20 estudiantes por establecimiento, se realizaron actividades con las láminas entregadas por el Ministerio de Educación entre los años 2008 y 2011. En total se utilizaron 33 láminas agrupadas en dos libro-test que fueron estructurados para contar una historia, la cual fue evaluada en dos oportunidades mediante una pauta de observación. Durante el desarrollo de las actividades, se les presentó a los estudiantes un modelo a escala de algunos objetos que estarían representados

---

<sup>5</sup> Este se realiza en <https://www.comunidadescolar.cl/>, donde es posible encontrar el enlace "Formulario Solicitud de Textos Escolares Adaptados a Braille y Macrotipo". En los cursos menores a 6to básico para los textos NT1, NT2, Leo y Sumo Primero, estos deben ser solicitados en la plataforma SIGE, también por el establecimiento.

en los libros-test para que tuvieran un acercamiento más tridimensional respecto al objeto que debían descubrir.

La metodología utilizada para concretar la evaluación fue a base de reportes verbales que entregaban los niños al momento de entender la imagen. Las observaciones dieron a conocer que los niños lograron reconocer las formas representadas en los libros en un alto porcentaje a través de un recorrido realizado desde los bordes de los distintos planos que le daban estructura y unidad al objeto representado. También, se utilizó la línea oblicua en el reborde superior de la lámina, lo que ayudó a que el tiempo de exploración de la imagen fuera menor. Otro punto importante es que los niños interpretaron las imágenes solo con el título que estaba escrito en braille, lo que les orientó en un inicio para comenzar a explorar la imagen.

Dentro de las dificultades ocurrió que el tamaño en que estaban representados los objetos generaba confusión entre las láminas y los objetos que representaban una acción. Un ejemplo de esto fue que en una de las láminas diseñadas se mostraba dos niños corriendo la que no resultaba ser del todo clara, ya que perdía su estructura y se deformaba, por lo que solo era posible comprenderla si contaba con una descripción en braille. Tras esta investigación, Correa (2017) sugiere que “el mundo de las palabras nos acerca al mundo de las formas, pero no lo puede reemplazar. Al poseer naturalezas diferentes, cada uno tiene sus propios preceptos y dialécticas” (p. 21). Aquello deja en evidencia las diferencias entre los tipos de lenguaje empleados, entre la imagen y la palabra, pero que su uso en conjunto nos permite englobar y crear una mejor percepción para la creación de una imagen mental.

### **Educación y didácticas inclusivas**

La educación artística tiene gran potencial y versatilidad ya que es capaz de promover una práctica integral para una estimulación sensorial de manera inclusiva. Con una didáctica efectiva se puede promover que los estudiantes utilicen sus destrezas y fortalezas sin exclusión, ya que se vela por la diversidad de sus propias habilidades (Flores et al., 2019, p. 85). En la búsqueda por promover un modelo integrador que acepte la diversidad, no como un obstáculo, sino más bien como un valor, una riqueza y un estímulo (Santos Guerra, 2011, p. 4), en la década de los noventa la Conferencia Mundial sobre Educación para

Todos de Jomtien (Unesco, 1990), planteó promover y defender la dignidad e igualdad de todos los estudiantes fomentando una vía más inclusiva en la educación. Para lograr esto, se proponen características y/o acciones concretas que pueden ayudar a mejorar las didácticas utilizadas y poner en práctica esa intención inclusiva, como los principios de presencia, participación y progreso, que propician que todos los estudiantes deben estar, participar activamente, aprender y avanzar en todas las actividades (Jiménez y De León, 2019, p. 11).

Para el logro de lo anterior, en el mismo texto se planteó la necesaria gestión de recursos y la eliminación de obstáculos, para lo que se propuso dos nuevos términos: el apoyo (de todos los participantes de la comunidad educativa), y la consideración de barreras para el aprendizaje y participación (que es la interacción con el entorno social y cultural donde conviven) (Jiménez y De León, 2019, p.12). Además, Santos Guerra (2011, pp.14-19) menciona las características de una escuela inclusiva abarcando aspectos como: la sensibilidad (donde todos tienen derecho a la escolarización y éxito en ella), permeabilidad (que incluye todas las esferas sociales), flexibilidad (permite autonomía que rompe con esquemas y estereotipos dominantes), creatividad (invita a la innovación y experimentación, evitando la homogeneización), colegialidad (la cooperación en el aprendizaje) y complejidad (se abordan múltiples dimensiones éticas, políticas, sociales, etc.). Siguiendo este lineamiento, se pueden aplicar distintas didácticas que pueden ser utilizadas para el aprendizaje en estudiantes con o sin discapacidad visual. Una de éstas es utilizar materiales con texturas para introducir la teoría del color y diferenciarlos; otra es la utilización de materiales que generen volumen (como realizar pelotitas con papel volantín). Respecto a la técnica del dibujo, se crean contornos a través del volumen que permite la silicona (esto ayuda a que puedan rellenar el dibujo sin pasarse de la línea), además del uso de la descripción de imágenes. Por último, una técnica utilizada para que los estudiantes tengan conocimiento del espacio de trabajo en el que se encuentran e incluso en su propio desplazamiento es la técnica del reloj, que permite el conocimiento de la distribución de los materiales en la mesa; por ejemplo, el papel se encuentra a las 10 y las tijeras a las 2.

De esta manera, la utilización de este tipo de acciones permite abordar una didáctica no excluyente, pues es la metodología la que debe adecuarse a las necesidades de los estudiantes.

### **Educación Artística y Didácticas para Personas con Discapacidad Visual en el ámbito formal**

La discapacidad visual no está solamente relacionada con quien la padece, sino también con el entorno social en que se encuentra inserta la persona, lugar donde se encuentra la dificultad de la interacción por las barreras existentes en este (MINEDUC, 2007). En el ámbito de la educación artística, los niños practican actividades que priorizan el poder “ver” en desmedro de los otros sentidos, aunque, el arte (y especialmente el arte contemporáneo) permite y abre oportunidades de aprendizaje con nuestro cuerpo y sus diversos sentidos. El problema es que, dentro de las instituciones formales, esto no se desarrolla en todo su potencial, ya sea por miradas tradicionales frente al arte o por desconocimiento, desarrollando principalmente la visión. De hecho, María Acaso (2010) plantea que “nos encontramos dentro de la era del hiperlenguaje visual o del hiperdesarrollo del lenguaje visual” (p.26), es decir, existe un bombardeo de imágenes diarias que nos invaden y generan, especialmente el mercado, necesidades. Las imágenes “tienen una influencia cada vez mayor que la propia realidad” (p.34), señala la autora, pero también plantea que, a pesar de ese hiper estímulo visual, no sabemos observar y menos interpretar dicha información (analfabetismo visual), sobre todo porque no es una capacidad innata en el ser humano (p.35). De ahí que plantee, que la educación artística tiene mucho por desarrollar allí ya que, a través de esta se puede desarrollar la capacidad para relacionarse con el lenguaje visual, comprendiendo e interpretando lo que nos rodea.

Ahora bien, la dificultad reside según Acaso (2010), en que aún se plantea en la educación formal una “pedagogía de la repetición”, en la que los estudiantes repiten los procesos educativos sin reflexionar sobre ellos, pues en la actualidad las escuelas continúan enfatizando en lo cuantitativo por sobre la calidad, las relaciones y el contexto (p.44). Por tal motivo, creemos que es importante considerar la utilización de lo multisensorial como recurso didáctico para un aprendizaje significativo e integral que permita, además, no sólo reproducir, sino también crear y pensar críticamente, sin excluir el contexto.

En las artes visuales, las didácticas<sup>6</sup> se vinculan a la experimentación, reflexión y expresión, comprendiendo a ésta como una práctica constante en la que se abarca la interacción y comunicación, la que debe ser adecuada para entregar conocimientos y así forjar habilidades y generar retroalimentaciones. Al investigar sobre didácticas para personas con discapacidad visual resaltamos dos que nos interesaron: las que abarcan la enseñanza del color, como es el *Sistema Constanz*<sup>7</sup> y, las que implementan otros sentidos del cuerpo humano como el arte háptico, donde la utilización de materiales con distintas texturas es lo central para generar la actividad pedagógica, siendo esta una de las más utilizadas para personas con discapacidad visual. Las diversas texturas van generando sensaciones en quien las toca, por lo que podemos encontrar múltiples opciones para crear didácticas en las que se utilice el tacto, solo depende de la creatividad de quien las emplee y de las adaptaciones que con ese material se puedan llevar a cabo, como el uso de maquetas, relieves y/o réplicas. De hecho, se utiliza el concepto de manos guía para cuando se les enseña alguna técnica nueva que no puede ser explicada meramente por descripción verbal-auditiva, allí, el tacto es fundamental, pues les estudiantes tocan las manos de le docente o guía, y siguen todos los movimientos que realicen con ellas, para una mejor comprensión de lo que se esté enseñando.

Otro recurso didáctico es la audiodescripción, el cual mediante el sonido y la descripción permite percibir y comprender lo que se esté planteando o lo que esté sucediendo, pero siempre es preciso considerar múltiples perspectivas para entregar una imagen mental lo más amplia y completa posible, para así, poder autónomamente imaginar y crear dicha imagen. Así lo plantea Paula Caballería (2022), quien señala que la audiodescripción es un buen recurso pero que,

también tiene cierto límite imaginario porque en el fondo tú le estás diciendo lo que se tiene que imaginar y tampoco es la idea, porque también uno debiese dejarle abierta la posibilidad de que el otro imagine lo que

---

<sup>6</sup> Dentro de espacios no formales (museos en específico), surgen medidas inclusivas como las realizadas por el MAVI, evidenciadas dentro de las Actas de Mediación en Arte Contemporáneo: procesos, intercambios y desafíos (2021, pp.121-127), recalando la importancia de pensar en colectivo y entregar el conocimiento de una manera clara.

<sup>7</sup> *El Sistema Constanz*, creado por Constanza Bonilla Monroy, consiste en la utilización de códigos cromáticos relacionados a elementos de la naturaleza que presentan una forma específica para cada color y un leve relieve que explica la teoría del color por medio del tacto.

quiera y no conducirlo hacia una respuesta correcta, que siempre es lo que hemos dicho en el área de mediación, que no hay una respuesta correcta. (Caballería, 2022)

### **Laboratorio Nube Lab**

Al momento de indagar sobre didácticas pedagógicas innovadoras, surge el laboratorio de procesos creativos Nube Lab. Ubicado en la comuna de la Reina, este laboratorio propone un espacio de enseñanza-aprendizaje utilizando como principal recurso el arte contemporáneo, trabajando a la par con comunidades educativas formales e independientes. Ahora bien, este laboratorio propone su propia metodología educativa, denominada método Nube, el cual tiene como objetivo asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la experimentación y el juego a través del arte.

El método nube incorpora cuatro ejes los cuales son: incorporar un diseño pedagógico integral siguiendo los lineamientos del MINEDUC, resolver problemas a través de la sustentabilidad tomando en cuenta los contextos socioeconómicos, aprender por medio del arte contemporáneo y entregar nuevos conocimientos mediante la investigación constante y actualizada. Además, propone el rol docente como guía y cómplice durante el proceso educativo de los estudiantes, y que fomente el aprendizaje aprovechando las oportunidades, conexiones, recursos, materialidades y técnicas que ofrece el arte contemporáneo.

Actualmente, son ocho escuelas las que ocupan el método Nube, y el laboratorio cuenta con un total de 220 proyectos realizados en conjunto con artistas, docentes e investigadores. Además, realizan talleres, capacitaciones, elaboran recursos pedagógicos y evaluaciones que ayudan a mejorar la formación docente.

## **4. Marco Político Nacional**

En el contexto educativo chileno, existen ciertas políticas nacionales adoptadas que definen las medidas que toman (o debieran tomar) los centros educativos formales respecto a las necesidades que tienen los educandos, específicamente en situaciones de discapacidad y/o necesidades especiales. Ejemplo de ello es el Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017), una estrategia para impulsar la inclusión educativa, realizando

adecuaciones curriculares respecto a la evaluación y contexto educativo en el que se encuentra inserto le estudiante.

El PIE como herramienta inclusiva implica un cambio en la cultura, política y prácticas de la comunidad escolar, favoreciendo la instalación de procesos de cooperación y eliminación de barreras existentes en el contexto educativo y curricular, de modo de facilitar el acceso, participación, progreso y egreso de todos sus estudiantes. (MINEDUC, 2017, p.11)

Sin embargo, el PIE no es obligatorio para los establecimientos educacionales, depende de si les estudiantes presentan NEE. Sumado a ello, el Decreto 170/09 establece que el MINEDUC debe proporcionar una subvención para educación especial de un máximo de 5 estudiantes diagnosticados con alguna NEE de tipo transitoria y 2 estudiantes con discapacidad de tipo permanente. Respecto a los estudiantes con discapacidad auditiva, existe una excepción, pues pueden ser más de dos por curso.

Según lo anterior, se entiende que la inclusión en Chile no se encuentra garantizada, tanto por la voluntariedad de la aplicación de programas como por los mismos programas que no se orientan hacia ésta, sino al logro de la integración escolar lo cual es distinto<sup>8</sup>.

### **El Currículo Nacional y la Discapacidad Visual**

El reglamento de la Ley General de Educación (LGE) N°20.370, plantea a través del Decreto N° 83 de 2015, que aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, una propuesta que considera la diversidad y busca generar respuestas a las necesidades educativas de todos los estudiantes. También establece que, en el caso de la educación especial o diferencial, le corresponde al MINEDUC definir los criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estudiantes, ya sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de la educación regular con o sin PIE. Además, permite equiparar oportunidades de acceso, participación y progreso en los objetivos de aprendizaje esenciales del currículo nacional, considerando las potencialidades de cada estudiante y propiciando la

---

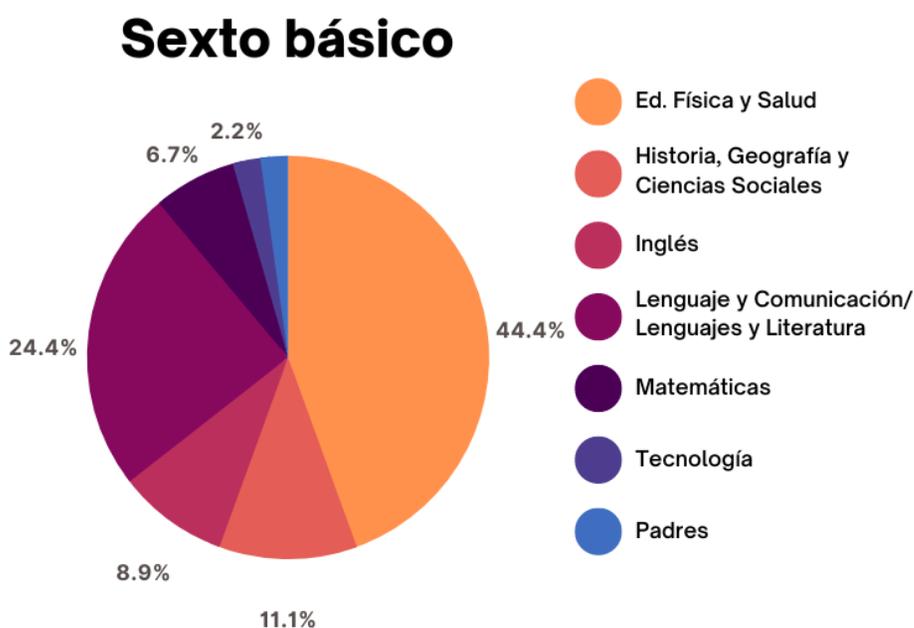
<sup>8</sup> Véase pp.15-17 sobre Inclusión e Integración.

enseñanza diversificada como una forma de dar respuesta a la diversidad de estudiantes en el aula.

Ahora bien, en la página web del MINEDUC, al utilizar el buscador inteligente con la palabra “discapacidad” es posible acceder a 503 textos de los cuales, 45 son compatibles y aplicables a 6° básico. A partir de esta observación y recopilación de datos por búsqueda, podemos apreciar en la figura 4 que Educación Física y Salud es la asignatura que cuenta con mayores adaptaciones. Sin embargo, independiente de la asignatura, ninguna de estas guías y textos es aplicable a la discapacidad visual.

**Figura 4**

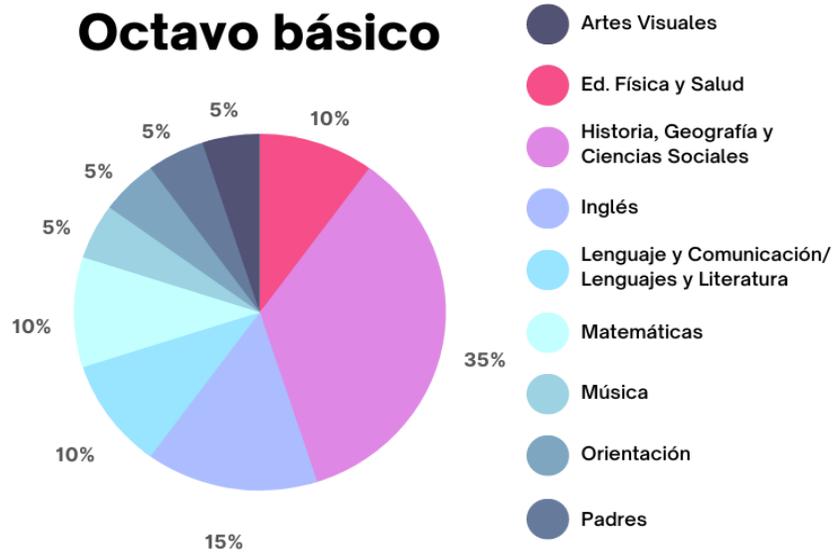
Gráfico de torta, representación de cantidad de textos con apariciones de inclusión de discapacidades por asignatura del nivel 6° básico.



Para 8° básico, se encuentran 21 textos, entre los que podemos hallar: actividades, evaluación de programas, fichas de programas, fundamentos, guía para padres o apoderados, libros, marcos curriculares, material docente, material para escuelas rurales, programas, progresión del aprendizaje, propuestas y textos escolares, los que se dividen según asignaturas (figura 5).

**Figura 5**

Gráfico de torta, representación de cantidad de textos con apariciones de inclusión de discapacidades por asignatura de nivel 8° básico.

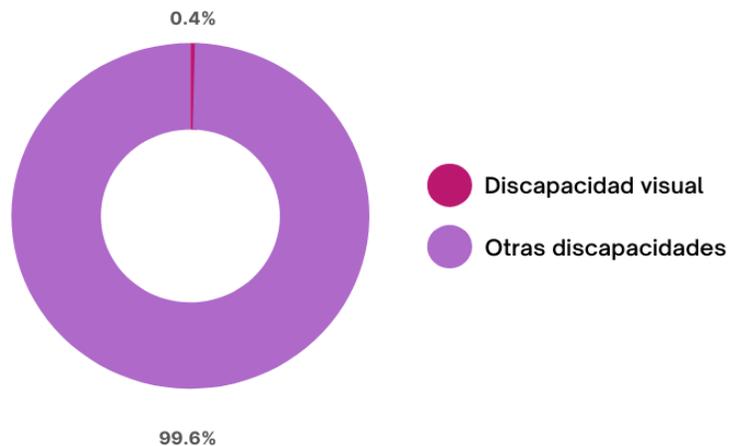


Finalmente, se encontraron 2 textos para docentes que hablan de inclusión. Uno respecto a todo tipo de discapacidad y el otro sobre discapacidad visual, siendo su acceso exclusivo para docentes que cuenten con cuenta en la Biblioteca Digital Escolar. Por tanto, podemos apreciar que del espectro de 503 referencias, solo 2 mencionan esta discapacidad, lo que equivale a un 0.4%, que en porcentajes corresponde a un 0% (figura 6).

**Figura 6**

Gráfico de anillo, representación de cantidad de textos para docentes y efectos de clases con apariciones de inclusión de discapacidades generales en comparación a textos que hablen de discapacidad visual.

### Textos disponibles en la página del Currículum Nacional



Teniendo esto en cuenta y analizando los datos, se puede notar una carencia de documentos y material por parte del MINEDUC que sirvan de apoyo para realizar las adecuaciones curriculares dentro de las didácticas metodológicas que pueden emplear los docentes a la hora de trabajar con estudiantes con discapacidad visual, sobre todo centrándose en el contexto de la educación de las artes visuales lo que genera un vacío pedagógico y no es congruente con lo planteado dentro de la ley.

Ahora bien, a raíz de las modificaciones realizadas por la Ley 20.845, el Estado ha buscado construir comunidades más inclusivas mediante la elaboración de algunos documentos publicados en la página web del Ministerio de Educación. Al respecto, para esta investigación se ha buscado información sobre estrategias, propuestas e implementaciones existentes en Chile para la educación formal en cuanto a la discapacidad visual, encontrándose solo dos textos:

- a) **Discapacidad visual (MINEDUC, 2007):** Referencia a las necesidades educativas especiales presentes en la educación parvularia.
- b) **Acompañamiento y estrategias para estudiantes ciegos durante la pandemia (MINEDUC, 2020):** Estrategias y experiencias de docentes como de estudiantes en torno a la educación a distancia vivida en la pandemia.

Por lo anterior, podemos concluir que en Chile existe un interés por lograr la inclusión entendiendo su diferencia con integración. Sin embargo, esto aún no se concreta y hay todavía poca información para implementar en aula soluciones en cuanto a discapacidad visual, pues en dichos documentos esta problemática es abordada de manera general, sin incluirse didácticas específicas que puedan ayudar a todos los docentes y, por esta misma razón, existe una dificultad de llevar a la práctica metodologías inclusivas y no solo integrativas, lo que perpetúa una exclusión en el aula.

### **El Currículo Nacional y el Arte Contemporáneo Chileno**

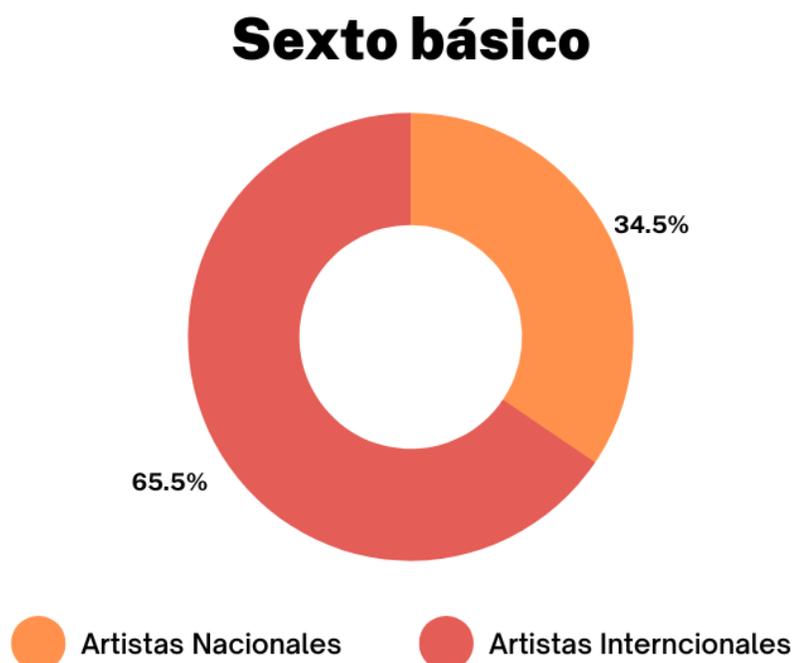
Dentro del Currículo Nacional, encontramos que en solo dos niveles dentro de la enseñanza básica se incluyen contenidos de arte contemporáneo, siendo estos sexto y octavo básico. Del primero, la unidad 1 señala en su propósito:

Que los estudiantes expresen creativamente sus intereses e ideas, realizando trabajos artísticos que privilegien el uso del color y procedimientos propios del arte contemporáneo, utilizando diferentes medios de expresión visual como grabado y arte digital, entre otros y sus diversas combinaciones. (Currículum Nacional, s.f.)

Sin embargo, dentro del programa de estudios casi no se aborda el arte contemporáneo en sí, ya que se proponen más bien, artistas modernistas y vanguardistas (como Matisse, Picasso, Dalí, entre otros). Sumado a ello, se plantea solo la pintura como recurso didáctico para aplicar en aula y contenido contemporáneo, excluyendo las nuevas prácticas y materialidades. Revisando los recursos pedagógicos entregados por el Ministerio podemos apreciar que no se proponen actividades que relacionen al arte multisensorial con el arte contemporáneo, el que no es nombrado ni encontrado en ninguno de los recursos del currículum. Tampoco se hace mención al arte sonoro, olfativo, etc. Respecto al arte chileno dentro de la unidad 1, en la propuesta de actividades se mencionan 29 artistas, dentro de ellos 10 son artistas nacionales.

**Figura 7**

Gráfico de anillo, representación de cantidad de artistas nacionales en comparación de artistas internacionales dentro del currículum nacional de nivel 6° básico.

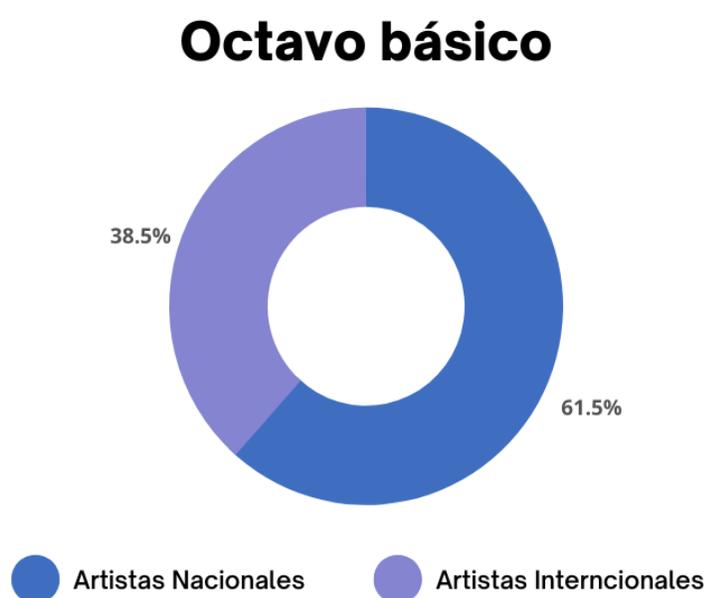


En 8vo básico nuevamente el currículum aborda el arte contemporáneo, esta vez a través de la instalación en la tercera unidad, siendo uno de sus objetivos: “crear trabajos visuales a partir de diferentes desafíos creativos, usando medios de

expresión contemporáneos como la instalación” (Currículum Nacional, s.f.). Ahora bien, en este caso, se encuentra un material didáctico de apoyo denominado *Instalación Sensorial*, el que se relaciona con la multisensorialidad. Respecto a los artistas mencionados, estos son 13, y de ellos 8 son artistas chilenos.

### Figura 8

Gráfico de anillo, representación de cantidad de artistas nacionales en comparación de artistas internacionales dentro del currículum nacional de nivel 8° básico.



Por otro lado, el MINEDUC propone que en la clase de arte se deben observar anualmente al menos 50 obras de arte, entre arte chileno, latinoamericano y universal. Para ello hemos encontrado que adjunta un recurso pedagógico denominado *Arte contemporáneo en Chile: cuaderno pedagógico*, material creado por Universidad de Chile en conjunto con el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) (2020), el que pone a disposición obras de arte contemporáneo de artistas chilenos que son parte de la colección del Museo de Arte Contemporáneo (MAC). En esta publicación se plantean didácticas de aula interdisciplinarias entre las asignaturas de arte, ciencias naturales, lenguaje y comunicación, historia, geografía y ciencias sociales, educación ciudadana y filosofía, pensadas para 2° y 8° básico y, 2° y 4° medio, a partir de las temáticas y/o contenidos que abordan las obras allí expuestas.

Ahora bien, aunque se adjunte este valioso material, consideramos que hay un vacío por parte del MINEDUC al no proponer en sus actividades más artistas nacionales, además de limitarse al trabajo de otros y a una única colección museal. Asimismo, vemos el vacío respecto a actividades efectivas y multisensoriales de realizar en aula, considerando que muchos docentes a lo largo del país no son especializados en artes visuales y menos, en arte contemporáneo chileno.



### **CAPÍTULO III: OBRAS Y EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS INCLUSIVAS**

Al momento de indagar sobre obras relacionadas a la multisensorialidad, nos encontramos con una gran mayoría que aborda únicamente la visualidad, pues la “visualización ha sido algo normal en la era moderna, [que] ahora se a convertido en una obligación total” (Mirzoeff, 2003, p.23) generando la supremacía de este sentido por sobre los otros. Sin embargo, también existen obras contemporáneas que exploran la peculiaridad de los otros sentidos y que en su esencia no necesitan ser traducidas a un lenguaje inclusivo, es decir, se pueden comprender sin la necesidad de usar la visión. En esta investigación, presentamos una revisión de obras artísticas contemporáneas (del contexto occidental y local) que indagan sobre el uso de otros sentidos dentro del arte y que permiten ser un puente de interacción profunda entre obra y espectadores. Si bien, estas obras no han sido creadas necesariamente con un fin inclusivo, al propiciar el uso de uno o más de ellos, facilitan la inclusión de personas con discapacidad visual, entre otras situaciones.

Con el fin de entender a qué nos referimos con arte contemporáneo multisensorial y, sobre todo, arte contemporáneo chileno que aborde la multisensorialidad, en este capítulo abordamos algunas obras y experiencias que dan cuenta de esta apertura hacia otros sentidos. Para ello hemos dividido el capítulo en cuatro temas: los antecedentes del arte contemporáneo multisensorial, donde abordamos brevemente los profundos cambios que vivió el arte desde las vanguardias hacia la postmodernidad y en la contemporaneidad; luego un apartado sobre obras actuales que artistas de distintos lugares del mundo han realizado en los últimos 32 años incluyendo la multisensorialidad o, al menos, permitiendo explorar las obras desde otros sentidos además del visual; seguido de una revisión de obras realizadas en nuestro contexto nacional, punto central de esta investigación y que es el material base para desarrollar nuestra propuesta didáctica; para, finalmente, presentar algunas experiencias sensoriales que se han realizado en el ámbito cultural y que son insumos para poder abordar nuestra propuesta pedagógica.

## Antecedentes al Arte Contemporáneo Multisensorial

Buscando acerca de los inicios del arte multisensorial podríamos decir, que este tipo de obras comienzan a realizarse desde lo háptico, concepto abordado primeramente por Filippo Tomasso Marianetti<sup>9</sup> (1909), autor del *Manifiesto Futurista*, quien realizó una propuesta háptica llamada Tactilismo, una forma de arte que permite mejorar la comunicación a través del tacto. De hecho, la denominó también Arte del tacto, para evidenciar la relevancia de trabajar con múltiples materiales y texturas. Y es que la percepción háptica a través de los dedos logra "la cooperación de dos modalidades sensoriales, la cinestesia y el tacto" (Arnheim, 1990, p.58).

Por otra parte, con el movimiento surrealista de principios del siglo XX, el objeto y su modificación comienza a ser parte de la construcción artística y en ello, es posible encontrar también más de un sentido, como en la obra de Meret Oppenheim *Le déjeuner en fourrure (Desayuno en piel)* (1936) (figura 9), la cual es táctil, tanto por percepción como por su condición física, ya que

podemos decir que la percepción del objeto en sí se convierte en una sensación poli sensorial, capturada en la inversión sensorial por el subconsciente. Aquí se pone en juego la parte sensorial con la fusión de formas imposibles llegando a una representación de lo no representable. (Román, 2016, p.47)

De esta manera, este objeto surrealista alude directamente a la percepción de los espectadores, tal como buscaban en este movimiento artístico que con sus objetos surrealistas propician una profunda experiencia con los espectadores. Esto, porque desean proyectar con sus obras "conexiones metafóricas generadas por el objeto que estimulan las proyecciones inconscientes del espectador" (Krauss, 2002, p.121), lo que se relaciona y permite, de alguna manera, ser un precedente al arte contemporáneo multisensorial, puesto que la obra es y puede ser comprendida a través de la acción de tocar.

---

<sup>9</sup> Es relevante mencionar que este artista es nombrado en esta investigación porque es un antecedente histórico para el concepto del arte táctil, pero, fue difícil incorporarlo ya que sus ideas no nos representan y nos parecen altamente cuestionables. Nos referimos a su propuesta futurista que se encuentra ligada a la admiración y glorificación de la violencia, la guerra y el desprecio hacia la mujer. Al respecto, consideramos importante tener consciencia de sus propuestas y no separar el artista de su obra.

### Figura 9

Oppenheim, M. (1936). *Le Déjeuner en fourrure* (*Desayuno en piel*) [Objeto]. Museum of Modern Art, Nueva York, Estados Unidos. <https://www.moma.org/collection/works/80997>



Respecto a la acción de tocar un objeto artístico, podría plantearse que las obras tridimensionales o las esculturas poseen dicha posibilidad háptica gracias a su característica volumétrica. Sin embargo, “la escultura ha sido históricamente optificada, creada para ser contemplada visualmente” (Castro-Navarrete, 2015, p.174), lo que genera distancia y por ende, la pérdida de la posibilidad háptica que queda en manos del lugar o centro artístico donde se encuentre la obra. Sumado a ello, se debe considerar que, por motivos de conservación, la mayoría de las obras no pueden ser tocadas, con excepción de las esculturas en el espacio público, que pueden ser entendidas en su totalidad, siempre y cuando tengan dimensiones que puedan ser tocadas por los espectadores (como pequeñas esculturas). De todas maneras, la posibilidad háptica de las esculturas queda un tanto lejana, ya que queda instalada en el mundo visual.

De cualquier modo, a pesar de esto, en el desarrollo de las artes han surgido nuevas y variadas posibilidades de creación y de lecturas más allá de lo visual. De hecho, a partir de 1960, la creación artística comienza a tomar nuevas formas y libertades, con lo que surgen diversos discursos artísticos como el arte minimal que, según Krauss (2002), apunta a redefinir la relación entre obra de arte y espacio. También el arte conceptual, donde la idea prima por sobre la materialización; el discurso feminista, que critica la representación de la mujer desde la visión hegemónica del hombre blanco heterosexual y desde la otredad, criticando la visión de mujer objeto y no sujeto en las artes, como planteó Craig

Owens (2008), manifestando también así, una nueva mirada crítica respecto a los sistemas de representación y conocimiento donde el valor de lo visual predomina por sobre los otros sentidos. Todo esto permitió, a través de esas nuevas reflexiones y críticas, realizadas mediante las propuestas artísticas, plantear nuevas materialidades y pensamientos con las que los espectadores se comienzan a ver enfrentados, obligando en algunas ocasiones, a experimentar nuevas sensaciones, materialidades y el uso de otros sentidos. Así, gracias a movimientos artísticos surgidos en la posmodernidad, donde se permite e incluye la experiencia misma como arte, es que se rompen los esquemas tradicionales. Ejemplo de ello fue el movimiento Fluxus (años 60 y 70), el cual planteaba que el arte es la vida misma, la acción, la experiencia con la obra y, por ello, el público es invitado a participar evidenciando que,

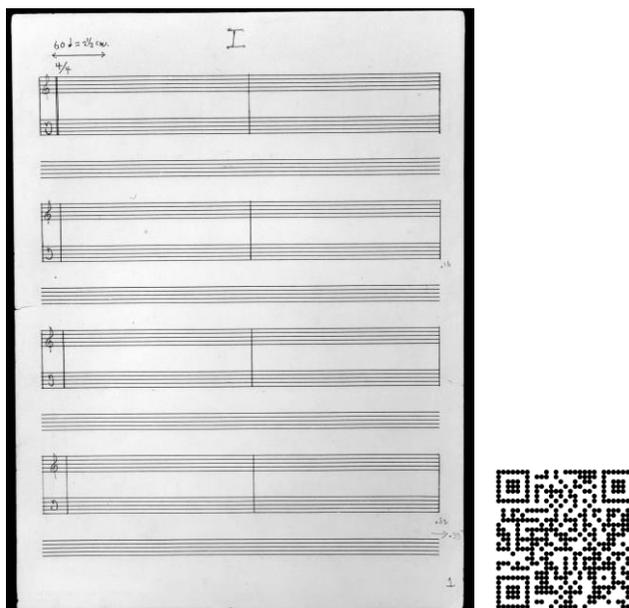
la creación es accesible a todos. De la misma manera que todo el mundo puede ser artista, todo puede llegar a ser arte, incluso lo que no tiene ningún valor mercantil: una frase, un juego de palabras, un trozo de cartón, convirtiéndose en posibilidades potencialmente artísticas. (Sarriugarte Gómez, 2011, p.194)

Un referente que mencionar de estos cambios y aperturas en el arte contemporáneo es el artista John Cage, el cual desarrolla obras a través de la experimentación musical, ubicándose en un espacio intermedio entre las artes musicales y visuales performáticas. Una de sus obras es *4'33"* (1952) (figura 10), en la que propone una composición de 4 minutos y 33 segundos. La partitura de la obra está en blanco, el pianista con un cronómetro solo debe seguir el tempo de la obra, que se compone por los sonidos accidentales y de ambiente que se producen en el momento de la ejecución de la obra. Con ello Cage propone la experiencia de la escucha, e invita a ser conscientes de lo que se encuentra alrededor, además de preguntar acerca de la existencia del silencio. Esta acción ha sido interpretada por múltiples ocasiones, recayendo la acción en el público. En 1960 Cage se presenta en el programa de televisión estadounidense *I've Got a Secret (Tengo un Secreto)* con la composición *Water Walk (El camino del agua)* (figura 11), la cual consiste en tocar 34 instrumentos de la vida cotidiana como una olla a presión, una licuadora, una bañera, entre otros, más un piano (único instrumento musical "real" en la acción), con los que interactúa a través del agua y su propio caminar. "Con John Cage no se tratará nunca del arte por el arte, del arte confinado al lugar de su práctica y su especialización, sino del arte en

relación con la vida, por la vida” (Celedón, 2015, p.75). De esta manera las propuestas musicales de Cage, también se vuelven artísticas, performáticas y experienciales, tal como planteaba el Fluxus.

**Figura 10**

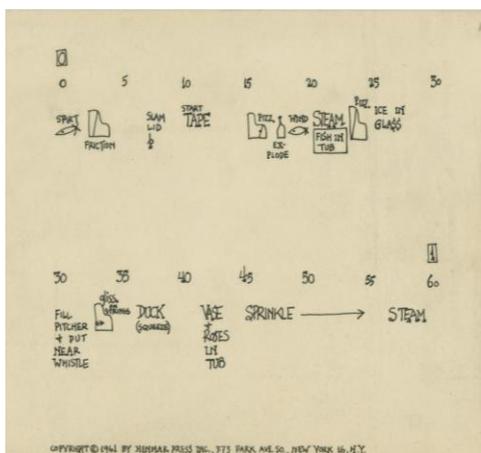
Cage, J. (1952). *4'33"* (4 minutos y 33 segundos) [Concierto]. Maverick Concerts, Nueva York, Estados Unidos.



*Nota.* Adaptado de *4'33" La nada es algo*, por Historia Arte, 2020, <https://historia-arte.com/obras/4-33-cage>

**Figura 11**

Cage, J. (1960). *Water walk (El camino del agua)* [Performance], Programa *I've Got a Secret*, Estados Unidos.

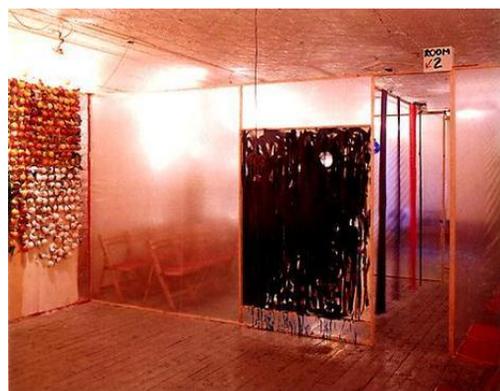


*Nota.* Adaptado de *Water Walk. Música de vanguardia en la TV*, por Historia Arte, 2021, <https://historia-arte.com/obras/water-walk>

De modo similar, en el sentido de la acción misma a través del cuerpo, artistas contemporáneos como, Allan Kaprow y sus *18 happenings in 6 parts* (*18 happenings en 6 partes*) (1959) (figura 12), y Yoko Ono con *Grapefruit* (*Pomelo*) (1964) (figura 13) y *22 Instructions for Paintings* (*22 Instrucciones para Pintar*) (1962) (figura 14), por nombrar algunas, en las que surge el concepto de happenings o acciones. Estas surgieron a mediados del siglo XX, y consistían precisamente en la acción misma, siendo la obra activada por las acciones del/ de la artista y/o por le espectadore que es invitado a participar, a relacionarse, a experimentar diversas reflexiones y sensaciones. Además, al depender estas obras de la relación y experiencia con les espectadores, son efímeras y únicas, incluso si se realizan por segunda o tercera vez, puesto que siempre será diferente debido a que se relacionan directamente con el contexto y las personas presentes en ese momento.

### Figura 12

Kaprow, A. (1959). *18 happenings en 6 partes* [Performance]. Reuben Gallery, Nueva York.



Nota. Adaptado de Allan Kaprow «18 Happenings in 6 Parts», por Media Art Net, s.f., <http://www.medienkunstnetz.de/works/18-happenings-in-6-parts/#reiter>

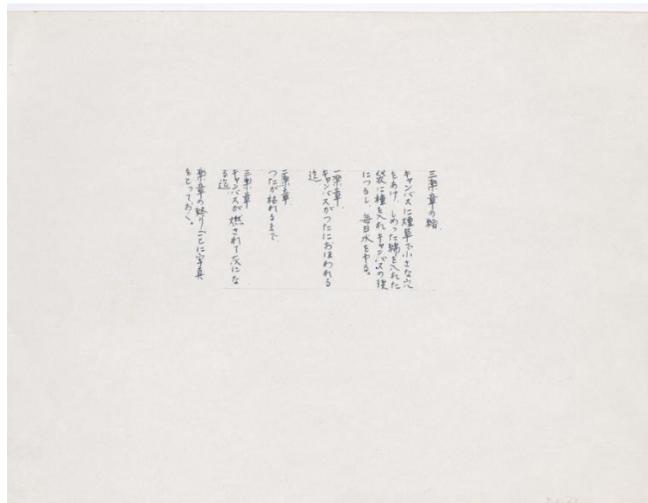
### Figura 13

Ono, Y. (1964). *Grapefruit (Pomelo)* [Libro de artista]. Museum of Modern Art, Nueva York, Estados Unidos. <https://www.moma.org/magazine/articles/61>



### Figura 14

Ono, Y. (1962). *22 Instructions for Paintings (22 Instrucciones para Pintar)*. [Selección de las Instrucciones para pintar]. Museum of Modern Art, Nueva York, Estados Unidos. <https://www.moma.org/magazine/articles/61>



Una de estas nuevas manifestaciones artísticas importantes en el desarrollo del arte contemporáneo es la performance que rompe aún más los límites tradicionales de producción de obra al usar el propio cuerpo como material y soporte. Una exponente destacada es Marina Abramovic, quien, en una de sus obras performáticas emblemáticas, *Rhythm 0 (Ritmo 0)* (1974) (figura 15), permite a los espectadores hacer uso de sus sentidos y racionalidad (o irracionalidad) al dejar a total disposición su cuerpo. Esto, porque les

espectadores pueden tocar y modificar su cuerpo mediante una serie de instrumentos que la artista deja a disposición (como espinas, pintura, tijeras, jabón, vino y hasta un arma) haciendo de la acción la obra misma, pero, cuestionando también, la moral al ejercer los espectadores sus acciones. Como señaló Gracia Iglesias (2011), respecto a las obras de Abramovic, vemos en ella “el Body Art en su máxima expresión; la autoinmolación y el agotamiento físico pueden apreciarse en sus performances históricas” (p.72), donde incluso ha llevado al límite su propio cuerpo. Esta obra que involucra la participación de los espectadores, consideramos es un antecedente a lo multisensorial, ya que implica acciones táctiles sobre los objetos disponibles y, especialmente, sobre el cuerpo de la artista.

En otra de sus obras, *Imponderabilia* (figura 16), realizada por primera vez en 1977 en manos de Abramovic y Ulay, posicionaron sus cuerpos desnudos en la entrada de una galería de arte, uno enfrente del otro, haciendo que, y esto es lo interesante, los visitantes que querían ingresar a la galería tuvieran que rozarse obligatoriamente con sus cuerpos al pasar entre ellos. Una segunda versión de esta performance se realizó en el MoMa de Nueva York (2010), en la exposición dedicada a la artista *The artist is present*, donde se realizó la misma acción, pero sin la presencia de los artistas. Esta vez las personas que estuvieron desnudas en un pasillo eran personas a cargo de la exposición.

### Figura 15

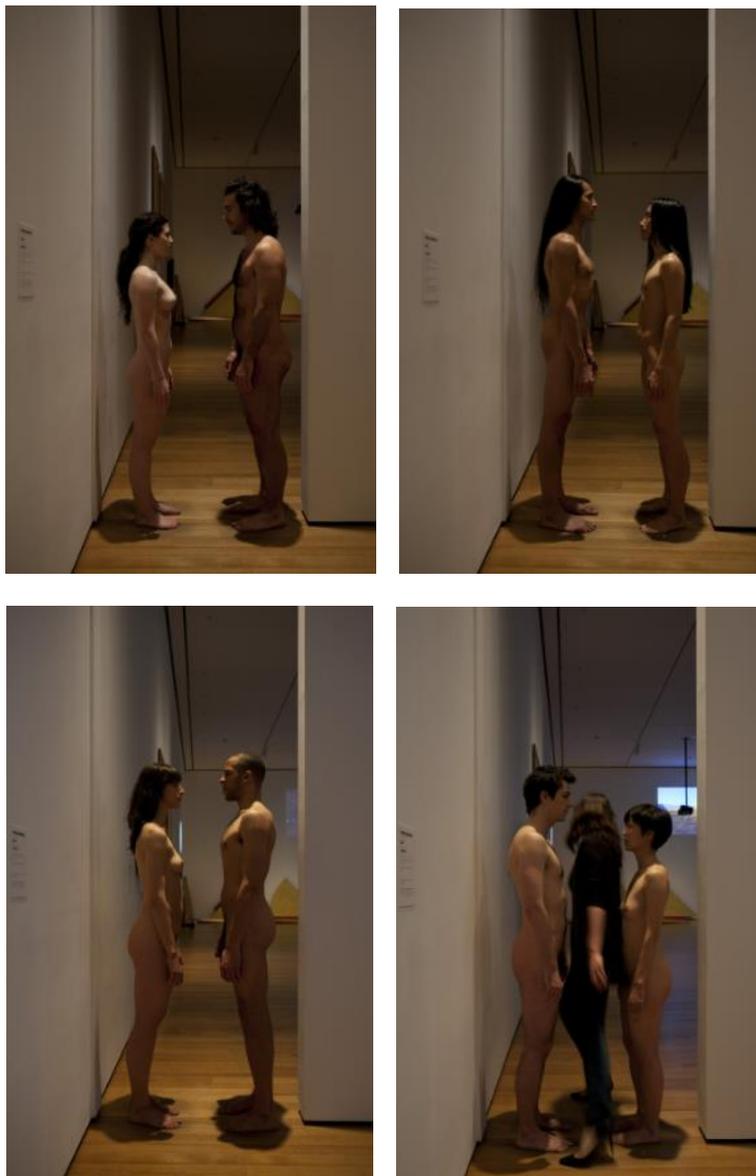
Abramovic M. (1974). *Rhythm 0 (Ritmo 0)*. [Performance]. Casa Morra, Nápoles, Italia.



Nota. Adaptado de *Ritmo 0*, por Artchive, s.f., [https://arthive.com/es/artists/92199~Marina\\_Abramovich/works/635213~Ritmo\\_0](https://arthive.com/es/artists/92199~Marina_Abramovich/works/635213~Ritmo_0)

**Figura 16**

Abramovic, M. (2010). *Imponderabilia* [Performance]. Museum of Modern Art, Nueva York, Estados Unidos. <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/964>

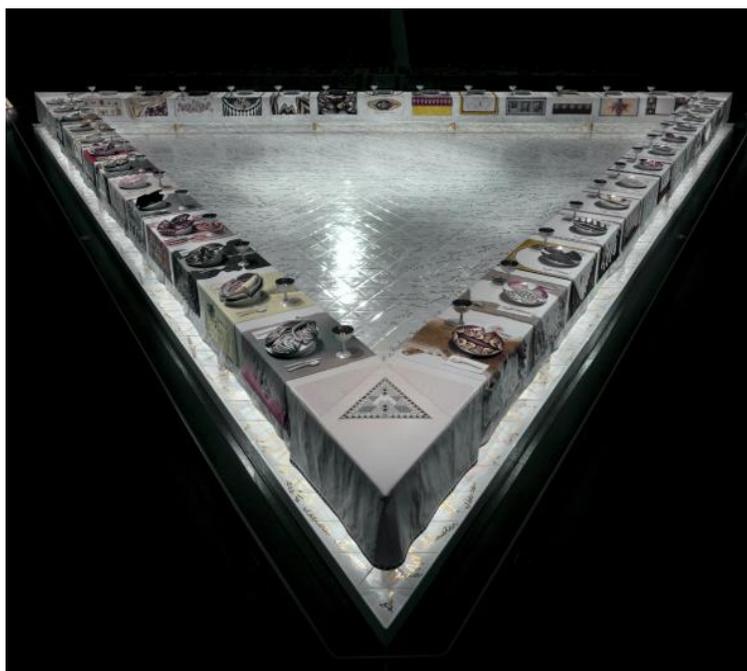


*Nota.* Iteración de la obra performativa realizada en 1977 por Marina Abramovic & Ulay.

Desde reflexiones feministas, encontramos discursos en los que también se necesita de la experiencia, como ocurre en algunas propuestas de Judy Chicago, por ejemplo. En este caso la artista plantea desde una crítica de la visión y representación de la mujer en la sociedad y en las artes, la obra *The Dinner Party* (*La cena*) (1979) (figura 17), en la que deja plasmado a modo de instalación, elementos y objetos que hacen un cuestionamiento a la hegemonía masculina, a través de objetos que representan la historia de las mujeres en occidente y mediante un banquete en el que homenajea e “invita” a 39 mujeres de relevancia histórica-cultural, así como artistas y científicas.

### Figura 17

Chicago, J. (1974-1979). *The Dinner Party* (La cena). [Instalación]. Brooklyn Museum, Nueva York, Estados Unidos.  
[https://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/dinner\\_party/](https://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/dinner_party/)



Si bien, en la instalación de Judy Chicago no es posible sentarse a interactuar hápticamente con los objetos, se considera necesario mencionarla como precedente de las próximas generaciones respecto a la forma de producción de su obra: en este caso la instalación con objetos (casi cotidianos e intervenidos) como un medio que habilita y permite nuevas reflexiones y cuestionamientos, sobre todo para que en el futuro les artistas se atrevan y experimenten respecto a la interacción entre la instalación y los espectadores, y que sean estos los activadores de su obra.

Otro antecedente que consideramos fundamental desde las acciones artísticas occidentales que nos acercan a las obras plurisensoriales que se han desarrollado posteriormente, es *Fettstuhl* (*Silla con grasa*) (1964) (figura 18) de Joseph Beuys y en general, su obra realizada con grasa. Obra que otorga una relectura, análisis e interpelación desde la modernidad hacia el quehacer artístico, debido al medio/material utilizado por el artista. En este caso, la obra está compuesta por una silla, un bloque de grasa perfectamente distribuido y aplanado en una forma triangular y un alambre de cobre enlazado a la silla<sup>10</sup> que

<sup>10</sup> Todos estos elementos son muy característicos en la obra del artista, quien fue soldado durante la Segunda Guerra Mundial, pasando de ser radiólogo de aviones, hasta

nos posiciona frente a una práctica artística que es un claro antecedente del arte olfativo, debido a que es imposible separar el olor de la obra. Además, la variación de días y la imposibilidad de controlar completamente la temperatura ambiente, produce cambios y hedores en esta, lo que estimula los sentidos y las percepciones de los espectadores.

### Figura 18

Beuys, J. (1964). *Fettstuhl (Silla con grasa)* [Escultura]. Hessisches Landesmuseum, Darmstadt, Alemania.



*Nota.* Adaptado de “Joseph Beuys: Ideas y Acciones”, por J. León, 2021, Revista Estilo/Online. <https://revistaestilo.org/2021/07/23/joseph-beuys-ideas-y-acciones/#jp-carousel-14581>

Por su parte, la artista brasileña Lygia Clark, ha sido también una pionera en la activación de los sentidos y en la utilización de la multisensorialidad en sus obras. En *Máscaras sensoriais (Máscaras sensoriales)* de 1967 (figura 19), propone de manera evidente y novedosa (para la época) el uso de múltiples sentidos al experimentar su obra. Esta consiste en una serie de máscaras tejidas de diversos colores (verde, azul, morada, rosa, cereza, blanca y negra) que emiten estímulos

---

artillero y piloto. En este contexto, Beuys sufre un accidente en el área de Crimea (1943), donde es encontrado plasmado en la nieve por los tártaros quienes, debido a sus graves lesiones, lo cubrieron de grasa para generarle calor, y lo enrollaron en fieltro como aislante térmico. Finalmente, lo envolvieron con cable de cobre para fijar la última capa y así mantener el cuerpo caliente. De ahí que en su obra recurra constantemente a estos materiales.

sensoriales diferentes y específicos como: olores, a partir de bolsas rellenas de semillas y hierbas a la altura de la nariz; sonido, con diversos materiales a la altura del oído; e imágenes proyectadas mediante “lentes” a la altura de los ojos, planteando así cada máscara una experiencia sensorial diferente.

**Figura 19**

Clark, L. (1967). *Máscaras sensoriais (Máscaras sensoriales)* [Objeto]. <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/212/mascaras-sensoriais>



**Figura 20**

Clark, L. (2016). *Máscaras sensoriais (Máscaras sensoriales)* [Objeto]. Auckland Art Gallery Toi o Tāmaki, Auckland, Nueva Zelanda



Nota. Adaptado de *Un espacio para soñar: Arte reciente de América del Sur*. [Fotografía] por Auckland Art Gallery Toi o Tāmaki. <https://universes.art/es/specials/2016/space-to-dream/img/lygia-clark>

Así, la experiencia que entrega cada máscara es exclusiva dada la materialidad y la percepción de quien la utiliza, experiencia mediante la cual, Rosin y Costa (2019) señalan se logra un sentimiento de totalidad. Esto quiere decir que refieren a un estado en el que no hay reglas y en el que se rompe con la realidad, por lo que empuja a quienes utilicen las máscaras a una experiencia trascendental, muy similar a las acciones realizadas por los actores en un escenario (p.39), como una especie de acción performática que puede entregar a los espectadores. De esta manera, Clark posibilita que al interactuar con el objeto artístico sea la obra misma la que genere experiencias multisensoriales, haciendo que la percepción sea un elemento clave para la lectura y vivencia de sus propuestas, incluso vinculándose con el arte relacional<sup>11</sup>, tal como sucede en otras de sus obras como: *Luvras Sensoriais (Guantes sensoriales)* (1968) (figura 21), *Diálogos: óculos* (1968) (figura 22) y la *Máscara abismo* (1968) (figura 23).

## Figura 21

---

<sup>11</sup> El concepto de “arte relacional” se le atribuye a Nicolás Bourriaud, cuando en su texto homónimo, *Estética Relacional* (2008), plantea la posibilidad de crear un tipo de arte que da relevancia a la interacción y participación de la audiencia con la obra. Aquello surge por la importancia en las relaciones humanas y su contexto social, presentándose la obra para experimentar y para que ocurra un intercambio ilimitado (Bourriaud, 2008, p.14), que vuelve “el arte como un estado de encuentro” (Bourriaud, 2008, p.17). Así, lo que “el artista produce en primer lugar son relaciones entre las personas y el mundo” (Bourriaud, 2008, p.51), desplegándose la interacción como una apertura al diálogo de manera democrática. Al respecto, Claire Bishop, analiza críticamente el concepto de arte relacional anterior, ya que, para la autora, a este planteamiento le falta una crítica más política y social, ya que deja a un lado el conflicto o el “antagonismo”. Esto, porque se propone una idea de democracia del arte muy ligera, creyendo que todos pueden interactuar con la propuesta de la obra sin considerar el contexto ni situaciones específicas de los espectadores. “The problem that arises with Bourriaud's notion of 'structure' is that it has an erratic relationship to the work's ostensible subject matter, or content” [El problema que surge con la noción de 'estructura' de Bourriaud es que tiene una relación errática con el tema o contenido ostensible de la obra] (Bishop, 2004, p. 64) y que, “For Bourriaud, the structure is the subjects matter-and in this he is far more formalist than he acknowledges” [Para Bourriaud, la estructura es el tema principal, y en esto es mucho más formalista de lo que reconoce] (Bishop, 2004, p.64).

Clark, L. (1968). *Luvas Sensoriais (Guantes sensoriales)* [Objeto].



*Nota.* Adaptado de *Experimentos sensitivos de Lygia Clark* [Fotografía] por Un Ojo Para el Arte, 2014, <https://unojoparaelarte.files.wordpress.com/2014/10/acf18-lygiacarksensorialgloves.png>

## Figura 22

Clark, L. (1968). *Diálogos: Óculos.* [Objeto].



*Nota.* Adaptado de *Experimentos sensitivos de Lygia Clark*, por Un Ojo Para el Arte, 2014, <https://unojoparaelarte.files.wordpress.com/2014/10/acf18-lygiacarksensorialgloves.png>

### Figura 23

Clark, L. (1968). *Máscara abismo com tapa-olhos* (*Máscara Abismo con parche en el ojo*). [Objeto].



*Nota.* Adaptado de Estética de la Ruptura [Fotografía] por Difusión Asociación Cultura O Mundo de Lygia Clark, 2020, <https://revistapesquisa.fapesp.br/es/estetica-de-la-ruptura/>

Otra propuesta artística que también permite una interacción de tipo relacional corresponde a una obra del artista Félix González-Torres con *Untitled (Portrait of Ross in L.A.)* (*Sin título (Retrato de Ross en L.A.)*) (figura 24), realizada por primera vez en 1991. La obra está compuesta por caramelos con envoltorios de diversos colores dispuestos como una montaña en una esquina de la sala de exhibición. Con ella, el artista invita a los espectadores a comerlos, para luego leer que han consumido una parte del peso del cuerpo sano de Ross, la pareja del artista. Y es que la cantidad utilizada de caramelos corresponde a 80 kilogramos, lo que representa y retrata el peso de su pareja cuando estaba sano antes que muriera de SIDA. De esta manera González-Torres invita a interactuar con la obra, activándose aún más el contenido que esta plantea, pero, sobre todo, dando importancia a la experiencia y reflexiones que de ella pueden surgir. De hecho, el artista plantea esta obra como un homenaje a su pareja, desde lo personal, pero aborda temas sociales y políticos en torno al VIH y SIDA en el contexto de los 90's, época en la que el prejuicio y estigma sobre quienes padecen esta enfermedad era aún más negativa que la actual. Y es que como plantea David Peña “la degradación del volumen del dulce es análogo de la

degradación de como el SIDA fue consumiendo el cuerpo de Ross hasta llevarlo a la muerte” (Canal Facultad de Artes y Humanidades Uniandes, 2020, 1m44s), lo que ocurre al comerse los caramelos, siendo esa interacción, una experiencia multisensorial que activa el sentido del gusto mientras transmite su mensaje político, amoroso, personal y social.

#### **Figura 24**

González-Torres, F. (1991). *Untitled (Portrait of Ross in L.A.)* (*Sin título (Retrato de Ross en L.A.)*) [Instalación]. Luhring Augustine Hetzler Gallery, Los Ángeles, Estados Unidos. <https://www.felixgonzalez-torresfoundation.org/works/untitled-portrait-of-ross-in-l-a>



#### **Obras Internacionales Actuales**

Dentro del arte contemporáneo y especialmente en los últimos 32 años, hay una variada gama de artistas que implementan distintas materialidades para la elaboración de sus obras. Algunas de ellas son relevantes en esta investigación, ya que indagan en, o proponen, la experimentación y el proceso como motor principal de sus obras mediante el uso de diversos sentidos. Es necesario comentar que, si bien las obras presentadas a continuación no están necesariamente hechas bajo la concepción de la inclusión, la manera de percibirlas apela a lo multisensorial y, por lo mismo, se destacan dentro de esta investigación.

Comenzando por el arte sonoro, Antoni Abad es un artista que se ha dedicado desde el 2004 a la creación de proyectos de comunicación audiovisual. Durante el 2014, desarrolló en Roma la obra *BlindWiki* la cual consiste en “una red de audio basada en la localización” (Abad, s.f.) dirigida principalmente a personas ciegas o con baja visión. De esta forma, quienes utilicen la aplicación pueden registrar y compartir audios de los lugares por los que transitan, ayudando a facilitar la accesibilidad y orientación mediante grabaciones del entorno y/o anécdotas, a medida que se dibuja “un mapa de sonidos de una ciudad determinada” (Artium Museoa, s. f.).

Con respecto al arte sonoro, Savasta menciona que:

Siempre hubo artes que suenan. Durante siglos, la música gozó casi exclusivamente de la identificación con esa condición. Sin embargo, hubo un momento en que se hizo preciso utilizar otra denominación para referirse a un arte con sonido. En concordancia con la estabilización de los rasgos de la contemporaneidad, el arte sonoro emerge en el último cuarto del siglo XX para señalar nuevos modos de producir y escuchar sonidos en clave artística. Situándose en la intersección de disciplinas, el arte sonoro interpela géneros y dispositivos preexistentes, figurando tanto la expansión del sonido más allá de la música, como la indagación en novedosas prácticas de escucha y modalidades de obra de arte. (como se citó en Tsonami, 2021, p. 9)

Un ejemplo de este tipo de manifestación artística la podemos encontrar en la obra *El silencio es el sonido más interesante de todos* (2016), de Zimoun (figura 25). En ella el artista utiliza palos de madera y caja de cartones los cuales se mueven gracias a motores que producen sonidos al golpearse entre ellos y el muro o suelo. De esta manera, el artista utiliza el sonido como recurso y resultado de la obra, transformando el espacio museístico en el que se encuentra como esta gran “caja” o arquitectura de sonido.

### Figura 25

Zimoun. (2016). *El silencio es el sonido más interesante de todos* [Site-specific]. Museo de Arte Contemporáneo, Santiago, Chile.



*Nota.* Adaptado de Artishock Revista de Arte Contemporáneo. [Fotografía] por Museo de Arte Contemporáneo, 2016, <https://artishockrevista.com/2016/11/21/zimoun-artista-sonoro-silencio-sonido-mas-interesante-todos/>

Sobre el uso del olfato, encontramos obras como *The fear of smell (El olor del miedo)* (2006) de Sissel Tolas (figura 26), en la que la artista recolecta y expone en las paredes de la galería las feromonas de hombres con severas fobias, los cuales fueron expuestos a situaciones de miedo para poder “atrapar” sus feromonas. Por ende, los espectadores interactúan con la obra solo por medio del olfato al encontrar la sala vacía, pero con el olor condensado en las paredes.

Por su parte el artista mexicano Jerónimo Hagerman en su instalación *Mina* (2005-2019) (figura 27), incorpora lo olfativo mediante flores, las cuales coloca dentro de esferas que van liberando su aroma. Con ello el artista busca empatizar con los pequeños insectos encargados de una labor importante, la polinización.

### Figura 26

Tolas, S. (2006). *The fear of smell (El olor del miedo)* [Instalación].



*Nota.* Adaptado de Mediamatic. [Fotografía] por Mar-Ina Uhrig, 2011, [https://www-mediamatic-net.translate.goog/en/page/67917/smell-of-fear-by-sissel-tolaas-at-piece-of-resistance?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www-mediamatic-net.translate.goog/en/page/67917/smell-of-fear-by-sissel-tolaas-at-piece-of-resistance?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc)

### Figura 27

Hagerman, J. (2005-2019). *Mina* [Instalación]. Museo del Perfume, Ciudad de México, México. <https://www.sinestesiaolfativa.com/mina/>



El uso del olor se hace presente también en la instalación y performance de las artistas Miriam Simun y Miriam Songster, *GhostFood* (2013) (figura 28), en la que utilizan un dispositivo denominado *Direct Olfactory Stimulation Device (DOSD)*, (*Dispositivo Directo de Estimulación Olfativa*), el que se encuentra ligado a trabajos con alimentos y biotecnología. Este aparato funciona a la par con el sentido del gusto, ya que se activa mediante la acción de masticar, insertando una estimulación olfativa directa al momento de comer. Para tener acceso al

dispositivo se debe entrar a un camión que es atendido por las artistas o por su equipo, en el que hay un “menú” en el que se sirven alimentos que simulan los sabores y olores, de los cuales, se encuentran 3 tipos de comidas: el bacalao, el chocolate y el maní, que son considerados elementos que se encuentran amenazados por el cambio climático. Esta instalación y performance se ha presentado en 3 distintos lugares como Nueva York, Newark y Filadelfia, y está inspirada en los insectos que utilizan sus antenas para oler y orientarse en el mundo.

En suma, el uso del olfato como recurso artístico permite generar una experiencia significativa, no solo por su novedad experiencial sino también porque el olfato está conectado con las emociones y recuerdos. De hecho “el olor está estrechamente relacionado con el sistema límbico del cerebro donde se procesan las emociones” (Urbina, 2017).

**Figura 28**

Simun, M y Songter M. (2013). *GhostFood (Comida fantasma)* [Instalación y performance]. Robert Rauschenberg Project Space, Nueva York, Estados Unidos. <http://songster.net/projects/ghostfood/>



Por otra parte, vinculado estrechamente al sentido del gusto encontramos artistas como Dorothee Selz, quien comienza incorporando comida en sus obras desde finales de 1960, en conjunto con el artista Antoni Miralda. Ambos trabajan en la exposición *Miralda-Selz. Traiteurs Coloristes (Traidores Coloristas)* (1969-1973), en la que utilizan la comida para ironizar sobre aspectos de la vida social, teniendo este lugar en entornos artísticos como la galería Givaudan de París. Con el paso del tiempo, las obras de Dorothee Selz fueron evolucionando hasta convertirse en esculturas comestibles que tienen una función: ser ofrendas ceremoniales, como se observa en *Contrafuertes voladores para un museo (un intercambio sentimental imaginario)* (2012) (figura 29), que incorpora, además, objetos indígenas de Paraguay, lugar donde los participantes tuvieron la oportunidad de probar las esculturas.

En línea con la obra anterior, reconocidas son las acciones comestibles de Rirkrit Tiravanija, quien, mediante el llamado arte relacional, creaba “momentos” con los que unir a las personas. En una de sus primeras instalaciones, *Untitled (free/still) (Sin título (gratis/todavía))* (1992) (figura 30), transformó una de las salas del 303 Gallery en Nueva York en una cocina temporal, donde preparó y sirvió curry de verduras tailandés gratis a cualquier espectador que quisiera. Esta obra ha tenido varias presentaciones siendo la de 1995, en la International Carnegie en Pittsburgh, que el artista agregó *still (todavía)* al título. Tiravanija con sus obras enfatiza la galería como espacio para la interacción social, donde actividades como cocinar o comer (en el ámbito del espacio expositivo) pone a los visitantes en un contacto íntimo, lo que sucede en: *Untitled (The Raw and the Cooked) (Sin título (Lo crudo y lo cocido))* (2002), *Untitled (the divine comedy) (Sin título (la divina comedia))* (2018) entre otras.

**Figura 29**

Selz, D. (2012). *Contrafuertes voladores para un museo (un intercambio sentimental imaginario)* [Instalación]. Museo del Barro, Asunción, Paraguay. <https://www.dorothee-selz.art/en/sculptures-3/museo-del-barro/>



**Figura 30**

Tiravanija, R. (1992/1995/2007/2011). *Untitled (free/still) (Sin título [gratis/todavía])*. [Instalación]. 303 Gallery. Nueva York, Estados Unidos. <https://www.moma.org/collection/works/147206>



Otra artista que recalcar es Jennifer Rubell, quien realiza grandes instalaciones relacionadas con comida, como se aprecia en su obra *Padded cell (Celda acolchada)*, (2011), (figura 31), la cual consta de una sala prefabricada rellena con 1600 algodones de azúcar color rosa. En ella les participantes pueden entrar y sacar algodón de las paredes para comerlo. Si bien, dentro de esta sala surge un ambiente de placer y diversión, la artista realiza una contraparte vinculada al castigo de estos sentimientos, ya que la misma habitación simula una sala de manicomnio (Yoneda, 2011).

### Figura 31

Rubell, J. (2011). *Padded cell (Celda acolchada)* [Instalación]. Performa Art's Red Party, Nueva York



*Nota.* Adaptado de Inhabitat. [Fotografía] por Jennifer Rubell, 2011, <https://inhabitat.com/padded-cell-is-a-room-lined-with-1600-cones-of-cotton-candy/inhabitatcottoncandy09>

Vinculado a lo táctil y al sentir corporalmente, aparece la obra contemporánea de Noriko Horiuchi, *Net Forest (Raíces del Bosque)* (2000) (figura 32), que consta de varias redes coloridas tejidas a mano que al conectarse forman una gran hamaca. La obra funciona a la vez como un parque de juegos destinado a niños, quienes pueden adentrarse en la obra e interactuar/jugar con ella. O, como se observa en *Navedenga* (1998) (figura 33) del artista brasileño Ernesto Neto, que consiste en un largo tejido que combina poliamida, espuma de poliestireno, especias como el clavo de olor y azafrán, suspendidos al interior de una sala. En este caso el tejido forma un vacío en su interior permitiendo que quienes se enfrentan a la obra, la puedan atravesar y tocar. Con ello, la presencia misma de

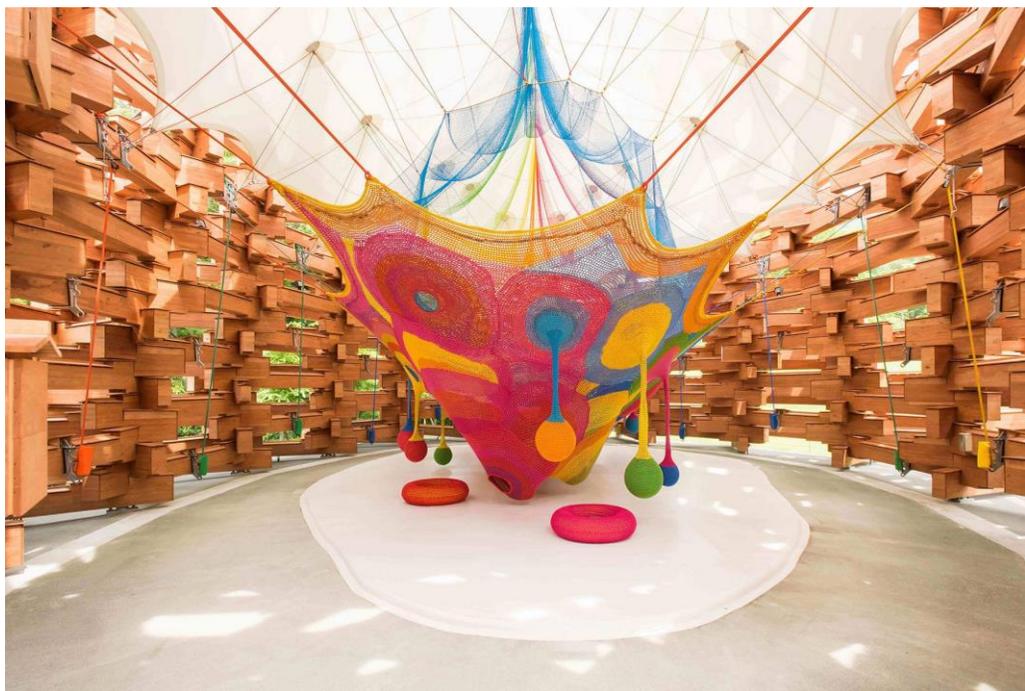
les espectadores genera que la obra se “deforme”, además de volverse parte de la obra en sí al activarla con el propio cuerpo. Según el artista, sus obras invitan a reducir la velocidad, a poder caminar con suavidad sintiendo la frágil estabilidad de los tejidos que permiten sentir nuestro ser (Neto, s.f).

Las *Naves* de Neto, corresponden a una serie que el artista viene realizando desde los años noventa, con las que mediante el uso de materiales como la licra, el corcho blanco, especias (como el clavo de olor) y la arena, genera instalaciones expansivas y participativas que, como señala Jochen Volz (2020), “revelan el concepto conocido como *ambiente* que tiene una gran tradición en el arte brasileño” vinculado a experimentos sensoriales como los de Lygia Clark. En este caso, el artista une dos estrategias:

por un lado, existe el concepto de inmersión y saturación que el espectador experimenta dentro de la estructura. Aquí, la atención del espectador se desplaza gradualmente de los estímulos visuales, táctiles y olfativos hacia la propia percepción lúdica y el proceso cognitivo. Por otro lado, estas obras también están basadas en una experiencia social (Volz, 2020, p.15).

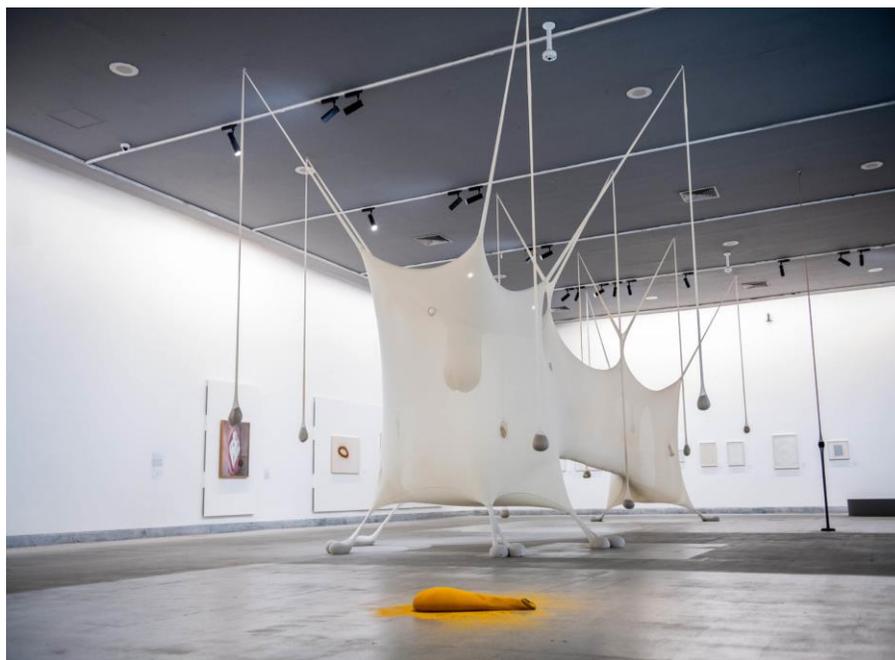
### Figura 32

Horiuchi, N. (2000). *Net Forest (Raíces del Bosque)* [Instalación interactiva]. Museo Hakone Open-Air, Kanagawa, Japón. <https://www.hakone-oam.or.jp/kidsfamily/?id=2#netnomori>



**Figura 33**

Neto, E. (1998). *Navedenga*. [Instalación]. Centro Cultural Palacio de la Moneda.  
<https://www.cclm.cl/exposicion/soplo-ernesto-neto/>



*Nota.* Iteración de la obra, exposición *Soplo* (2021) realizada en el Centro Cultural Palacio de la Moneda, Santiago, Chile.

**Figura 34**

Neto, E. (2017). *Três Cantos e Uma Dança (Treveste) (Tres esquinas y un baile (Treveste))*. [Instalación]. Centro Cultural Palacio de la Moneda.  
[https://issuu.com/centroculturallamonda/docs/extracto\\_catalogo\\_netok](https://issuu.com/centroculturallamonda/docs/extracto_catalogo_netok)



*Nota.* Iteración de la obra, exposición *Soplo* (2021) realizada en el Centro Cultural Palacio de la Moneda, Santiago, Chile.

Por otra parte, el artista The blind, realiza una serie de grafitis en espacios públicos utilizando el braille (figura 35). Así, en las paredes de edificios incorpora bolitas de color blanco, de un material resistente, para que puedan cumplir con su función táctil. El artista propone un trabajo en equipo entre personas videntes y PcDV, ya que para la persona que quiera comprender la obra del artista tendrá que acudir a una PcDV que entienda esta escritura.

Por otra parte, en el Museo Tiflológico<sup>12</sup> de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), se encuentran obras y muestras como *Himno a la vida* (2022) (figura 36) realizada por Muriel Vignet Lesbros, escultora francesa que realiza una exposición de 16 esculturas hechas de bronce, resina y terracota, inspiradas en el cuerpo humano y los movimientos de bailarines. En este caso, todas estas piezas pueden ser tocadas por los visitantes, de hecho, la autora en un artículo para el Museo Tiflológico dice que, “esta colección proclama ¡Por favor, toque!” (Vignet, s. f.). De modo similar, la exposición realizada por Simeón Peña Castilla, artista con deficiencia visual, denominada *Malatestas: Manos que acarician, manos que matan* (2017), obra dividida en dos salas en la que podemos apreciar un conjunto de manos rotas que resultan ser táctiles, abordando con ello la violencia machista.

### Figura 35

The Blind (2006). *Braille Graffiti*. [Intervención]. Museo de Arte Contemporáneo, Marsella, Francia.



*Nota.* Adaptado de Braille Art: Creaciones artísticas sobre la ceguera. [Fotografía] por Un Ojo Para el Arte, 2014, <https://unojoparaelarte.wordpress.com/2014/06/19/braille-art-creaciones-artisticas-sobre-la-ceguera-2/>

<sup>12</sup> Más adelante se aborda en detalle, en un subcapítulo denominado “Otras experiencias”.

### Figura 36

Vignet, M. (2022). *Himno a la vida*. [Escultura]. Museo Tiflológico de la ONCE, Madrid, España.



*Nota.* Adaptado de *El Museo Tiflológico de la ONCE inaugura 'Himno a la vida', esculturas de Muche que "despiertan los sentidos"*, por Servimedia, 2022, <https://www.servimedia.es/noticias/museo-tiflogico-once-inaugura-himno-vida-esculturas-muche-despiertan-sentidos/3465412>

### Obras Nacionales Contemporáneas

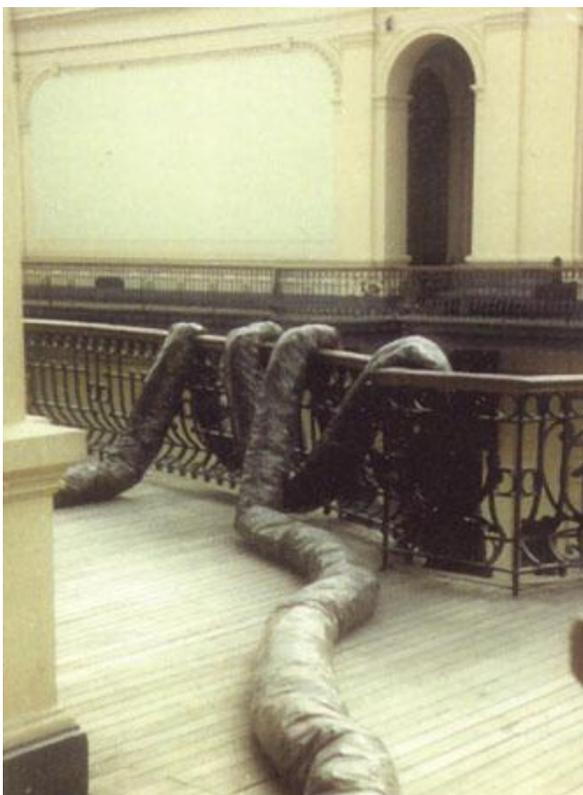
Se considera como arte chileno, toda manifestación artística producida, ya sea, dentro de territorio nacional o, realizada por una persona de nacionalidad chilena que incorpore en su trabajo parte del patrimonio histórico, social y cultural nacional. Sumado a ello, para esta investigación vale decir, que se consideran obras contemporáneas chilenas aquellas que abordan lo señalado desde las problemáticas del arte contemporáneo. El interés en centrarnos en esto se debe a que, como hemos visto en el análisis al currículo anteriormente, se nombran pocos artistas contemporáneos chilenos, desestimando el conocimiento del patrimonio artístico del país.

Un artista que se puede considerar que muestra el inicio del arte contemporáneo nacional, es Juan Pablo Langlois Vicuña y su obra *Cuerpos Blandos* (1969) (figura 37). Una especie de gusano gigante hecho a partir de papel y polietileno que invadía el Museo Nacional de Bellas Artes, lo cual produjo un misterio para

les visitantes que interactuaron con la instalación de diversas formas. Con esta obra Langlois introduce el arte conceptual y el uso de materiales cotidianos dentro de un arte chileno todavía tradicional para la época.

**Figura 37**

Langlois Vicuña, J. P. (1969). *Cuerpos Blandos* [Intervención]. Museo Nacional de Bellas Artes, Santiago de Chile.



*Nota.* Adaptado de Artistas Visuales Chilenos [Fotografía] por Museo Nacional Bellas Artes, s. f., <https://www.artistasvisualeschilenos.cl/658/w3-article-40063.html>

En la actualidad, encontramos una serie de artistas que implementan la interacción a través de los sentidos en sus obras, ofreciendo en algunos casos una experiencia multisensorial. Una de ellas es la instalación desarrollada para la 59ª Bienal de Venecia por un equipo multidisciplinar chileno, *Turba Tol Hol-Hol Tol* (2022) (figura 38). La obra consiste en una estructura abierta hecha con tubos de metal, cubierta por tejido orgánico y sintético, que genera un muro donde se proyecta un pantano. La instalación, aborda la importancia de los humedales de la Patagonia (Tierra del Fuego), e incluye audio, video e incluso musgo vivo a su alrededor, el cual produce el peculiar olor de los humedales.

**Figura 38**

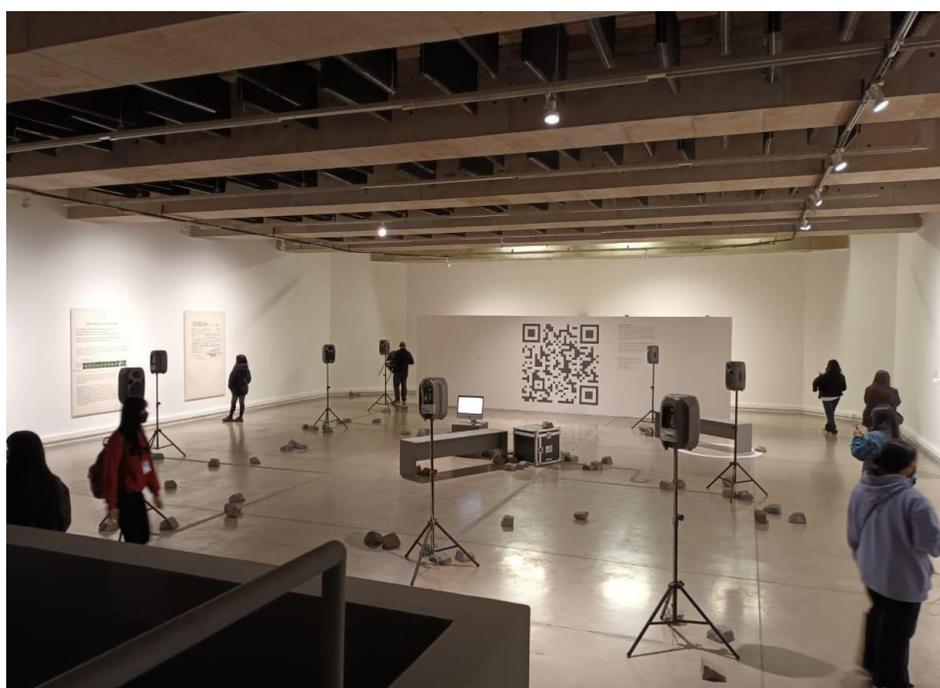
Pabellón de Chile (2022). *Turba Tol Hol Hol Tol* [Instalación multisensorial]. 59° Bienal de Artes de Venecia, Italia.



*Nota.* Adaptado de Artishock Revista de Arte Contemporáneo. [Fotografía] por Ugo Carmeni, 2022, <https://artishockrevista.com/2022/05/04/turba-tol-chile-bienal-venecia-2022/>

**Figura 39**

Rainer Krause (2022). *Rauschmittel* [Instalación sonora]. Museo de arte contemporáneo, Santiago de Chile.



*Nota.* Imágenes personales y de elaboración propia.

Respecto al arte sonoro, Rainer Krause, artista alemán-chileno residente en Chile, propone una forma distinta de relacionarse con el entorno. Su instalación *Rauschmittel (Estupefaciente)* (2019) (figura 39), presenta 8 altavoces que emiten sonidos aleatorios que fueron grabados y relacionados, por ejemplo, el estallido social o el inicio de la pandemia. Los espectadores pueden intervenir cambiando la cantidad de sonidos que se pueden escuchar al mismo tiempo y, además, pueden ingresar mediante un código QR a una obra sonora distinta cada día de la semana. También, relacionado con el estallido social, el colectivo Completada Bailable crea la instalación *Aparato 18.10* (2020) (figura 40), que consta de una estructura de madera interactiva donde los espectadores pueden jalar de una manilla y hacer sonar 31 artefactos a la vez, los cuales son ollas y utensilios que hacen alusión a la cantidad de personas que fallecieron durante el estallido social.

#### Figura 40

Colectivo Completada Bailable (2020). *Aparato 18.10*. [Instalación sonora]. Museo de arte contemporáneo, Santiago de Chile.



Nota. Adaptado de Instagram [Fotografía] por @completadabailable, 2020, <https://www.instagram.com/p/B7kRIAyBGbz/?hl=es>

En la búsqueda de arte sonoro en Chile encontramos a Tsonami<sup>13</sup>, organización que produce “espacios” para la realización de arte sonoro en el país, así como obras por sus integrantes. En 2016, realizó en el Parque Cultural de Valparaíso la exhibición *Señales aleatorias: retrospectiva de arte sonoro en Chile*, exposición que contó con la participación de once artistas nacionales, entre ellos, Claudia González con *The Water Resistance's Laboratory Toboggans (Toboganes de laboratorio de resistencia al agua)* (2013) (figura 41). Esta obra, que nos interesó particularmente, resulta ser parte de una extensa investigación de la artista sobre las posibilidades de la materia con la que crea soportes tecnológicos análogos y digitales. La obra está compuesta por un andamio que en su interior tiene fuentes de aguas que incluyen 12 bombas programadas con la obtención de datos de la estación Rodelillo<sup>14</sup>, las que se encuentran interconectadas por tubos de cobre que incluyen sintetizadores unidos a 12 circuitos. Así, cuando el agua fluye por los tubos estos se activan y se crea el sonido, el cual va componiendo una estructura sonora cambiante que representa los meses del año (de enero a diciembre) y las lluvias de la ciudad de Valparaíso.

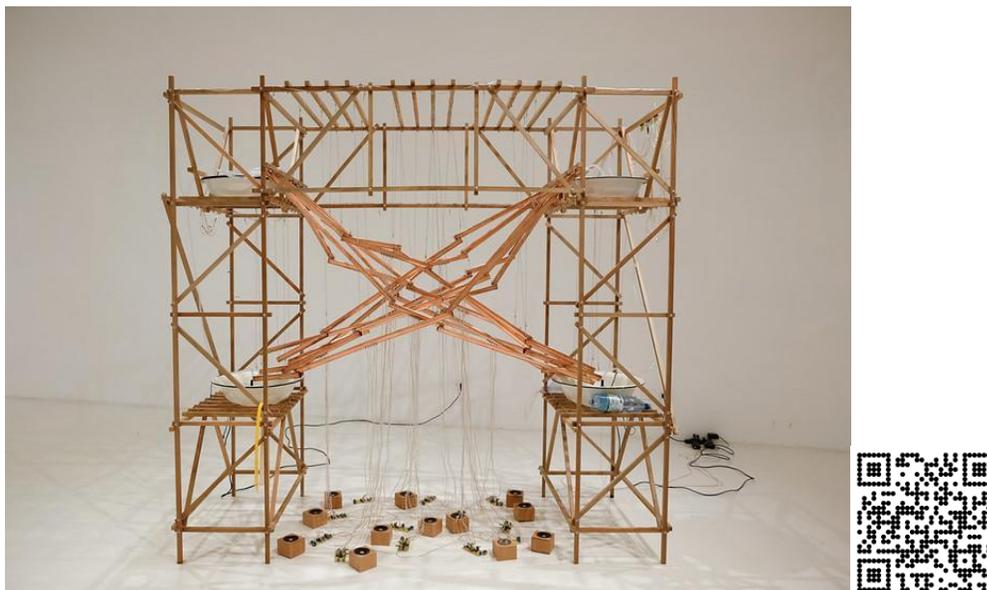
---

<sup>13</sup> Tsonami es una organización de Valparaíso dedicada al desarrollo, promoción y difusión de prácticas sonoras del ámbito contemporáneo. A partir del año 2007, produce el Festival Internacional de Arte Sonoro que reúne artistas de este ámbito para realizar intervenciones y/o procesos artísticos que involucran la ciudad como espacio de investigación. TSONAMI, además desarrolla trabajos en diferentes ámbitos como en el área radial, en la edición mediante una revista cultural de arte sonoro, produce obras, entre otros. Además, cuenta con su propio espacio en Valparaíso llamado: Base de Artes Sonoras y Experimentales (B.A.S.E), el que se considera como la primera galería de arte sonoro en Chile.

<sup>14</sup> Es una estación meteorológica de Chile ubicada en la ruta 66 en Rodelillo, Valparaíso.

#### Figura 41

González, C. (2013). *The Water Resistance's Laboratory Toboggans (Toboganes de laboratorio de resistencia al agua)*. [Instalación sonora]. Parque Cultural, Valparaíso, Chile. <https://www.claudiagonzalez.cl/projects/the-water-resistances-laboratory-toboggans/>



En el ámbito de lo comestible, destacamos el trabajo del artista Nicholas Jackson, *Algas de metal* (2022) (figura 42), en la que utiliza algas secas como la chicoria de mar sobre un tubo de luz led para que los espectadores puedan tomar y comer de estas algas participando de la obra. Con ello, el artista busca crear conciencia sobre el impacto positivo que tienen estos recursos tanto en el medio ambiente como en la alimentación. Otra artista que trabaja con el sentido del gusto es Natascha de Cortillas, quien realiza intervenciones/performance culinarias con las que indaga diversos territorios mediante la comida, para luego registrar sus procesos a través de la fotografía, el video y la instalación, como se muestra en *Sobremesa* (2015) (figura 43), obra en la que la artista cocina y prepara una gran mesa para comer y compartir con más gente lo que ha preparado.

**Figura 42**

Jackson, N. (2022). *Algas de metal* [Performance]. Centro cultural de España, Santiago, Chile. <http://www.nicholasjackson.cl/#/algas-de-metal/>



**Figura 43**

Cortillas, N. (2015). *Proyecto sobremesa* [Performance]. Taller Sismo, Museo de Arte Moderno Chiloé, Chile. <https://www.nataschadecortillas.cl/sobremesa/>



Si se trata de lo táctil, encontramos obras como *El bosque de las nubes* (2021) (figura 44) de Valeria Montti Colque, quien crea ecosistemas utilizando elementos del folclore andino y la naturaleza. En este caso la obra se divide en dos salas en las que los participantes pueden interactuar tocando e incluso cambiando de posición los elementos que se encuentran en ellas mientras escuchan narrativas y observan videos de fondo. Otra referente es Barbara González y su *Acción Rizoma* (2006-2022) (figura 45) que reúne un total de 80 acciones vinculadas a la coreografía y a la improvisación. Estas acciones se realizan bajo una puesta

en escena que utiliza múltiples objetos que se relacionan entre sí como televisores, monitores, esculturas lumínicas u objetos que la mayoría encuentra y que son desactualizados logrando darle una función artística. A su vez utiliza el cuerpo como un “objeto” más que resulta ser un activador de instalaciones lumínicas, sonoras y espaciales, logrando así crear una conexión entre objeto y cuerpo, un rizoma que se define como las ramificaciones que se conectan y expanden a múltiples direcciones. La artista define estas obras así: “Acción Rizoma es un espectáculo de conexiones visuales, sonoras y espaciales activadas en un escenario con recursos analógicos y digitales” (González, 2007, p. 9).

#### Figura 44

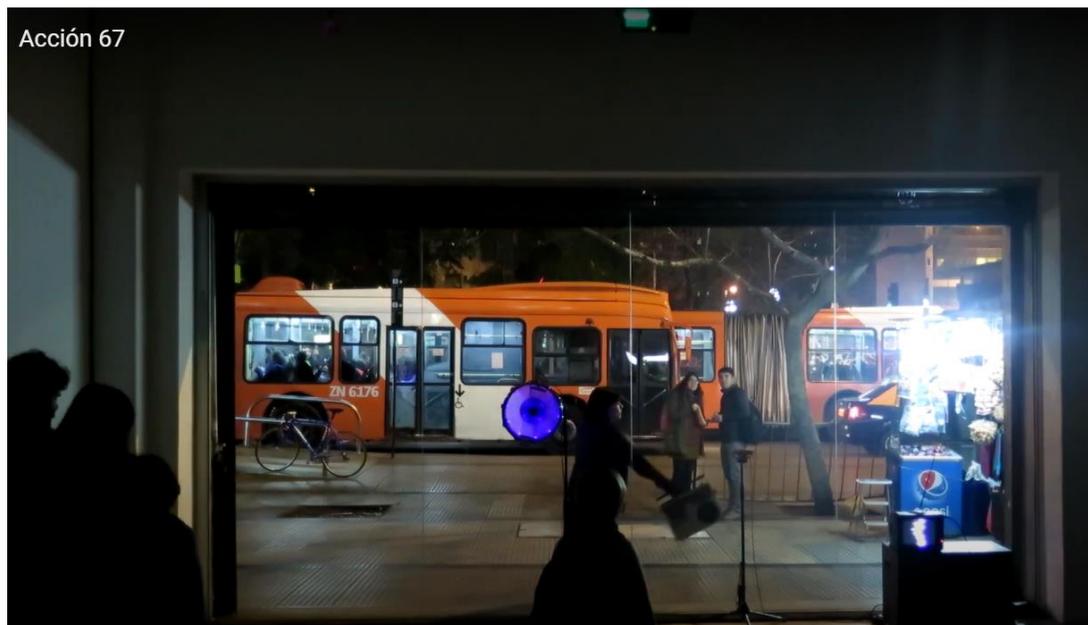
Montti Colque, V. (2021). *El bosque de nubes/ Los pájaros del horizonte* [Instalación]. Museo de la Solidaridad Salvador Allende, Santiago de Chile.



*Nota.* Adaptado de Museo de la Solidaridad Salvador Allende. [Fotografía] por Benjamín Matte, 2021, <https://www.mssa.cl/publicaciones/valeriamontticolque/>

### Figura 45

González, B. (2006-2022). *Acción Rizoma n° 67* [Performance]. Galería Gabriela Mistral en el contexto de la exposición "Enacción", Santiago de Chile.

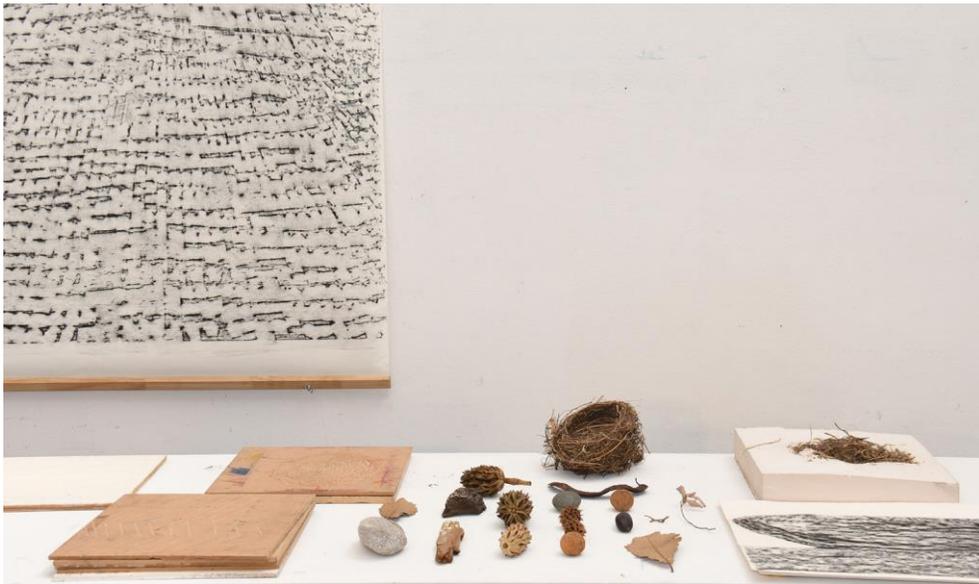


*Nota.* Adaptado de *Acción 67* [Vídeo], por Bárbara González Barrera, 2022, Youtube [https://www.youtube.com/watch?v=lj\\_t0ZDPosU&ab\\_channel=B%C3%A1rbaraGonz%C3%A1lezBarrera](https://www.youtube.com/watch?v=lj_t0ZDPosU&ab_channel=B%C3%A1rbaraGonz%C3%A1lezBarrera)

Otra obra que posee características hápticas es *Kit de obras abstractas para imaginar* (2018-2021) (figura 46) de Magdalena Vial, la que está creada para personas con discapacidad visual con el fin de que todes pueden interactuar con ella. Se trata de tablas talladas con bajorrelieve las cuales a través del tacto permiten encontrar las formas que allí se manifiestan, junto a la técnica del frottage y gofrado manual, con los que se traspassa ese mismo relieve a otras superficies. De esta manera, la artista plantea obras hápticas desde la matriz madera y la reproducción de esta, permitiendo una experiencia multisensorial.

**Figura 46**

Vial, M. (2018-2021). *Kit de obras abstractas para imaginar*. [Xilografía]. Colegio Santa Lucia, Santiago de Chile. <https://magdalenavial.cl/Kit-de-Obras-Abstractas-para-Imaginar>



**Figura 47**

Vicuña, C. (2017). *Quipu Womb (Quipu Menstrual)*. [Instalación]. Museo Nacional de Arte Contemporáneo, Atenas, Grecia. <http://www.quipumenstrual.cl/index.html>



*Nota.* Adaptado de Artishock, Revista de Arte Contemporáneo. [Fotografía] por Mathias Völzke, 2021, <https://artishockrevista.com/2021/06/26/cecilia-vicuna-entrevista-2021/>

Otra obra que promueve la sensorialidad es la propuesta a gran escala *Quipu Womb* o *Quipu Menstrual* (2017) (figura 47) de Cecilia Vicuña, una artista chilena descendiente aymara que vive fuera del país hace muchos años. Si bien, el Quipu es un recurso central y constante en el quehacer de la artista, este posee características particulares al proponer el tema de la menstruación desde lo rupturista y visionario. Otro de los componentes complementarios de esta obra es un track llamado igual que la obra (*Quipu Menstrual*), donde Vicuña interpreta parte de un poema acompañado de cánticos. A esto se le suma la creación performática colectiva del proceso de anudación del Quipu. En una entrevista, Cecilia Vicuña comenta que para ella el Quipu viene desde la memoria y el instinto, desde ser una niña olvidada, desde conectar con la tierra y correr riesgos, del estar atenta como las células de un cuerpo.

En mi libro *Read Thread, The Story of the Red Thread* (2016) publiqué una cita de una crónica colonial del siglo XVI que describía un ritual colectivo en el Cuzco con unas gigantescas bolas rojas de lana. Cuando leí esa crónica por primera vez, yo llevaba mucho tiempo trabajando con mis bolas rojas de lana, entonces la pregunta que surge es ¿qué clase de memoria existe en nosotros que no es racional ni lineal? (2021)

En cuanto a arte contemporáneo chileno relacionado al sentido del olfato, Josefina Guilisasti utiliza este recurso en su instalación *Desborde* (2019) (figura 48), una obra inmersiva expuesta en el Museo Nacional de Bellas Artes y cuya realización contempló la exposición de cuadros, esculturas y entrevistas. Lo más llamativo corresponde a la presentación de una réplica de la cordillera de Los Andes moldeada en cera de abeja que se encuentra sobre nueve mesas de metal que cada cierto tiempo emiten calor, provocando que la cera se derrita y emane el olor con mayor intensidad. La obra en su conjunto realiza una crítica “ante la violencia a la que está sometida esta porción de tierra desbordada” (Valdés, 2019).

Otra artista chilena que ha recurrido al sentido olfativo es Vania Caro con su obra *Apacheta* (figura 49), presentada en la Galería Gabriela Mistral durante la exhibición de “Economías de sitio” el año 2013. Corresponde a una instalación hecha a base de 700 barras blancas de jabón que recrean la forma de la apacheta indígena. Los jabones se encuentran representando la pasta base, a modo de crítica al constante tráfico de cocaína presente en Tarapacá. En la tesis doctoral de Marcela Parra (2016) se señala la importancia del olor en la obra *Apacheta*, el cual tiene que ver con la conexión que les produce a los observantes con episodios de su vida (p.290), por lo que permite establecer la idea de la instalación desde lo cotidiano.

También, se considera relevante mencionar la obra *Transparencia sonora* (2017) (figura 50) de Paz Lira realizada en el Museo de Bellas Artes. Consiste en una obra multisensorial compuesta por 450 panales de abeja hechos con marcos de madera original que involucra los sentidos de la vista, audición y olfato, éste último presente en el aroma a caramelo que desprende la estructura. Lo que la artista pretende con *Transparencia sonora* es “hacer un llamado a darse cuenta de que las abejas están en peligro y con ellas la humanidad” (Museo Nacional de Bellas Artes, 2017).

**Figura 48**

Guilisasti, J. (2019). *Desborde* [Instalación]. Museo Nacional de Bellas Artes, Santiago, Chile. <https://josefinaguilisasti.cl/Desborde>



**Figura 49**

Caro, V. (2013). *Apacheta* [Instalación]. Galería Gabriela Mistral, Santiago, Chile.



*Nota.* Adaptado de *Cartografías del territorio-Vania Caro* [Fotografía], por Balmaceda Arte Joven, s.f., (<https://www.balmacedartejoven.cl/galeria-de-arte/cartografias-del-territorio-vania-caro/>)

### Figura 50

Lira, P. (2017). *Transparencia sonora* [Instalación]. Museo Nacional de Bellas Artes, Santiago, Chile.



*Nota.* Adaptado de “*Transparencia Sonora*”: *La instalación artística de un panel de abejas* [Fotografía], por Constanza Romero, 2017, Radio JGM (<https://radiojgm.uchile.cl/transparencia-sonora-la-instalacion-artistica-de-un-panel-de-abejas/>)

Paula Urizar realizó el taller “Aparatos de percepción” (2016) (figura 51) con los niños del colegio de la comuna rural de Ollagüe durante la residencia artística de Cristián Inostroza en Antofagasta, con la que relaciona las artes con lo multisensorial, especialmente con lo auditivo. En ella los niños experimentaron y crearon aparatos auditivos con diferentes materiales de fácil acceso, tales como tuberías, botellas, materiales de desecho, con la que crearon unos “audífonos” que distorsionan o modifican el sonido captado. A la vez, hicieron aparatos que modificaban la vista, unos “lentes” (similares a los de Clark) que distorsionan la manera de observar su cotidiano, también con materiales encontrados de desecho o reciclables. Así, Urizar propone percibir lo cotidiano de manera diferente, ya que el taller implicó recorrer el territorio con dichos aparatos investigando esta nueva percepción, para luego crear entre todos un “mapa perceptual” donde se marcaban y/o dibujaban los recorridos de los sonidos o imaginarios captados: “dibujaba las cosas que veía desde un hito del territorio” (Inostroza, 2016).

De esta manera, propone percibir y sentir su propio territorio de una manera diferente para repensar su propio contexto, a través del juego y la sensorialidad, permitiendo crear nuevos pensamientos críticos respecto a la percepción propia y del entorno: “a pensar su contexto, a recordar, a jugar a imaginar un Ollagüe diferente” (Inostroza, 2016).

**Figura 51**

Urizar, P. (2016). *Taller “Aparatos de percepción”* [Objetos]. Ollagüe, Antofagasta, Chile. <https://bitacoraresidencias.cultura.gob.cl/taller-aparatos-de-percepcion-de-la-artista-paula-urizar/>



Otra obra, un site specific, es “*Juego de manos*” (2022) (figura 52) de Constanza Hermosilla, una instalación participativa que hace uso de la estructura de un juego infantil abandonado en la Plaza Manuel Rodríguez del Barrio República en Santiago. Esta obra formó parte de la Jornada de Creación Colectiva organizada por el Museo de la Solidaridad Salvador Allende (MSSA). Es una obra que “viste” esta estructura (que corresponde a antiguos columpios, ahora inutilizables como tal), una pieza a medida para modificarla, según la artista, en una especie de “juego performático” que se activa con los espectadores, ya que, tanto al interior como al exterior, se puede relacionar y activar la obra a través de las manos. Esto ocurre porque la obra posee 22 guantes, 11 en cada lado de las paredes que sobresalen de su estructura por lo que, al ingresar, los espectadores pueden colocarse dichos guantes, activando y dando vida y movimiento a la obra. Así, es

a través del tacto que los espectadores pueden experimentar, ya que quienes se encuentran al interior no pueden observar lo que sucede al exterior y viceversa. Y, a su vez, en muchas ocasiones un otro u otra mano, proveniente de afuera de la estructura, puede interactuar con la mano dentro del guante. De ahí su multisensorialidad, no solo en la activación si no en lo que genera en la percepción y en el juego. “La estructura se transforma en una escultura viva, un cuerpo hecho de muchos cuerpos que se toma un espacio vacante para jugar y compartir... un monstruo de veinte manos, un juego con reglas por inventar” (Hermosilla, 2022)

**Figura 52**

Hermosilla, C. (2022). *Juego de manos* [Site-specific]. Plaza Manuel Rodríguez, Santiago.



*Nota.* Imágenes personales y de elaboración propia.

## Otras Experiencias

En la actualidad, a lo largo del mundo cada vez se realizan más acciones y actividades culturales inclusivas. Por nombrar algunos, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) creó en 1992 el Museo Tiflológico<sup>15</sup> (figura 53 y 54), con el objetivo de facilitar la existencia de un museo donde se pueda ver y tocar. Su nombre viene de la tiflogía, la cual es “parte de la medicina que estudia la ceguera y los medios de curarla” (RAE, s.f., tiflogía). En la actualidad, es uno de los museos más accesibles del mundo, no solo para personas con discapacidad visual, sino también, para personas sin discapacidad, como señala este organismo en su web. Para ello cuidan el diseño espacial del recinto y realizan una curatoría adecuada a necesidades especiales. Además, fomentan el acceso a la cultura para todos, incluyendo exposiciones de artistas con discapacidad visual. La existencia de esta institución y de su actividad permite evidenciar cómo el arte puede ser una experiencia no solo visual a partir de adecuaciones que determinan cómo se enfrenta el espectador a la obra. Dentro de la colección de obras permanentes del museo, encontramos una gran variedad de pinturas con relieves las cuales van desde paisajes hasta figuras abstractas, esculturas táctiles, maquetas de ciudades o lugares emblemáticos y también algunos aparatos sonoros.

---

<sup>15</sup> También se pueden encontrar otros Museos Tiflológicos y otros que proponen mediaciones y propuestas inclusivas y multisensoriales, ya que poseen maquetas, reproducciones y/o réplicas táctiles de obras. Tales como el Museo del Hermitage en Rusia con su proyecto *Arte invisible* (CGTN en Español, s. f.), o el Museo Nacional de San Carlos en México, ambos con mediaciones inclusivas con el tacto. Por otro lado, el Museo del Toque del Faro de los Ciegos (Tactual Museum) de Grecia, o el Museo Táctil de Budapest en Hungría, entre otros.

**Figura 53**

Pradillo, P. J. (2022). *Pecados y Virtudes* [Escultura]. Museo Tifológico de la ONCE, Madrid, España.



*Nota.* Adaptado de *Pedro José Pradillo acerca a las manos 'Pecados y Virtudes'*, en el *Museo Tifológico de la ONCE* [Fotografía], por ONCE, 2022, (<https://www.once.es/noticias/pedro-jose-pradillo-acerca-a-las-manos-2018pecados-y-virtudes2019-en-el-museo-tifologico-de-la-once>)

**Figura 54**

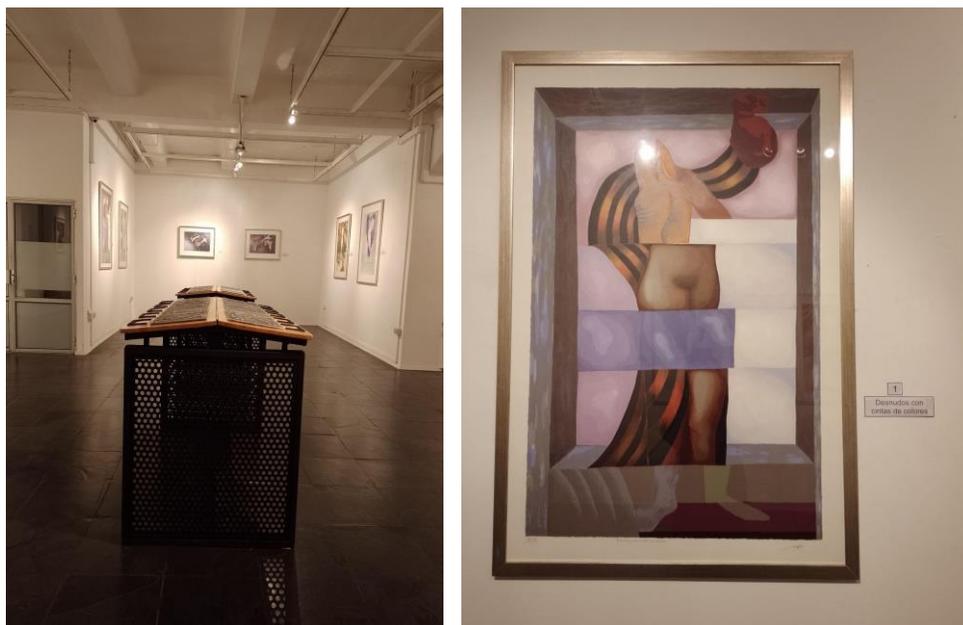
Visita virtual al museo tifológico de la ONCE en Madrid, España.  
<https://museo.once.es/actividades/visitas-virtuales>



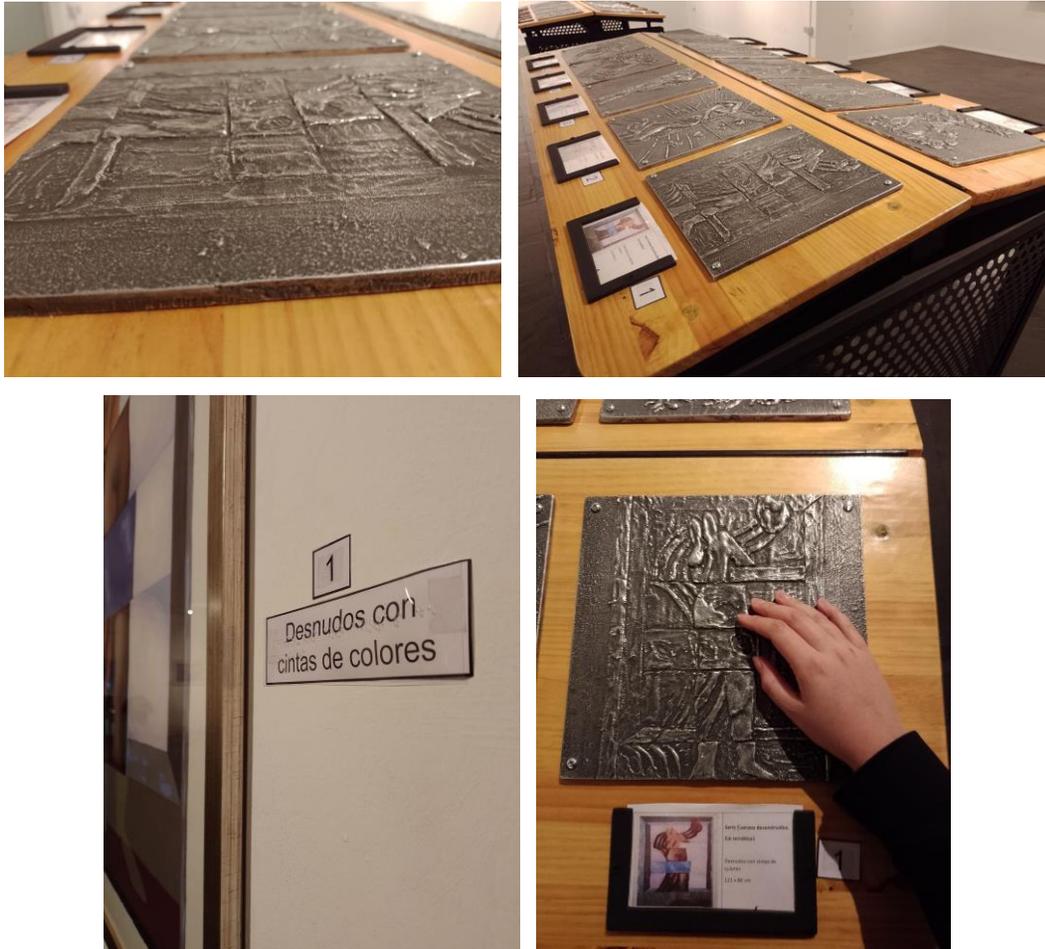
En Chile, recientemente la galería Nemesio Antúnez de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), organizó la exposición *Galería de relieves escultóricos para personas ciegas y baja visión UMCE (2022)* (figura 55). En esta nos enfrentamos a una experiencia artística inclusiva<sup>16</sup>, que consiste en la exposición de obras del artista chileno Mario Toral adecuadas para personas en situación de discapacidad visual. En la exposición, existe la clásica organización curatorial de grabados expuestos y dispuestos en las paredes de la galería que no pueden ser comprendidas mediante el tacto debido a que no poseen relieves y se encuentran enmarcadas por vidrio. Ante ello, la solución para lograr una aproximación a las obras es la elaboración de fichas técnicas visibles de gran tamaño, pero también táctiles mediante la escritura braille. Sumado a ello, en el centro de la galería se encuentran dos mesones con una serie de relieves metálicos que corresponden a las versiones de los grabados del artista. Así, considerando medidas más accesibles e inclusivas.

**Figura 55**

Exposición *Galería de relieves escultóricos para personas ciegas y baja visión UMCE*.



<sup>16</sup> En Chile también se están comenzando a realizar cada vez más acciones inclusivas en el ámbito de la cultura y la educación, como sucedió también este 2022, en la Sala Museo Gabriela Mistral, gracias a un proyecto FONDART, habilitando su infraestructura a un acceso universal y accesible. Allí se puede encontrar audioguías, dictáfonos, señalética en braille, botones podo táctiles, entre otros (MINEDUC, 2022).



*Nota.* Imágenes personales y de elaboración propia.

Creemos importante mencionar que esta experiencia que hemos podido conocer personalmente, está hecha desde una perspectiva de personas que pueden ver, ya que, podemos comparar la obra bidimensional con el relieve percibiendo desde nuestra realidad y situación de privilegio. Por tanto, la reflexión que pueda surgir de una PcDV frente a esta exposición puede ser totalmente diferente.

Esta exposición se presenta como una traducción y una nueva forma de representar la realidad donde la visualidad es lo dominante, y funciona como una reinterpretación de las obras de Mario Toral. En este sentido, esta curaduría y la manera de presentar a los espectadores las obras genera una perspectiva mucho más democrática en torno al acceso de estas.

Por otro lado, una de las dificultades que observamos es la reproducción de la abstracción de las obras, aspecto incluso comentado por uno de los espectadores quien dejó en el libro de comentarios lo siguiente:

Lo encontré interesante, aunque es difícil distinguir la obra por su abstracción. Se agradece la preocupación por incluir a las personas con discapacidad visual en estas instancias tan importantes para disfrutar el arte. (Marcela Aravena)

Otro comentario señala:

Agradecimiento por esta exposición bastante novedosa, no conocía esta forma de presentación y valoro integrarme respecto a esta área del arte. En el caso de las pinturas, el brillo del reflejo de la luz me dificultó un poco intentar visualizar la imagen debido a mi baja visión. (Juan)

Si bien, estos no son los únicos comentarios que encontramos, sirven de guía y ayuda para comprender esta nueva forma de exposición de obras puramente visuales que transforma los espacios en más inclusivos y democráticos. Por lo mismo, los demás comentarios felicitaban la exposición tanto por el tema, como por la forma de abordarla.

### **Experiencia de Instalación en San Isidro**

Durante la Semana de la Educación Artística, la sede San Isidro de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), propone *Reconnect@-té* (2022) (figura 56), instalación que en conjunto con otras actividades fueron desarrolladas por docentes y estudiantes de la carrera de Pedagogía en Artes. La instalación estimula los sentidos del olfato, gusto, tacto, visión e incluso audición, pero, su factor complementario y enriquecedor, es la mediación llevada a cabo por dos personas con discapacidad visual total que aportó la exigencia de algunos sentidos en específicos. Por ello, para esta investigación, esta instalación es relevante. Además, la obra era multisensorial por sí misma, tratándose de una comida en específico, la *once*, que refiere a una merienda que mezcla la hora del té con alimentos dulces y salados.

*Reconnect@-té* constaba de una mesa grande y alargada cubierta con manteles de tela y sobre estos, platos de té, diversos cubiertos, azucareros, endulzante, platos con galletas, golosinas dulces y saladas, té Mildred en bolsa. El té puntualmente era una parte importante de la obra pues, para comenzar la acción, les participantes debían escoger a una o más de una persona en el salón, sacar una bolsa de té, que en su etiqueta poseía una frase que variaba entre reconectar, recordar y reencontrar, para al final de la interacción y la mediación

con la obra, regalarla a esa o esas personas, creando una instancia significativa, humana y de conexión posterior al proceso de pandemia.

La mediación fue una experiencia sensoriomotora en la cual se vendó a cuatro participantes y a los demás se les solicitó cerrar sus ojos de forma permanente. En un inicio, las tazas estaban colgadas desde el techo con hilo de pescar transparente. Luego, las personas caminaron en torno a la mesa y debieron encontrar una taza que, al ser hallada, un asistente cortaba del hilo y se le entregaba. Además, los participantes debían detenerse en el lugar donde obtuvieron sus tazas, aproximarse a la mesa, encontrar un asiento y sentarse siendo guiados únicamente por su intuición, percepción y otros sentidos. Posteriormente, se les invita a todos quienes tienen una taza en mano a tocarlas, imaginar su o sus colores, identificar mentalmente si tiene algún diseño, si posee relieves o surcos. En un tercer momento las tazas son intercambiadas, pasando esta hacia la derecha, una cantidad de veces determinadas por intervalos también determinados según los mediadores, para finalmente quedarse con una diferente y nuevamente aplicar el proceso del imaginario de color, forma, detalles, diseños, etc. Para el último momento de esta mediación, se rotaron de mano en mano platillos con diversos elementos aromáticos que se suelen utilizar en una *onze*, como té en hoja y canela, que debían ser aproximados al rostro para estimular el sentido del olfato.

La invitación general precisamente fue a recordar, remover y reimaginar nuestros propios espacios de creación en la escuela, es decir, rescatar los ciclos significativos de nuestra comunidad; aquello que ocurre en el espacio que todas y todos queremos cuidar y proyectar, asociado a instancias de creación que se están recuperando después de dos años de silencio, sin duda un lugar para resignificar. (UCSH, 2022)

**Figura 56**

Instalación *Reconnect@-té.*



*Nota.* Imágenes personales y de elaboración propia.



## CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se realiza utilizando dos metodologías. Por una parte, se aborda desde la Investigación basada en las Artes Visuales, dada la importante búsqueda visual y teórica de obras de arte contemporáneo en revistas del área, páginas web, libros y exposiciones presenciales. Con ella se recopila y reflexiona en torno al “estado de la cuestión sobre concepciones, líneas y problemas en relación con la investigación en las artes visuales” (Hernández, 2006, p. 19), de ahí que recolectemos información sobre obras de arte que permiten una interacción y reflexión vinculada al tema a analizar y especialmente con características multisensoriales. Por otra parte, se realiza trabajo de campo mediante la utilización del método cualitativo, con el que se recopila información y experiencias bajo el paradigma interpretativo el cual:

Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social. Sustituye las nociones de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significado y acción. Valora los procesos, aprender de las experiencias, y genera teorías fundamentales en las perspectivas personales de los participantes. (Castro-Navarrete, 2015, p. 37)

La metodología cualitativa permite “valorar la experiencia personal ya que busca comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, 2014, p.358). En este caso, recogiendo las experiencias de personas con ceguera, educadoras y especialistas, mediante la realización de entrevistas, conversaciones, anotaciones de campo y registros de experiencias con audio e imágenes relacionados a su contexto ambiente. De esta manera, accedemos a estudiar la experiencia de ellos para analizar comportamientos, vivencias y sentires.

Respecto a la muestra, la cual no abunda respecto a porcentajes o números, ésta está enfocada en quiénes son, sus particularidades y/o situaciones. Asimismo, es una muestra que corresponde a un carácter homogéneo: PcDV tanto adultos como niños que se encuentran insertos en un sistema de educación formal, y que busca ser confirmativa a través de probar parte de la teoría con el cuadernillo propuesto. Sumado a ello, trabajamos también con una muestra de expertos del tema, docentes y especialistas en inclusión educativa y artística a

quienes entrevistamos. Estas elecciones se deben a que en “la indagación cualitativa, los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos” (Hernández Sampieri, 2014, p.398). Es decir, nuestro rol como investigadores se encuentra en la recogida de las diversas experiencias de quienes participan del estudio, tomando posteriormente una postura reflexiva en torno a lo recolectado, como plantea Hernández Sampieri (2014):

En la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar, que es diferente de ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos. (p. 399)

En esta investigación, este modelo cualitativo corresponde también al paradigma sociocrítico el cual, en palabras de Vera y Jara (2018), plantea la emancipación del ser humano y la transformación de la sociedad. Esto a través de la realización de acciones concretas y de la reflexión sobre la praxis (p.17). Una mirada que implica poner en relevancia tanto la teoría como la práctica a partir de la observación y reflexión sobre lo hecho, para con ello y mediante las acciones, poder hacer y generar un verdadero cambio y compromiso en la transformación social.

Ahora bien, nuestra investigación ha pasado por varias etapas. En un comienzo, el estudio de campo estaba concentrado principalmente en visitas a un colegio especializado en la atención de personas con discapacidad visual. Para ello se había considerado observar los colegios Santa Lucía y Hellen Keller en Santiago. Nuestro objetivo era conocer acerca de los métodos y didácticas aplicados en el aula para la asignatura de artes visuales y poder analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje entregado y adquirido en un sistema de educación formal. A medida que avanzó la investigación, se decidió modificar el plan inicial realizando las visitas sólo al establecimiento Santa Lucía, debido a que el colegio Hellen Keller, si bien nos permitió acceder a sus aulas, por cuestiones propias del establecimiento no se observarían los cursos de 6to y 8vo básico, si no que otros niveles. Además, se logró tener una comunicación con una docente en Santa Lucía, lo que facilitó la coordinación de este proceso.

Asimismo, se incorporó una revisión bibliográfica acerca de las metodologías, didácticas y estrategias para la enseñanza de artes visuales a PcDV presentes en la actualidad, mediante notas de observación, estudios de casos y la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes con experiencia en la enseñanza a PcDV en ámbitos formales y no formales, así como a personas con distintos grados de discapacidad visual, con el propósito de analizar las experiencias de vida de aquellos que interactúan con el entorno teniendo una discapacidad visual.

Sumado a ello, se realizó una experiencia multisensorial, específicamente, un concierto multisensorial que se incorpora a la investigación para sentir en primera persona el concepto planteado y teorizado de multisensorialidad, y se visita la Biblioteca Central para Ciegos, experiencias que relataremos a continuación, aunque antes de ello, abordaremos la metodología Reggio Emilia que también hemos utilizado para esta investigación.

Reggio Emilia es una figura educacional que proviene de Italia. La metodología es dirigida y creada por Loris Malaguzzi, y nace desde talleres educativos que fueron llevados a cabo posterior a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), momento de estancamiento del desarrollo educacional de esa época. Considerando estos antecedentes, Malaguzzi planteaba una liberación de la educación bajo una mirada progresista y poco lógica para esos años convulsos. De ahí que esta metodología propicia que los proyectos se desarrollen a partir de las experiencias de los niños en la vida cotidiana y de los intereses que estas experiencias inspiran. A través de ella se adquieren habilidades cognitivas, físicas, sociales y de lenguaje que fomentan una educación flexible y de diálogo en la que los niños son vistos como activos constructores de la realidad, con una curiosidad nacida del descubrimiento y un enorme potencial de aprendizaje. Por esto, el eje importante y central de esta metodología es el uso de materiales de fácil acceso, ya que, Reggio Emilia fue bombardeado y, como se expuso, pasaba por una depresión debido al régimen fascista y la misma guerra. Entonces, la principal idea gira en torno a que cada estudiante lleve lo que tenga en su casa o que encuentre en el camino recolectando, desde huevos de gallina hasta ramas y piedras, practicando así la inclusión de forma realmente adelantada.

Las escuelas de Reggio Emilia se caracterizan por ser centros educativos que promueven la investigación, reflexión y aprendizaje autónomo. (Padilla y Topa,

2022, p.14). La idea de la metodología surgió, como se puede ver, del deseo de ir más allá de la interpretación del lenguaje de los niños, para brindarles un lugar donde explorar el entrelazamiento de la imaginación, la creatividad y/o la expresión, sin que su difícil contexto se los impida. Además, en este espacio concebido como taller, hay variedad de materiales y recursos que los niños pueden utilizar libremente para educar la conciencia estética. De ahí que estos planteamientos llamaran tanto la atención dentro del territorio a nivel micro y macro en esa época y en el presente, pues “Malaguzzi sabía perfectamente que la relevancia de su trabajo en Reggio Emilia trascendía ampliamente los límites de la primera infancia y apuntaba a la renovación de toda la educación pública y la escolarización en general” (Moss, 2017).

Para la investigación, el incorporar el método Reggio Emilia, permite abarcar el arte contemporáneo a través de diversos materiales, posibilitando así la inclusión en los diversos contextos a los que un docente se puede enfrentar. Esto permite considerar la diversidad de contextos educativos, los cuales pueden variar entre sectores urbanos y rurales, diferentes niveles económicos, sociales, culturales o medioambientales que rodean dichos contextos. Por otra parte, permite que los estudiantes, a través de estos materiales encontrados y de fácil acceso, puedan tener una participación más activa en la clase de artes y no se vean limitados a desarrollar su creatividad e, incluso, le permite al docente liberarse de la frustración de no poder desarrollar una actividad por el poco acceso a ciertos materiales tradicionales como, por ejemplo, pinturas, pinceles, etc. Por la misma línea, el método también permite formular una mejor comprensión respecto al arte contemporáneo, ya que este mismo acercamiento con el contexto y la materialidad encontrada, pone sobre la mesa la importancia del proceso, la experiencia, el registro y la filosofía misma del arte, por sobre un resultado final cargado de una belleza estética como lo plantea el premodernismo.

### **Experiencia Concierto Multisensorial**

En el transcurso de la investigación (octubre de 2022) realizamos la experimentación del concierto *Blind Safari*, creado por *HalaKen Art*, una productora argentina fundada en 2014, que crea conciertos virtuales inspirados en la naturaleza y las culturas ancestrales, incorporando aromas, sabores y vibraciones. El concierto lo experimentamos los integrantes de esta investigación (incluida la profesora guía), ocupando una sala en la sede San Isidro de la UCSH.

Para realizar la experiencia, ordenamos la habitación en donde tendría lugar el concierto, por lo que se eliminó todo lo que pudiese interrumpirlo, quedando solo siete sillas ubicadas a los costados de la sala. Luego, depositamos sobre ellas 4 alimentos secretos contenidos en fuentes y nos posicionamos de forma aleatoria en cada silla, nos sacamos nuestros zapatos y vendamos nuestros ojos, requisitos que el concierto pedía previamente para asegurar la experiencia. Así, se inicia la experiencia multisensorial a través de un celular ubicado en un punto estratégico de la sala con volumen alto, desde el que se escucha un relato con una voz lenta y relajante que pone énfasis en diferentes partes del cuerpo. Después de unos minutos, la voz describe escenarios que poco a poco incorporan sonidos y música, como los de una playa. La voz, abre el camino para explorar el cuerpo mediante la danza sintiendo cada desliz y movimiento, hasta que los sonidos se detienen y la voz da indicaciones para explorar el espacio. Participante del concierto refiere:

Por mi parte me sentí insegura por no poder ver y al intentar no chocar, también desorientada hasta que utilizaba el tacto, tocaba las paredes con su textura, podía reconocer en qué parte estaba y así volver a orientarme.

Al terminar la exploración espacial, volvemos a nuestros lugares y comienza la degustación de alimentos secretos. Con los ojos vendados y sentados en el suelo, comenzamos a probar. Participante del concierto refiere:

A pesar de que no podía ver estaba segura de qué era mi primera comida, recordaba su olor, forma, textura y sabor. Fue hermoso, se trataba de una de mis galletas de infancia.

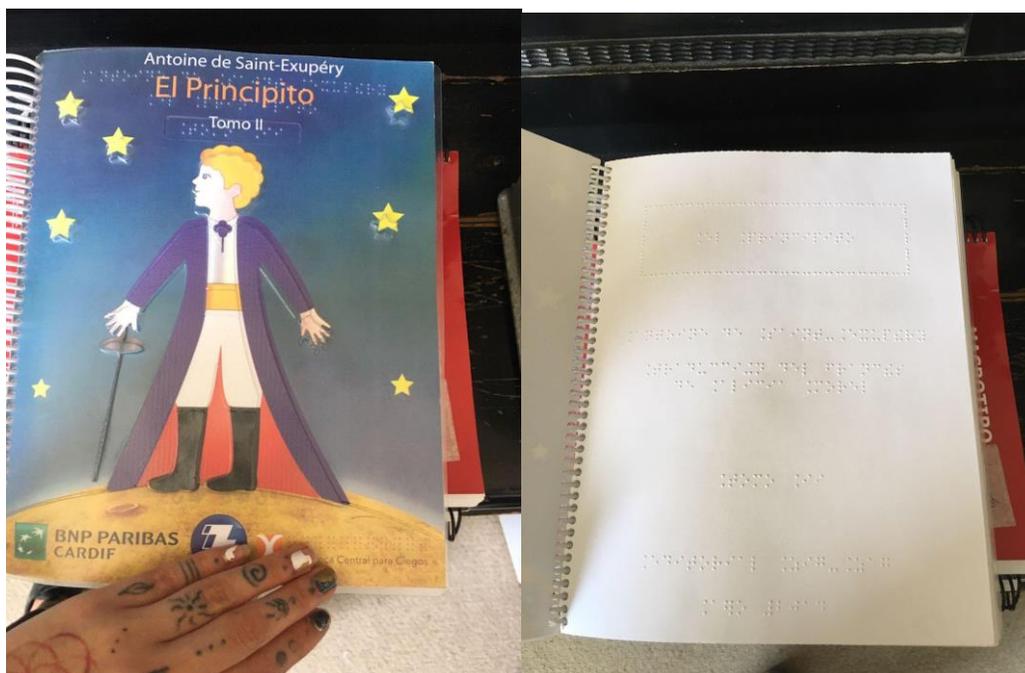
Al terminar la degustación, la voz nos vuelve a llevar a escenarios mentales con sonidos y música por unos minutos, hasta que se da término al concierto e indica que podemos desvendar nuestros ojos. Es a partir de esta experiencia, que se pudo evidenciar en primera persona cómo la ausencia de algún sentido, en este caso la vista, puede afectar en la interacción que se tiene con el espacio, lo que permite comprender con mayor cercanía las vivencias que tienen las personas con discapacidad visual.

## Experiencia Biblioteca Central para Ciegos (BCC)

La biblioteca para personas ciegas se vuelve una instancia de comprensión para nuestro proceso de investigación en ámbitos como: el uso de material, recursos, comprensión del lenguaje no visual. Durante esta visita nos guía la mediadora Elizabeth Caballería, quien trabaja aquí y se dedica al área de Podcast. Nos comenta que la biblioteca cuenta con una diversidad considerable de personas que abarca desde PsDV hasta PcDV total. Cuenta con talleres, cursos y materiales los cuales van desde audiolibros, hasta talleres computacionales y transcripciones en braille (figura 57 y 58) de textos ministeriales. Respecto a este punto en específico, se enfatiza el uso del papel micro encapsulado y las imágenes simplificadas en relieve<sup>17</sup>, método que también se aplica en la bibliografía escolar.

### Figura 57

Bibliografía escolar. Libro *El Principito* en braille e imágenes con relieve.



Nota. Imágenes personales y de elaboración propia.

<sup>17</sup> Gracias a los avances tecnológicos es posible encontrar un tipo de tecnología (creado en el extranjero) relacionada a lo táctil, que puede ayudar a las PcDV. Este es el proyecto *Tixel* (*tactile pixel* o *pixel táctil*), una tecnología háptica que permite transmitir sensaciones táctiles a los usuarios a través de una pantalla, permitiendo simular texturas y grados de humedad por medio de vibraciones y campos eléctricos. Esto es usado comúnmente en videojuegos, en parte de la estructura de los controles de PlayStation. En Chile, aún no es posible o no es tan común usarlo como un medio y recurso inclusivo masivo.

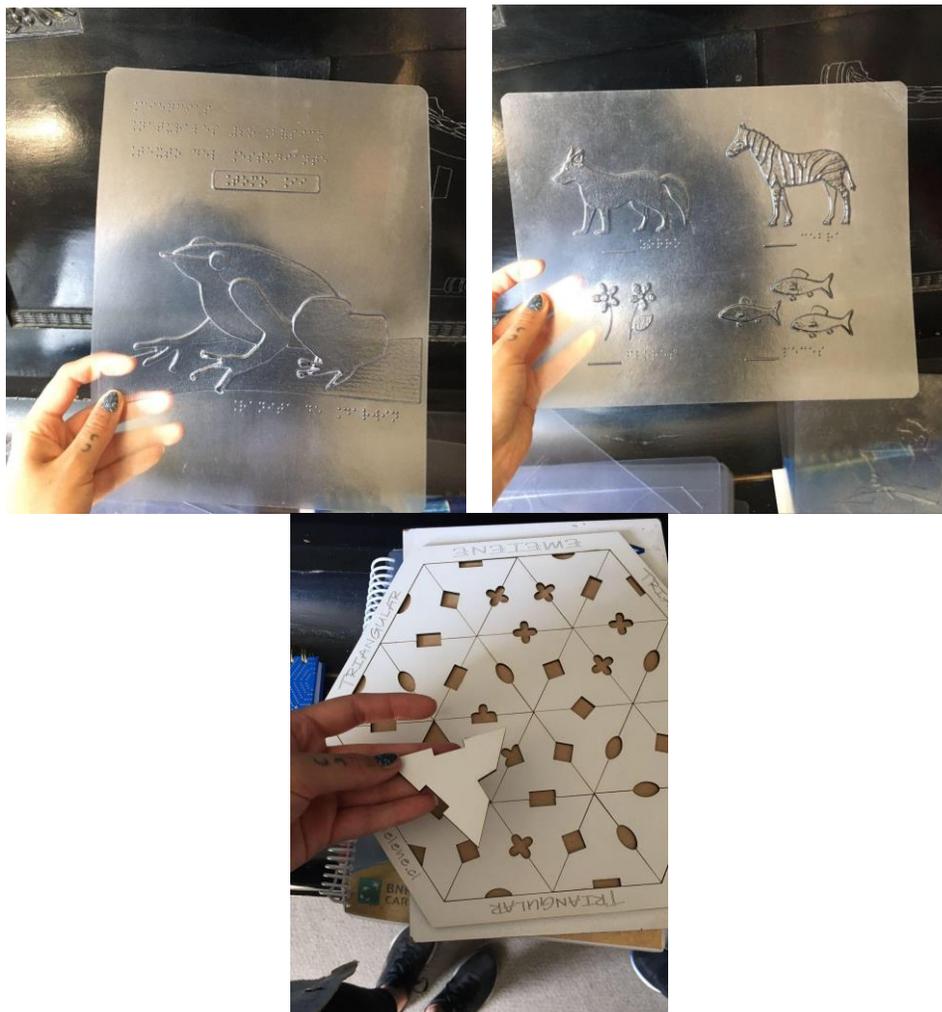
Parte importante de esta visita es comprender los diversos lenguajes que poseen las PcDV, ya que, por ejemplo, no todas saben leer braille, nos comentan aquí, pues este es un proceso de alfabetización como cualquiera, y es debido a esto que la mayoría de las personas que perdieron la visión posterior a su etapa escolar inicial no saben leer braille o, en su defecto, lo hacen con dificultad. Elizabeth Caballería menciona que a ella le es difícil y se declara como “malísima para leer braille”.

Otro de los aspectos interesantes son los juegos que poseen. Estos son pruebas lúdicas con figuras en relieve, rompecabezas troquelados y una tablilla de goma eva con surcos para aprender a reconocer los puntos que conforman la escritura en braille, teniendo cada uno de estos puntos un número y sus conjugaciones las que se vuelven letras (figura 58).

Cabe mencionar que la BCC cuenta con actividades de desarrollo integral a través de convenios. Algunas de estas son: yoga, dirigido por una persona vidente y otra no vidente; defensa personal, que cuenta con el mismo sistema; coro musical, clases de inglés y, hace unos años hacían también pilates. No obstante, esta visita no se basa en que hacen y que no hacen las PcDV, si no, en la capacidad cultural y de desarrollo muchas veces desconocida por quienes no tenemos esta condición. Por eso, insistimos en que, si bien nuestra investigación lleva meses y se ha insistido en reconocer nuestra proposición, además del mundo interior que habita en cada persona ciega con la que hemos compartido, pensando en que el mundo se mueve a través del paradigma visual. Debemos dejar en claro que esta instancia nos muestra un espacio de acogida, donde el no ver se vuelve un factor de enseñanza, más y no uno de exclusión. Nos ofrece una bajada desde lo teórico a lo netamente práctico, no solo en acciones, sino también como acción cotidiana de vida.

## Figuras 58

Láminas con figuras en relieve y escritura en braille. Rompecabezas troquelado.



*Nota.* Imágenes personales y de elaboración propia.

## Entrevistas a docentes expertas en didáctica y que trabajan con la Discapacidad Visual

Para comenzar, consideramos relevante mencionar que para esta investigación es necesario indagar sobre la visión y experiencias que tienen los docentes que han trabajado en el área de las artes visuales y la discapacidad visual. Para ello, mediante una búsqueda de contactos, logramos reunir a tres docentes las cuales brindaron sus miradas en entrevistas sobre: metodologías, inclusión, multisensorialidad y experiencias dentro de salas de clases y museos, todo esto relacionado con PcDV y didácticas. Gracias a estas entrevistas, que se realizaron online, obtuvimos posibles soluciones para el cuaderno pedagógico propuesto en esta investigación.

**Alejandra Salazar, actual docente de artes hápticas del colegio Santa Lucía**

Las clases a niñas con discapacidad visual que se realizan en el colegio Santa Lucía son desde primero hasta octavo básico. Estas se hacen utilizando distintos materiales que contengan texturas como: cartón corrugado, goma eva con textura, arcilla, plasticina, entre otros. Además, se trabaja utilizando los distintos sentidos y no solo lo háptico. Respecto a los colores, estos se trabajan con el olfato y el gusto, donde les estudiantes desde pequeños implementan otros sentidos para tener un conocimiento sobre colores. La enseñanza utilizada para historia del arte y artistas es realizar relatos o cuentos. Además, se plantea la necesidad de un material concreto para que les alumnos puedan aprender sobre obras, por ejemplo, un medio donde puedan diferenciar distintos aspectos que contienen las obras de Van Gogh, y no solo aprender desde una en específico como lo hacen con *La noche estrellada* (1889), que es utilizada para enseñarles de manera táctil.

En la conversación, se recalca la importancia de contar con una sala de artes, un espacio donde tener los trabajos y con materiales para poder realizar las clases. Respecto a su formación como docente para niñas con discapacidad visual, tuvo que reaprender a través de las experiencias de la profesora anterior, ya que dentro de su formación académica no recibió clases que le ayudarán a entender la inclusión. Por otro lado, si consideramos que no todos los docentes tienen una formación académica ligada a la inclusión, por ende, existe una noción muy básica respecto a ella y en cómo podría verse aplicada dentro de un aula diversa, podemos decir que contar con un material inclusivo, tal como lo recalca Alejandra Salazar, es una necesidad para los docentes, sobre todo aquellos que trabajan con estudiantes que carecen de un sentido.

**Paula Caballería, docente de la UCSH, especialista de didáctica en museos e inclusión**

Respecto a metodologías didácticas esenciales para los procesos de enseñanza-aprendizaje de PcDV es la importancia del aprendizaje en la diversidad, sobre todo desde el mundo visual o desde la enseñanza de la imagen, y que esta se relaciona con la capacidad analítica y sintética de los docentes, ya que se puede enseñar desde el todo y las partes, sobre todo a una PcDV que comprende la totalidad a través de las partes. Plantea una alfabetización, del cómo enseñar o cómo buscar una forma de enseñar a apreciar ciertos elementos de manera diversa, enseñando y aprendiendo nuevos lenguajes, ser capaz, como buen docente, de encontrar nuevos medios del lenguaje para comunicar esa visualidad a aquellos que se encuentran limitado a ese acceso.

En torno a nuestro contexto nacional, las artes contemporáneas aún no poseen una capacidad multisensorial, esto se debe al paradigma de enseñanza que aún prevalece en las academias de arte y educación, desde únicamente lo visual, como el sentido hegemónico, porque todas las producciones artísticas responden y están pensadas para ser miradas con un enfoque del artista creador único.

Respecto a una mediación multisensorial en museo, solo una artista trabajó lo háptico y además con personas ciegas, referencia a la obra de Magdalena Vial (figura 40), que está pensada desde un principio, para que todas las personas pudieran tocarla. De esta manera, no todos los artistas están dispuestos a crear con un enfoque más inclusivo, algunos acceden a crear en conjunto algún material didáctico táctil (o adecuado a otras necesidades) para que pueda ser utilizado por todos, otros acceden a que toquen la obra directamente sin problemas y otros casos que se niegan, no hay un interés para que personas ciegas vieran su obra.

De esta manera, los dispositivos o métodos de adecuaciones que más recomienda son las maquetas táctiles, más no como copia sino como traducción de la obra, pero no solo el resultado final de la obra, sino que incorporando el proceso de construcción de esta, para que las personas (y de manera universal) la comprendan. Otro buen recurso que se puede utilizar son los audiodescriptores, si bien el problema reside en estar entregando una traducción-interpretación, y que no dará la libertad de que el espectador se cree su propia visión. Para ello, la mejor utilización de este recurso sería plantear más posibilidades audiodescriptivas, es decir, por ejemplo, una audiodescripción de una niña, de una joven y de una adulta, de esta manera, entregas mayor libertad de imaginación, y se puede crear una propia opinión al comparar no solo una, sino, varias perspectivas.

Finalmente, se plantea que el problema no reside en las PcDV si no que es el contexto, y es este último, el que debe tomar el rol de ser capaz de adecuarse a todas las personas, por ello, ya sea a partir de obras multisensoriales o adaptaciones a estas, lo importante es que deben ser para todos y buscar formas de hacerlas universal. Además, la importancia de la educación desde los sentidos, ya que si se educa, multisensorialmente, podría haber un mejor desarrollo integral del ser humano, en vez de solo transferir conocimientos o contenidos, sino que también experiencias.

#### **Daniela Cobos, docente especialista en didáctica**

Respecto a metodologías didácticas esenciales para los procesos de enseñanza aprendizaje propuestos a través de actividades en un cuadernillo, es importante considerar involucrar una percepción completa del entorno para abordar el lenguaje artístico, es decir, considerar otros contextos o los mayores posibles, a través de objetivos de aprendizaje bien desarrollados, y con recursos de apoyo, que sean materiales lo menos estereotipados posibles, utilizando elementos que pueden ser encontrados fácilmente, alejándonos también de los materiales tradicionales de las artes. Para apelar a la multisensorialidad en una actividad, es esencial lo anterior, ya que permite alejarnos de solamente la visualidad. También considerar ofrecer indicadores o herramientas de evaluación para los docentes que utilicen el material, ya que entregaremos actividades con las cuales los profesores no están habituados.

Por otro lado, respecto al arte contemporáneo, es un buen recurso para aplicar multisensorialmente, ya que este es una actividad divergente, que incluye diversos lenguajes artísticos, es un concepto difícil de explicar, sobre todo, considerando el contexto nacional educativo, puesto que son pocos los profesores especialistas que realizan clase en un sistema formal, precisamente mencionar lo que no es, resulta mucho más fácil siempre considerando el contexto educativo.

Plantear actividades o aplicar didácticas multisensoriales permite una democratización, ya que se deja de pensar las artes desde un concepto academicista que responde a estándares únicos y que no todos pueden lograr, sobre qué es un buen o mal arte. Pero las artes son una divergencia, por lo tanto, el problema no son las artes, sino que son los modelos que se han impuesto para generar un modelo único de artistas o manifestaciones artísticas que no todos pueden alcanzar (que es lo que ocurre actualmente en los sistemas formales) donde hay una exploración super limitada de lenguajes artísticos. Pero la realidad es, que las artes se manifiestan en formas diversas, ya que no hay excusa, no existe motivo, para que una persona desarrolle una actividad artística, por lo tanto el reto es que se deben ejecutar, manifestar y/o mediar de manera distinta o diversa, sobre todo porque el arte es una de las actividades más democráticas que existen, todos pueden acceder, participar, crear y opinar a través de ella.

Por último, el arte multisensorial en las aulas puede ser un medio más que solo contenido, ya que la aproximación no es solo a las artes, sino que la experiencia perceptiva con el entorno no se da con el contenido, es a través de las mismas experiencias. Es orientar las experiencias a través de un tema, es poner el contenido al servicio de la metodología, de esta manera, se deja atrás el currículum basado solo en contenidos y se transforma a una educación más empírica. Tal como las artes en primera infancia que tienen un componente lúdico relevante, uniendo el juego, lo sensorial, con el componente estético, con la ayuda de lo interdisciplinar para lograrlo.

## Entrevistas a personas con discapacidad visual

Por otra parte, consideramos relevante obtener las opiniones y experiencias que han tenido PcDV con respecto a cómo les enseñaban artes visuales en sus colegios, y sobre si tuvieron experiencias inclusivas o multisensoriales en ámbitos formales y/o informales. Para ello, entrevistamos en formato online a cuatro personas de entre 27 a 53 años, y con diferentes grados de discapacidad visual.

### **Belén, 27 años, nació con discapacidad visual total (ceguera)**

Belén, relata las experiencias que tuvo desde temprana edad con las denominadas artes visuales. Es la única entrevistada que estuvo en un establecimiento (jardín infantil), que la ayudó a integrarse en colegios "normativos" y ha participado de los 3 mundos que confluyen en el sistema educativo actual (municipal, particular subvencionado y particular).

En un comienzo, relata la importancia que tuvo la asignatura de artes visuales para su proceso de aprendizaje, recalcando la utilización de diversas técnicas, en su mayoría táctiles, con las cuales pudo llegar a elaborar obras. Ligado a esto, Belén plantea algo que consideramos de suma importancia, aquello que denominamos espacio.

Nunca se piensa en el espacio en estas cosas, pero tener una sala que ojalá sea grande, cosa de que pudieran estar todos los estudiantes compartiendo el mismo espacio, que no sea peligroso, que no sea poco accesible, que sea como más amigable para poder participar de la actividad.

Este factor mencionado por la entrevistada, es de suma importancia para la construcción del cuaderno, ya que se vincula con lo que está sucediendo hoy en las salas de clase, las cuales albergan más de 40 estudiantes en un espacio reducido. Con esto, no solo se cuestiona el cómo aplicar la multisensorialidad, sino que también las circunstancias arquitectónicas a las que se podrán ver enfrentados los estudiantes y docentes dentro de los espacios formales. Si bien, podemos encontrar colegios que poseen una sala de artes, muchos otros no cuentan con dicho beneficio. Además, a través de Belén se analiza el espacio de trabajo que requieren los sentidos, por ejemplo, al mencionar:

Las texturas requieren más espacio que la vista. Tu puedes dibujar algo en una hoja de cuadro y para mí sería en un block de mínimo 1/8 para poder tocarlo con mayor libertad, para poder hacerlo táctil también, se requiere espacio para ello.

Lo que nos da nuevas pistas para la elaboración de la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta que cada sentido tiene una forma diferente de trabajo y que los materiales funcionan de manera distinta en cada uno de ellos.

**Kathy, 32 años, nació con discapacidad visual (ceguera, percibe luces y sombras)**

Por otra parte, Kathy propone distintos caminos sensoriales que pueden ayudar al momento de tener contacto con el arte, como es por ejemplo la temperatura. “Con texturas, y olores, con vibraciones, con cambios de temperatura, hay gente ciega que a través del tacto puede identificar colores por la temperatura del color, colores más cálidos, más fríos”. Esto, resulta como un nuevo camino con el cual les estudiantes podrían vincularse y ser conscientes de su entorno, teniendo en cuenta factores ambientales o corporales que se encuentren predispuestos.

Además, Kathy reconoce el don de la palabra y la importancia que tiene la descripción, ya que de forma personal, al momento de enfrentarse con una obra de arte le interesa que a través de la descripción detallada se puede conectar con el entorno. Aquello, nos permite interpretar el uso del sentido de la visión, ya que demuestra que hay otras formas de utilizar dicho sentido y no recae comúnmente en el ver, si no que en el observar y poder describir de forma analítica lo que se está apreciando, ayudando así a una PcDV.

**William, 37 años, perdió la visión al nacer por negligencia médica.**

La experiencia de William fue compleja en relación con las artes, ya que su único acercamiento a este era a través de materiales que permitieran construir volumétricamente, como la plastilina, arcilla, greda y similares. Esto, porque los elementos más bidimensionales (como el dibujo o la pintura), eran complejos de manejar para él. Pero esto se debe principalmente a que no recibió una retroalimentación activa respecto a aquellos trabajos que realizaba con esos materiales, “el no saber como me está quedando”, a diferencia del modelado que puede identificar y percibir en sus avances en lo que lo construye. De hecho, menciona que una de las buenas experiencias que tuvo con artes fue el trabajo con creación de máscaras en papel maché.

Por ello, en su etapa escolar, sobre todo en aquellos años que estuvo en un colegio normativo (ya que asistió al colegio para ciegos Hellen Keller hasta tercero básico), el problema que tuvo con las artes visuales reside principalmente en aquellas actividades o tareas que eran muy visuales y que les docentes no pudieron adecuar correctamente, probablemente porque no tenían las herramientas suficientes para ello. Sobre su experiencia William nos comentó que incluso, muchas veces era él, como estudiante, que recomendaba a sus docentes qué actividades realizar y, como se mencionó anteriormente, las más adecuadas eran las relacionadas a lo tridimensional.

Respecto a una educación artística multisensorial, mencionó que podría ser algo interesante de aplicar pero con contexto, de manera que se pueda dilucidar de qué se tratan las obras o actividades.

**Marcelo, 53 años, perdió la visión a sus 20 años por enfermedad de la retina y discapacidad física de nacimiento (utiliza muletas)**

En cuanto a su experiencia con las artes, se relaciona mucho con la música y con lo audiovisual, específicamente el “cine audesc” o cine audiodescrito, la relación más cercana que tiene a las artes visuales en la actualidad. Con este tipo de sistema, todo lo visual es posible percibirlo mediante descripciones generadas tecnológicamente por aplicaciones o por descargas de audiodescripciones para lenguajes audiovisuales. Sin embargo, no todo es posible de encontrar audiodescrito, por lo que aún se encuentran límites para acceder a ciertos elementos visuales y/o imágenes, lo que lleva en muchas ocasiones a seguir dependiendo de otros para percibir, sobre todo elementos relacionados a las artes visuales.

En su época escolar, experimentó dos etapas con la educación artística: cuando veía, y entonces se relacionaba con el dibujo, especialmente mostrando un interés por el paisaje y el autorretrato. Y luego, cuando tuvo la pérdida de visión, disminuyó su relación con las artes ya que en su tiempo (años 92' y 93' aproximadamente) no se encontraban internalizadas las artes para PcDV y, en su mayoría, se experimentaba sólo con materiales volumétricos como greda, yeso, plastilina, entre otros, y la música.

Respecto a un arte y educación artística multisensorial, plantea que lo propuesto debe ser percibido no solo por la descripción de los objetos, sino que exista la posibilidad de sentirlos también a través del tacto, olfato y gusto, "de esta manera sería provechoso, ya que así el arte es usado como un punto de acercamiento a las personas con alguna discapacidad".

### **Trabajo de campo en Colegio Santa Lucía**

El colegio Santa Lucía, ubicado en la comuna de La Cisterna, es un establecimiento particular subvencionado, gratuito, que se especializa en la atención de niños con discapacidad visual (baja visión y ceguera), desde prekínder a octavo básico (poseen también un programa educativo para adultos). Una de sus finalidades es la autonomía e integración de los estudiantes a colegios "normativos", eso significa que el colegio les entrega las herramientas necesarias para que puedan ser autovalentes al momento de enfrentarse al sistema educativo, social e incluso laboral.

El primer contacto que se tiene con el establecimiento es en Mayo (2022), momento en que no se obtuvieron mayores respuestas para concretar un proceso de observación y trabajo para esta investigación. Sin embargo, en octubre y a través de una docente, Alejandra Salazar, se agiliza y logra organizar las visitas para los niveles de sexto y octavo básico. Ahora bien, por cuestiones de tiempo, se pudo interactuar con los estudiantes y su contexto educativo por dos semanas, abarcando dos clases por cada nivel.

Con el fin de tener una mayor interacción con los estudiantes durante las visitas, es que se planteó la realización de una actividad sensorial/sonora para el curso de 8vo básico, la cual se encuentra estrechamente ligada al cuadernillo propuesto. La actividad se basó en un taller realizado por la artista Paula Urizar, y consistió en realizar aparatos auditivos con material reciclado para que los estudiantes percibieran los sonidos que se producen en su entorno (patio), los que posteriormente fueron marcando en un mapa en el que señalaban los puntos con que ellos se relacionaron más mediante los sonidos. Previo a ello, se les presentó una obra sonora del artista Rainer Krauss y, en paralelo, se realizaron

una serie de preguntas a los estudiantes con respecto a las artes hápticas vinculando también sus gustos y preferencias personales.

La siguiente es la planificación que realizamos para la actividad mencionada:

<b>Asignatura:</b> Artes visuales		
<b>Nivel:</b>	<b>Semestre:</b>	<b>N° de Horas Pedagógicas:</b>
Octavo básico	II	2
<b>Unidad:</b>		
Unidad 3: Instalación y Arte contemporáneo Unidad 2: Personas y el medio ambiente*		
<b>Objetivo(s) de Aprendizaje (OA):</b>		
Crear trabajos de percepción a partir de diferentes desafíos creativos, usando medios de expresión contemporáneos como el arte sonoro.		
<b>N° de Clase y Semana: 1</b>		
<b>Objetivo de la clase:</b> Crear trabajos de percepción a partir de diferentes desafíos creativos, usando medios de expresión contemporáneos como el arte sonoro. Aportando a la sustentabilidad del medio ambiente utilizando y/o reciclando de manera responsable materiales en sus trabajos y proyectos.		
<b>Experiencias de Aprendizaje:</b>		
<p><b>Inicio:</b> Responden preguntas de apertura, tales como ¿a qué relacionas el arte contemporáneo? ¿Qué sentido tienen más amplificado? ¿Con qué sentido experimentas de mejor forma tu entorno? ¿Conoces el arte sonoro? ¿Cómo son tus experiencias con el sonido? ¿Qué les parecería percibir a través del sonido?</p> <p><b>Desarrollo:</b> Conocen sobre arte sonoro y sobre el artista Reiner Krauss y la artista Paula Urizar. Comprenden que a partir de otros sentidos se puede crear y percibir arte, basado en los sonidos y en la experiencia. Desarrollan la actividad de aplicación de arte sonoro y realizan aparatos de percepción. Crean “audífonos” o aparatos auditivos con materiales reciclados (tales como botellas, cartones, papeles, tubos, entre otros). Y “lentes” o modificadores de lentes, a través de diversos materiales reciclados (tapando, agregando texturas, limitando, entre otros).</p> <p><b>Cierre:</b> Describen y exponen el avance y/o término de sus aparatos perceptivos. Presentan sus creaciones a la clase, señalando aspectos de figura, materiales y funcionalidad. Reflexionan sobre sus trabajos desde preguntas como: ¿Qué fue lo más difícil en su proceso de creación del aparato? ¿Cuál es el fin de su aparato (si evitar sonido o amplificarlo, o tapar luz o percibir texturas)?</p>		

<p><b>Habilidades:</b> Creación de aparatos de percepción basados en diversos temas, ideas e intereses personales.</p>
<p><b>Actitudes:</b> Respeto el trabajo de percepción de otros valorando la originalidad.</p>
<p><b>Palabras Claves:</b> Aparatos de percepción; Arte Contemporáneo; Arte sonoro; Reciclaje; Creación.</p>
<p><b>Recursos:</b> Audio de obra de Reiner Krauss; Materiales reciclados (cartón, botellas, papeles, tubos, etc); tijeras; pegamento; cinta adhesiva.</p>
<p><b>*Adecuaciones Curriculares o Atención a la Diversidad:</b> En caso de haber estudiante con TEA o con alta sensibilidad a los sonidos, estos puedan utilizar o escoger un solo sonido y exponer solo ese sonido, o por otro lado, crear aparatos sonoros que aíslen el sonido, mostrando el silencio como sonido mismo y la experiencia sensorial de ello.</p>

<p><b>N° de Clase y Semana: 2</b></p>
<p><b>Objetivo de la clase:</b> Experimentar el paisaje sonoro, disfrutando y valorando la diversidad en manifestaciones estéticas provenientes de múltiples contextos.</p>
<p><b>Experiencias de Aprendizaje:</b></p> <p><b>Inicio:</b> Responden a preguntas para recordar tema y conceptos utilizados en la clase anterior tales como: ¿Recuerdan el arte sonoro? ¿Quién es Paula Urizar y Reiner Krauss? ¿Qué tipo de aparatos están creando? ¿Para qué creen que están creando esos aparatos? ¿Saben que es un paisaje sonoro o que idea creen que sale de ello?</p> <p><b>Desarrollo:</b> Conocen sobre paisaje sonoro a través de la aplicación y utilización de sus aparatos de percepción creados en la clase anterior. Utilizando sus aparatos de percepción en búsqueda de sonidos en el exterior, patio o aula. Realizan sonidos o tocan elementos que les llamen la atención ya sea por el ruido o textura de estos. Reconocen el lugar donde obtuvieron ese sonido. Elaboran en forma grupal un mapa de donde se encontraban ellos (o los lugares) de donde provenían los sonidos que les llaman su atención.</p> <p><b>Cierre:</b> Comentan y reflexionan sobre su experiencia con el grupo curso, respondiendo a ¿Qué elementos tocaron? ¿Por qué les llamó la atención aquello? ¿Qué sonidos encontraron? ¿Qué sonidos les gustó o disgustó? ¿Qué les pareció la experiencia de modificar la percepción sonora? Para luego percibir el mapa creado en conjunto y reflexionar de la obra creada a través de su experiencia con los sonidos.</p>

<p><b>Habilidades:</b> Búsqueda de información en diversas fuentes.</p>
<p><b>Actitudes:</b> Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.</p>
<p><b>Palabras Claves:</b> Exploración; Aparatos de percepción; Paisaje Sonoro; Arte Contemporáneo.</p>
<p><b>Recursos:</b> Aparatos de apreciación creados en la clase anterior; Papeles de diversas texturas, goma Eva y /o cartón; Tijeras; Pegamento; Cinta adhesiva.</p>
<p><b>*Adecuaciones Curriculares o Atención a la Diversidad:</b> En caso de haber estudiante con TEA o con alta sensibilidad a los sonidos, estos puedan utilizar o escoger un solo sonido y exponer solo ese sonido, o por otro lado, crear aparatos sonoros que aíslen el sonido, mostrando el silencio como sonido mismo y la experiencia sensorial de ello.</p>

## Resultados de la actividad y entrevista a niños

Se pudo apreciar un interés por parte de los estudiantes sobre el arte sonoro y sobre la obra escuchada del artista Rainer Krauss *Rauschmittel*<sup>18</sup>, con la cual se concentró la revisión de contenidos. En esta parte de la clase compartieron activamente experiencias personales relacionadas con la música, como el hecho de tocar distintos instrumentos y cómo esto se podría enlazar con el arte sonoro. Luego, crearon sus aparatos perceptivos basados en la propuesta de Paula Urizar, algunos con entusiasmo por usar materiales con gran volumen (botellas de plástico, tapas, papeles con textura, etc.), otros con precaución ya que debían realizar cortes en los materiales u otras acciones para crear sus aparatos, por lo que se estuvo constantemente monitoreando la construcción y ayudando a los estudiantes que lo requerían.

Para la aplicación de los aparatos, los estudiantes experimentaron en el patio del colegio ayudándose de bastones, pies y manos, además de realizar sonidos con los objetos u elementos que se encontraban, respondiendo a la vez preguntas como: ¿con qué lo relacionas?, ¿qué imaginas que es este sonido?, ¿cómo lo escuchas? ¿Hay alguna modificación en el sonido? Los estudiantes con la actividad pudieron relacionar sonidos con experiencias personales, o sonidos que se asemejan al que escucharon con otros elementos e, incluso, con sonidos que producían los animales. Por ejemplo, el sonido de las hojas lo relacionaron con el vuelo de los pájaros. Se recalca la experiencia de una de las alumnas que no demostraba mucho interés en los aparatos de percepción, pero que al momento de ponerlos en acción en la sala de clases le generó sorpresa. Esto, porque se les enseñó dos ruidos diferentes que desconocía pero que al tocarlos pudo reconocer inmediatamente: se trataba de una malla plástica y de una bolsa con burbujas, lo que ocasionó mucho interés en la estudiante.

Para finalizar, crearon un mapa que se modificó y adecuó a los requisitos de los estudiantes (originalmente sería construir mapa con texturas, pero decidieron que solo uno de ellos dibujara en el mapa, mientras los demás comentaban su experiencia), generando así mapas conceptuales de los elementos que se

---

<sup>18</sup> Se utiliza uno de sus diversos audios dispuestos en la exhibición de su obra, *Wordwork 2: La memoria como ruido*, 2022, allí se podía acceder leyendo un código qr, dejamos acceso por medio del siguiente link del audio utilizado en la actividad: <http://rkrause.cl/wordworks/2/>

imaginaron, asimilaron o relacionaron con los sonidos escuchados, dibujando ilustraciones que representan dicha asociación.

En 6to básico se realizó una actividad la cual consistió en realizar nudos a una polera o tela para hacer la técnica Shibori con anilina disuelta en agua caliente en dos recipientes que contenían un color azul y otro color anaranjado. La profesora les instruyó sobre los colores fríos y los colores cálidos para que los estudiantes pudieran elegir el color que deseaban en su tela, y les entregó los materiales para hacer nudos. Estos eran palos de madera, elásticos, con los que hicieron distintos diseños. Algunas con ayuda de las manos guías de la profesora o de la educadora diferencial porque les costaba más que a otras realizar nudos, pero la mayoría logrando terminar la actividad.

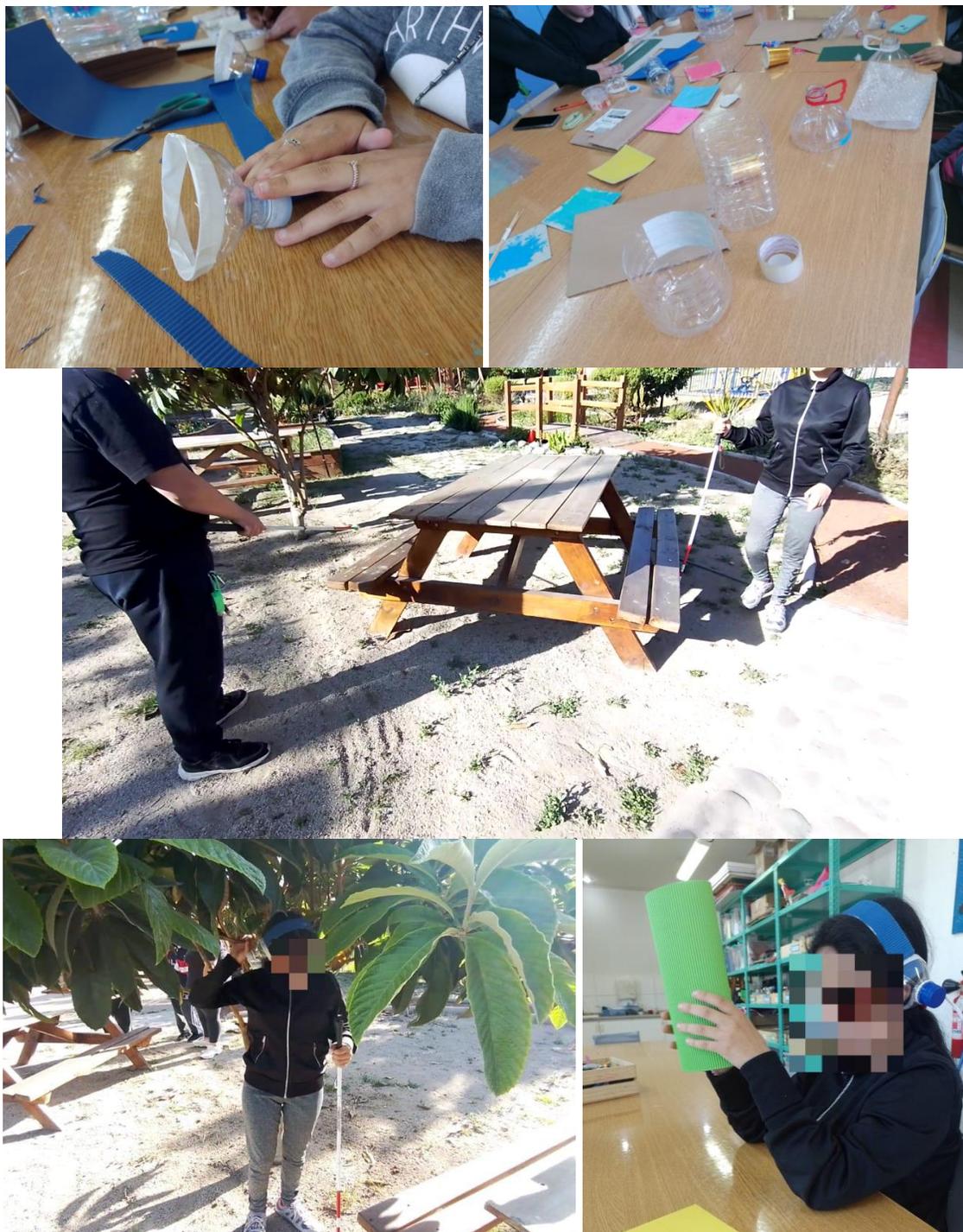
Respecto a la experiencia de los niños, tanto en los niveles de 6to como de 8to básico, pudimos observar que en general tenían una buena disposición a realizar las actividades. A la mayoría les gustaba y disfrutaba la asignatura y el taller, siendo pocos los niños que no estaban muy conformes. Esto lo atribuimos principalmente a las características propias de la personalidad y gusto de cada uno de los niños, y no a su situación de discapacidad. Es decir, interpretamos que tanto su gusto o no por las artes, no se debía a que existiera una barrera por la visualidad, sino más bien, por sus propios intereses, tal como los niños y adultos que, si pueden ver, puesto que a no todo el mundo le interesa las artes.

De esta manera, podemos inferir que la falta de un sentido, especialmente el de la visión, no limita el aprendizaje de la educación artística ya sea en un espacio formal o informal. Más bien, somos nosotros como buenos docentes o mediadores, ser capaces de adaptar el medio para entregar un buen aprendizaje, considerando siempre el contexto y situación, ya sea socioeconómico, motriz, cognitivo y territorial de cada niño y persona. Asimismo, somos nosotros quienes debemos utilizar recursos didácticos adecuados para lo que se desea plantear, puesto que estos sí existen, solo es necesario una buena propuesta de clase o mediación que debe estar situada y pensada considerando todo lo anterior. Ahora bien, si creemos que la dificultad está en los conocimientos didácticos que se pueden o no entregar a los docentes, puesto que si todos tuvieran acceso a estos conocimientos (ya sea a través del MINEDUC, currículo o planes curriculares de formación docente), sería más efectiva la planificación de actividades inclusivas.

Para ello es necesario mencionar también, que la profesión docente implica estar en un constante proceso de aprendizaje, por lo que no debemos dejar de estar aprendiendo nuevas metodologías y teorías con las que, de alguna manera, entregar una educación más significativa y experiencial, que no se base sólo en la entrega de contenido y reproducción de imágenes, permitiendo que sea un poco más inclusiva.

**Figura 59**

Actividad “Aparatos de percepción” realizada en Colegio Santa Lucía para ciegos, en nivel octavo básico.



*Nota.* Imágenes personales y de elaboración propia.

## CAPÍTULO V: PROPUESTA DIDÁCTICA

A partir de toda la información y experiencias recolectadas anteriormente, se propone un cuaderno pedagógico a modo de dar una solución a la problemática presentada cuya pregunta es: ¿cómo enseñar artes visuales a estudiantes con completa discapacidad visual en un sistema de educación formal de sexto y octavo básico, especialmente contemporáneas chilenas y, qué factores, tanto internos como externos, influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje?

La propuesta plantea determinadas didácticas que responden a la enseñanza-aprendizaje de arte contemporáneo chileno en niveles de sexto y octavo básico, ubicándose en las unidades 1 (El arte contemporáneo) y 3 (Instalación y arte contemporáneo) respectivamente. El material incorpora actividades que involucran los cinco sentidos (gusto, olfato, tacto, audición y visión) y utiliza el modelo de la pedagogía Reggio Emilia, lo que permite posicionarse dentro de diferentes escenarios facilitando el desarrollo de las actividades para el logro de un aula multisensorial.

En cuanto a la estructura del cuaderno, este cuenta con contenido introductorio a la Pedagogía de los Sentidos, el aula multisensorial y el arte contemporáneo, para luego entregar una propuesta de actividades para desarrollar en clases de educación artística a las que se podrá acceder mediante códigos QR, adjuntando también, dos planificaciones para cada sentido que evidencien la multisensorialidad en obras de artes contemporáneas chilenas para trabajar como contenido y experiencia. Dicho material está dirigido a docentes que imparten la clase de artes visuales dentro de los niveles mencionados (y otros según estime le docente).

Para estructurar<sup>19</sup> el material pedagógico, la propuesta pretende romper con la hegemonía de los sentidos, organizando el cuadernillo en orden inverso a la jerarquía que tradicionalmente estos han tenido. Como señala Åke Viberg en su libro *The verbs of perception: a typological study (Los verbos de percepción: un estudio tipológico)* (1984), los sentidos tienen un orden jerárquico en nuestra sociedad que en descenso sería: visión, audición, tacto, gusto y olfato (como se

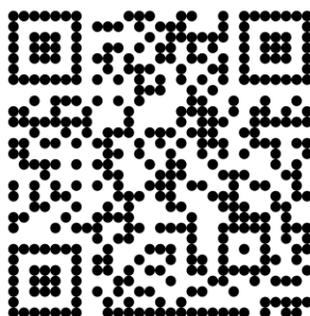
---

<sup>19</sup> Se toman como referencia para la creación del cuaderno, los cuadernillos realizados por el Museo de Artes Visuales (MAVI), los cuales incluyen opciones inclusivas.

citó en Urbina, 2017). Por eso en esta propuesta el orden es: primero olfato, luego gusto, tacto, audición y, finalmente, visión.

Sumado a ello, este material pedagógico<sup>20</sup> apela a ser de fácil acceso y comprensión para los docentes que lo utilicen, incluyendo colores y tipografía que no dificulten su lectura. Sin embargo, la premisa más importante es tener en cuenta que no todos los docentes que imparten la clase de artes visuales en los establecimientos educacionales del país son necesariamente especializados en el área, por ende, se incorporan glosarios y definiciones vinculadas a palabras claves como: arte contemporáneo, sentidos, técnicas, entre otras. Esto permite guiar adecuadamente al docente que realice la clase sin necesariamente tener adquiridos estos conocimientos. Además, se consideran actividades que atienden a la inclusividad en términos de territorio, situación económica y situación de discapacidad.

Link acceso a la página web donde se encuentra adjunto el contenido del cuaderno y las planificaciones:



<https://artecontemporaneom6.wixsite.com/cuaderno-pedag-gico>

---

<sup>20</sup> El cuaderno pedagógico se adjunta en la investigación mediante un formato online: <https://artecontemporaneom6.wixsite.com/cuaderno-pedag-gico> (más su código QR) y en formato físico.

## CAPÍTULO VI: REFLEXIONES

La investigación del presente Seminario de Grado plantea la importancia que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, teniendo en cuenta que la educación es un derecho y como tal, debe ser accesible sin restricción alguna. De ahí que surgiera la pregunta: ¿cómo enseñar algo que fue pensado y producido para ser percibido a través del sentido de la vista, a personas con deficiencia visual mínima o completa? Pregunta que creemos ha sido contestada a lo largo de este trabajo, lo que se ve reflejado en la propuesta didáctica final: el cuaderno pedagógico presentado.

Sumado a ello, el arte contemporáneo aparece como respuesta debido a su versatilidad en el uso de diferentes *modos de hacer* y materialidades, con las que se explora más allá de los límites que alguna vez fueron establecidos. Como se analizó con la investigación de obras y artistas contemporáneos, tanto nacionales como internacionales, existe un gran abanico de posibilidades para abordar los sentidos, desde la utilización del cuerpo hasta el uso de objetos encontrados. Por tanto, la posibilidad de la inclusión radica en cómo se relacionan los espectadores y cómo es que ellos dialogan y/o comprenden la obra, lo cual sucede a través del uso de los múltiples sentidos. En cuanto a la educación artística, traspasar esa posibilidad a las aulas enriquece el proceso creativo/crítico de conocimiento sobre y con las artes, pero, sobre todo, la comprensión de la realidad y el entorno, lo que posibilita ser más conscientes de aquello que nos rodea.

Ahora bien, es importante señalar que a lo largo del desarrollo de esta investigación, nos encontramos con ciertas limitaciones tanto en lo teórico como en lo práctico, esto último relacionado al estudio de campo. Uno de los principales problemas ocurrió al momento de recolectar textos especializados en artes visuales y educación artística en relación con la discapacidad visual, puesto que existe muy poca información a nivel nacional sobre este tema, por lo que continuamente tuvimos que recurrir a los avances de otros países, especialmente provenientes de España. Sin embargo, también evidenciamos que a medida que avanzamos en la investigación, a la par y en coincidencia, han ido surgiendo a nivel nacional, más acciones inclusivas en el ámbito de la cultura y la educación dentro de espacios formales y no formales. Aun así, para esta investigación, la realización de entrevistas a docentes especializadas ha sido lo que ha facilitado el acceso a más textos que contribuyeron a la investigación.

Con relación al trabajo de campo, optamos por recurrir a una docente que facilitó la comunicación con el Colegio Santa Lucía, lugar en el que pudimos realizar las observaciones, aunque con un leve retraso según nuestro cronograma (lo que, finalmente, provocó que éstas fueran reducidas a sólo cuatro visitas, cantidad menor a la estimada en un inicio). Sin embargo, se pudo observar clases y realizar una actividad en la que se experimentó con los sentidos de la audición y el tacto, lo que nos permitió obtener grandes avances y experiencias enriquecedoras para el presente seminario.

Entonces: ¿cómo enseñar artes visuales a estudiantes con completa discapacidad visual en un sistema de educación formal de sexto y octavo básico, especialmente contemporáneas chilenas y, qué factores, tanto internos como externos, influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje? En el proceso y búsqueda de encontrar una posible o posibles respuestas a esta pregunta de investigación, re-descubrimos la relevancia que tienen las didácticas, ya que, a través de éstas, es que se proyecta el qué y cómo ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto que, a través de la propuesta de material didáctico y su creación, concluimos que es posible plantear una enseñanza que no se inicie únicamente desde la visión. Para ello, la Pedagogía de los Sentidos se propone dentro de esta investigación como un nuevo paradigma que posibilita el desarrollo de una educación integral, democrática e interdisciplinar, en la cual se reconoce la utilización de los sentidos como un medio para el aprendizaje, a la vez que se permite un retorno a lo primigenio. Es decir, aprender utilizando múltiples recursos y elementos que se encuentran predispuestos tanto en nuestros cuerpos como en el entorno y que no requieren de elementos ultra elaborados para un aprendizaje significativo.

Además, a partir de la implementación y/o consideración de la metodología Reggio Emilia, es posible alcanzar una inclusión no sólo en lo sensorial sino también, abarcando y tomando conciencia de los contextos territoriales, socioeconómicos y de discapacidad que se puedan presentar en las distintas aulas. Si bien, nuestro punto de enfoque es una pedagogía encaminada a los sentidos, somos conscientes de que para aplicar cualquier tipo de didáctica o actividad pedagógica dentro de la educación formal hay que considerar estos factores que pueden alterar (de manera positiva o negativa) la aplicación en aula, dejando de lado la individualidad como docentes para comenzar a empatizar con aquellos que nos rodean y, sobre todo, para democratizar el acceso a la

información y educación artística. Dejar de lado las barreras impuestas hegemonícamente por la sociedad y el sistema educativo, como es la visión, barreras de lenguaje, socioeconómicas, de diversidad cultural, entre otras, no es solo romper la manera de aprender, sino también, reaprender la manera de relacionarse con los otros y con otras culturas.

Pero, ¿cómo logramos romper con las fronteras y prácticas excluyentes o segregativas? La respuesta es fortaleciendo la experiencia dentro de nuestras aulas, ya que a través de ellas los otros pueden aprender de manera significativa. Para esto es que se propone el uso de la multisensorialidad dentro de las clases de artes visuales, pues permite conocer la realidad propia y de otros mediante la utilización de los sentidos sin recaer, como hemos podido apreciar en nuestras prácticas docentes, en la observación y réplica de un objeto u obra, lo que nos aleja de la oportunidad que entrega la educación artística para generar pensamiento crítico. Por consiguiente, el uso de la multisensorialidad en el aula sería un medio más que un contenido, y enseñar arte multisensorialmente podría fortalecer y entregar un contenido mediante una experiencia significativa.

En cuanto a contenidos, si bien, el currículo nacional es una sugerencia para los docentes y no una ley, la ausencia de material pedagógico respecto a PcDV deja en claro que no hay una verdadera inclusión en el sistema educativo escolar, que deja sin opciones a los docentes que trabajan o lleguen a trabajar con estudiantes con discapacidad visual. Además, muestra la precariedad de la educación artística dentro de los espacios formales, porque gran parte de las sugerencias relacionadas con la clase de artes visuales recaen en el observar, generando un vacío para aquellos docentes que no son especializados en el área, sobre todo relacionado con el arte contemporáneo.

De ahí que, a partir de la investigación y propuesta del material pedagógico realizado, surge la formulación de un aula multisensorial como resultado, que entregue experiencias significativas que enriquezcan, a través de los múltiples sentidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes. Tal como se pudo apreciar y aplicar en la actividad realizada dentro del Colegio Santa Lucía, es posible trabajar y evidenciar un aprendizaje a través de la percepción yendo más allá de la visión. Por lo mismo, no debemos considerar la ausencia de un sentido como una limitante, sino como una oportunidad de expandir nuevas experiencias de aprendizajes, teniendo la capacidad como docentes de

adaptarnos a los diversos y múltiples contextos a los que nos podemos enfrentar, y siempre pensando en que es el entorno el que debe adecuarse a las personas y no a la inversa. Por ello concordamos en que:

No existe excusa para que una persona desarrolle una actividad artística, cualquier persona, cualquier ser humano, tenga una discapacidad cognitiva, tenga un trastorno, tenga un síndrome, tenga lo que sea hasta no tener nada, puede desarrollar una actividad artística. Lo que pasa, es que se manifiestan de forma distinta, se ejecutan de forma distinta. Hay que mediar de manera distinta. (Cobos, comunicación personal, 2022)

Al mismo tiempo, queremos enunciar que gran parte de la investigación detona una y otra vez en la segregación y exclusión dentro de más exclusión. Por ejemplo, el sentido del olfato es el menos utilizado dentro de la jerarquía de los sentidos y, al adentrarse en los olores, habrá algunos que percibimos más que otros y dentro de esos, otros olores más, por lo que quedarán excluidos/segregados como evento natural en las relaciones y percepciones humanas. Esto, porque tenemos la necesidad (o cultura) de la jerarquización, lo que genera que cada recurso, capacidad e incluso habilidad se vuelva un conflicto o dificultad para conseguir una completa inclusión. Respecto a las artes visuales contemporáneas puede ocurrir, en algunas ocasiones, que las obras consideradas multisensoriales no sean planteadas desde su construcción como inclusivas, es decir, que no estén pensadas originalmente para responder a ese fin, sino que esto ocurre de manera accidental, o al momento de la interacción y activación con los espectadores. Sin embargo, se puede otorgar esa inclusividad a través del carácter relacional que la práctica artística/obra pueda poseer. Y, aunque hay obras que se elaboran/piensan desde la visualidad (dado que estamos habituados a la jerarquía planteada) que requerirán, en ocasiones, de adecuaciones en las didácticas o de una mediación inclusiva, creemos que lograr una inclusión total no es imposible, y que podemos alcanzarlo mediante bajadas pedagógicas, didácticas, metodológicas y mediaciones que promuevan el acceso y democratización de las artes en su diversidad de contextos y situaciones.

En conclusión, la creación de este material pedagógico responde a la pregunta y objetivo planteado, ya que se consideran para su elaboración factores tanto internos como externos que influyen en la implementación de la inclusión dentro de las salas de clases y mediante las artes visuales multisensoriales, valorando la Pedagogía de los Sentidos y la metodología Reggio Emilia, que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje al considerar y atender a la diversidad del

aula. De esta manera, se puede enseñar arte contemporáneo chileno a estudiantes que carecen de algún sentido, como es la visión, especialmente en un sistema de educación formal. Por otra parte, este Seminario de Grado deja abierta la posibilidad de continuar con el desarrollo y perfeccionamiento de procesos como: la aplicación de la multisensorialidad en la educación, el estudio de una mayor cantidad de obras chilenas contemporáneas, la investigación y aplicación en ámbitos no formales, la creación de obras multisensoriales y el estudio de la aplicación a largo plazo del cuaderno pedagógico propuesto, procesos que no son factibles de expandir en la presente investigación, pero que consideramos importantes y, por lo mismo, esperamos poder desarrollarlos en un futuro (o que otros los desarrollen) para seguir sumando conocimientos en torno a la discapacidad visual en Chile y la educación artística, que tan ausentes se encuentran en la actualidad.



## REFERENCIAS

- Abad, A. (s. f.). *BlindWiki*. <https://blind.wiki/>
- Acaso, M. (2016). *La educación artística no son manualidades*. Editorial Catarata.  
[https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2022/02/la\\_educacion\\_artis\\_tica\\_no\\_son\\_manualidad.pdf](https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2022/02/la_educacion_artis_tica_no_son_manualidad.pdf)
- Arnheim, R. (1990). Aspectos perceptuales del arte para ciegos. *Journal of Aesthetic Education*, 24(3), 57-65. <https://doi.org/10.2307/3332799>
- Artium Museoa. (s. f.). *Blind.Wiki (2014-)*.  
<https://catalogo.artium.eus/artistas/antoni-abad/blindwiki-2014>
- Bishop, C. (2004). Antagonism and relational aesthetics [Antagonismo y estética relacional]. *October*, 110, 51-79. <https://www.jstor.org/stable/3397557>
- Bonilla Monroy, C. (2004). *Sistema Constanz. Lenguaje del color para ciegos*. Parnass Editorial.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.  
[http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/ma\\_del\\_carmen\\_rossette/wp-content/uploads/2014/01/33748369-Nicolas-Bourriaud-Estetica-relacional.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/ma_del_carmen_rossette/wp-content/uploads/2014/01/33748369-Nicolas-Bourriaud-Estetica-relacional.pdf)
- British Council. (2020). *A puertas abiertas: claves para crear espacios accesibles*.  
[https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/a\\_puertas\\_abiertas.pdf](https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/a_puertas_abiertas.pdf)
- Caballería Aguilera, P. (2021). ¿Curadurías diversas? o cuando la accesibilidad universal se transforma en una acción de mediación del arte contemporáneo para la diversidad. En *ACTAS. Mediación en arte contemporáneo* (pp.121-127). Escuela de Educación Artística UCSH y Centro Nacional de Arte Contemporáneo.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., y Moss, P. (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Ediciones Morata.
- Calle, S. (s.f.). *Los ciegos y ver el mar*. Banrepcultural.  
<https://www.banrepcultural.org/proyectos/sophie-calle-historias-de-pared/los-ciegos-y-ver-el-mar>
- Carbajo, M. (2014). La sala de estimulación multisensorial. *TABANQUE Revista pedagógica*, 27(1), 155-172.

- <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16701/Tabanque-2014-27-LaSalaDeEstimulacionMultisensorial.pdf?sequence=1>
- Castro-Navarrete, A. (2015). *Interpretación accesible del Arte dirigida a personas con discapacidad visual: un proceso de diseño participativo y multisensorial con el público*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/31058>
- Castro, C. (26 de junio del 2021). *Cecilia Vicuña: "Mi arte se basa en la idea de que la belleza y la justicia del intercambio puede transformar la realidad"*. ARTISHOCK. <https://artishockrevista.com/2021/06/26/cecilia-vicuna-entrevista-2021/>
- Celedón, G. (2015). John Cage y la posibilidad de pensar el sonido como acontecimiento. Aproximaciones filosóficas a su obra. *Revista musical chilena*, 69(223), 73-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902015000100006>
- CGTN en Español. (26 de noviembre del 2021). El Museo del Hermitage de Rusia exhibe obras de arte táctiles. <https://espanol.cgtn.com/n/2021-11-26/GAfdAA/el-museo-del-hermitage-de-rusia-exhibe-obras-de-arte-tactiles/index.html>
- Cherix, C. y Custodio, I. (10 de mayo de 2019). *Yoko Ono's 22 Instructions for Paintings*. MoMA. Recuperado en abril 2022 de <https://www.moma.org/magazine/articles/61>
- Correa Silva, M. (2017). La imagen táctil: Un aporte al fenómeno del conocimiento del espacio y del lenguaje de los niños con ceguera. *Dilemas contemporáneos. Educación, política y valores*, 4(2). [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2710594-la-imagen-t%C3%A1ctil-un-aporte-al-fen%C3%B3meno-del-conocimiento-del-espacio-y-del-lenguaje-de-los-ni%C3%B1os-con-ceguera](https://redib.org/Record/oai_articulo2710594-la-imagen-t%C3%A1ctil-un-aporte-al-fen%C3%B3meno-del-conocimiento-del-espacio-y-del-lenguaje-de-los-ni%C3%B1os-con-ceguera)
- Cottin, M. (2006). *El libro negro de los colores*. Ediciones Tecolote.
- Cruz Vadillo, R. (2014). Integración e inclusión educativa vs. Integración e inclusión excluyente: un desafío educativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1285-1290. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000400013](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400013)
- Curriculum Nacional (s.f.). *Instalación Sensorial*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Artes-Visuales-8-basico/AR08-OA-03/288256:INSTALACION-SENSORIAL>

- Danto, A.C. (2018). *Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.
- División de Educación General. (2016). *Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construcci%C3%B3n-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>
- División de Educación General. (2019). *Comunidades Educativas Inclusivas: Claves para la Acción*. [https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/03/Comunidades-Educativas-Inclusivas\\_Claves-la-acci%C3%B3n.pdf](https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/03/Comunidades-Educativas-Inclusivas_Claves-la-acci%C3%B3n.pdf)
- División de Educación General. (2020). *Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/10/Claves-para-identificar-diversificaci%C3%B3n-ense%C3%B1anza.pdf>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 6(2), 1-8.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se)
- Errazuriz, L. H. (1996). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Facultad de Artes y Humanidades Uniandes. (17 de diciembre de 2020). *Los Imperdibles episodio 10 con David Peña: Sin título* (Retrato de Ross en Los Ángeles) [Archivo de Vídeo]. Youtube.  
<https://youtu.be/LMxsko7McxY>
- Fundación Constanz. (s. f.). *Sistema Constanz*. Fundación Constanz.  
<http://www.sistemaconstanz.com/sistema-constanz/>
- Galaz, G. e Ivelic, M. (2012). *Chile arte actual*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Giunta, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?*. Ediciones Fundación arteBA.  
<https://historiadelartheylacultura2012.files.wordpress.com/2012/03/giunta-2014-cuando-empieza-el-arte-contemporaneo.pdf>
- Gómez de la Errechea Cohas, M. (2014). El potencial de la educación artística en la participación e inclusión: una aproximación crítica a la conformidad

- del sujeto pedagógico. *Revista Investigación y Postgrado*, 29(2), 61-81.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281004>
- González-Álvarez, P. (2021). ¿Cómo incorporar escrituras diversas en el aula? Diálogos entre prácticas académicas y escrituras vernáculas para una didáctica más inclusiva. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad* (pp. 45–91). Editorial Universitaria.  
[https://www.researchgate.net/publication/358078297\\_Escritura\\_e\\_inclusion\\_en\\_la\\_universidad\\_Herramientas\\_para\\_docentes](https://www.researchgate.net/publication/358078297_Escritura_e_inclusion_en_la_universidad_Herramientas_para_docentes)
- González Barrera, B. (2007). *Acción Rizoma* [Informe del trabajo de creación artística para optar al título de pintora]. Universidad de Chile.  
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/101659>
- Guzmán-Sandoval, V. y González-Pérez, O. (2021). *Bases psicofisiológicas del dolor*. En V. Guzmán-Sandoval, *Manejo integral del dolor. El alivio del dolor como un derecho humano* (pp. 29-48). Editorial CENEJUS.  
[https://www.researchgate.net/profile/Veronica-Guzman-Sandoval/publication/354325595\\_MANEJO\\_INTEGRAL\\_DEL\\_DOLOR\\_VERONICA\\_MIRIAM\\_GUZMAN\\_SANDOVAL\\_AL\\_MANEJO\\_INTEGRAL\\_DEL\\_DOLOR\\_EL\\_ALIVIO\\_DEL\\_DOLOR\\_COMO\\_UN\\_DERECHO\\_HUMANO/links/62655ba3ee24725b3ec343ca/MANEJO-INTEGRAL-DEL-DOLOR-V-E-R-O-N-I-C-A-M-I-R-I-A-M-G-U-Z-M-A-N-S-A-N-D-O-V-A-L-MANEJO-INTEGRAL-DEL-DOLOR-EL-ALIVO-DEL-DOLOR-COMO-UN-DERECHO-HUMANO.pdf#page=29](https://www.researchgate.net/profile/Veronica-Guzman-Sandoval/publication/354325595_MANEJO_INTEGRAL_DEL_DOLOR_VERONICA_MIRIAM_GUZMAN_SANDOVAL_AL_MANEJO_INTEGRAL_DEL_DOLOR_EL_ALIVIO_DEL_DOLOR_COMO_UN_DERECHO_HUMANO/links/62655ba3ee24725b3ec343ca/MANEJO-INTEGRAL-DEL-DOLOR-V-E-R-O-N-I-C-A-M-I-R-I-A-M-G-U-Z-M-A-N-S-A-N-D-O-V-A-L-MANEJO-INTEGRAL-DEL-DOLOR-EL-ALIVO-DEL-DOLOR-COMO-UN-DERECHO-HUMANO.pdf#page=29)
- Hermida, C. (23 de mayo de 2019). *Arte sensorial abre las puertas a otras formas de percepción*. *Universo*. Sistema de noticias de la UV.  
<https://www.uv.mx/prensa/general/arte-sensorial-abre-las-puertas-a-otras-formas-de-percepcion/>
- Hermosilla, C. [@Cohermosilla]. (01 de noviembre del 2022). [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CkbOFPou7E7/>
- Hernández, F. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12129>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Historia National Geographic. (s. f.). Segunda Guerra Mundial.  
<https://historia.nationalgeographic.com.es/temas/segunda-guerra-mundial>
- Iglesias, G. (2011). Marina Abramovic, Vida y Muerte de la Mujer - Arte.  
*Activarte: Revista Independiente de Arte*, 4, 70-76.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4026927.pdf>
- Inostroza, C. (2016). *Taller «Aparatos de percepción» de la artista Paula Urizar*.  
Bitácora. Residencias de arte colaborativo.  
<https://bitacoraresidencias.cultura.gob.cl/taller-aparatos-de-percepcion-de-la-artista-paula-urizar/>
- Instituto para Ciegos y Débiles Visuales (s. f.). *Discapacidad visual*.  
<http://institutoparaciegos.org/acerca/>
- Jiménez, C. y De León, C. (2019). Introducción: la escuela, un espacio de diversidad compartido. En V. Marín-Díaz y N. Jiménez Fanjul (Coords.), *Las didácticas inclusivas* (pp. 9-17). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/16115.pdf>
- Keller, H. (2019). *The Story of My Life Helen Keller*. Editorial JH.
- Krauss, R. (2002). *Pasajes de la escultura moderna*. Ediciones Akal S.A.
- Mesina Velasco, S. (2022). La educación artística: una alternativa para llegar a la inclusión educativa. *El Cotidiano*, 37(233), 91-99.  
<https://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/233.pdf>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Currículo Nacional*. Recuperado el 16 de mayo del 2022 de <https://www.curriculumnacional.cl/>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Currículo Nacional Artes Visuales*. Recuperado el 16 de mayo del 2022 de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Artes-visuales>
- Ministerio de Educación. (2007). *Discapacidad Visual*.  
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaVisual.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza*.  
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración Escolar PIE*.  
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>

- Ministerio de Educación. (2017). *Ley de Inclusión Escolar*.  
[https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro\\_Inclusio%CC%81n\\_final.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf)
- Ministerio de Educación. (2020). *Acompañamiento y estrategias para estudiantes ciegos durante la pandemia*.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14867/2020%20Acompanamiento%20y%20estrategias%20estudiantes%20ciegos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2022). *Solicitud de textos escolares adaptados en formato Braille o Macrotipo para estudiantes con discapacidad visual, año 2023*. <https://www.comunidadescolar.cl/solicitud-de-textos-escolares-adaptados-en-formato-braille-o-macrotipo-para-estudiantes-con-discapacidad-visual-ano-2023/>
- Ministerio de educación. (11 de agosto del 2022). U. de Chile inaugura infraestructura inclusiva en la sala Museo Gabriela Mistral de Casa Central. <https://artistica.mineduc.cl/2022/08/11/u-de-chile-inaugura-infraestructura-inclusiva-en-la-sala-museo-gabriela-mistral-de-casa-central/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019). *Orientaciones para la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Campo Cultural y Artístico*. <https://www.fondosdecultura.cl/wp-content/uploads/2019/05/guia-informativa-inclusion-2020.pdf>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (s.f.). *Arte contemporáneo en Chile. Cuaderno pedagógico*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/01/arte-contemporaneo.pdf>
- Songster, M. (s. f.). *GhostFood*. <http://songster.net/projects/ghostfood/>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Ediciones Paidós.
- Muñoz, R. (s.f.). *Experiencias multisensoriales: las sensaciones que nacen del arte*. Accesibilidad Museo Lázaro Galdiano.  
<https://accesibilidadmuseolazarogaldiano.com/2018/05/23/experiencias-multisensoriales-las-sensaciones-que-nacen-del-arte/>
- Museo de Artes Visuales. (s. f.). *Área de educación e inclusión MAVI UC*.  
<https://www.mavi.cl/educacion/>
- Museo Nacional de Bellas Artes. (19 de mayo del 2017). *Paz Lira: Transparencia sonora*. <https://www.mnba.gob.cl/noticias/paz-lira-transparencia-sonora>

- Museo Tiflológico de la ONCE. (s. f.). *El Museo*. <https://museo.once.es/qué-es>
- Naranjo, J. (s. f.). *Dorothee-Selz. Esculturas comestibles 1967-2017*.  
<https://juannaranjo.eu/exhibit/dorothee-selz-esculturas-comestibles-1967-2017/>
- Nube Lab. (s.f.). *Somos Nube*. <https://nubelab.cl/>
- Organización Mundial de la Salud. (26 de febrero de 2021). *Ceguera y discapacidad visual*. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Organización Nacional de Ciegos Españoles. (s.f.). *El museo*.  
<https://museo.once.es/que-es>
- Owens, C. (2008). El discurso de los otros: Las feministas y el posmodernismo. En H. Foster (Ed.), *La posmodernidad* (pp. 93-124). Editorial Kairós.
- Padilla, J. y Topa, J. (2022). *Guía didáctica aplicando la metodología de Reggio Emilia para el desarrollo de la creatividad en los niños de Educación Inicial*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi].  
<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/9022>
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Revista Reencuentro*, 46, 36-44.  
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/578/578>
- Parra Muñoz, M. V. (2016). *Memoria, creatividad y arte chileno emergente*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/38969/1/T37737.pdf>
- Peñaloza, L. (2019). *Arte accesible como espacio de mediación perceptiva para personas con discapacidad visual*. [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores].  
[https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2754/Pe%20C3%B1aloza Lineth 2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2754/Pe%20C3%B1aloza%20Lineth%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Poveda R. L. (2003). *La Educación plástica de los alumnos con discapacidad visual*. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/la-educacion-plastica-de-los-alumnos-con-discapacidad-visual/>
- Quirós, P., Grzib, G. y Conde, P. (2000). Bases neurofisiológicas de la interocepción. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53(1), 109-126.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356838>

- Real Academia Española. (s.f.). Inclusión. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 20 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n>
- Real Academia Española. (s.f.). Integración. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 26 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/integraci%C3%B3n>
- Real Academia Española. (s.f.). Tiflogía. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 26 junio de 2022, de <https://dle.rae.es/tiflog%C3%ADa>
- Román, G. (2016). *La relevancia de los sentidos en el arte contemporáneo de los espacios polisensoriales de Frank Popper a la recepción distraída de Peter Osborne*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61148>
- Rossin, E. y Costa, F. (2019). Habitar a máscara: o objeto como uma realidade penetrável disparador de subjetividades - diálogos com lygia clark. *Pitágoras 500*, 9(1), 36-46. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8655500/20875>
- Sánchez Ruiz, J., Chacón Gordillo, P., y Alvira Juan, M. Á. (2011). Pedagogía de los Sentidos. Una aproximación al legado de Hugo Kükelhaus. *AACA Digital: Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 16, 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3793623>
- Sánchez, Y. (2015). *Educación artística para personas con discapacidad visual en la escuela inclusiva* [Tesis en Máster en Rehabilitación Visual, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/14280>
- Santamaría, C. (2017). *Pedagogía de los Sentidos*. Educar para ser más felices. PPC Editorial.
- Santos Guerra, M. A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad educativas* (pp. 31- 55). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad\\_calidad\\_equidad.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad_calidad_equidad.pdf)
- Sarriugarte Gómez, I. (2011). Fluxus: entre el Koan y la práctica artística. *Cuadernos De Arte De La Universidad De Granada*, 42, 193-214. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/caug/article/view/2659>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*.

<https://www.senadis.gob.cl/download/i/1238#:~:text=La%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20para%20la,efectiva%20en%20la%20vida%20c%C3%ADvica%2C>

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2017). *Catálogo de Tecnologías para la Educación Inclusiva*.

<https://www.senadis.gob.cl/download/i/4632/documento>

Sociedad Chilena de Oftalmología. (2018). *Salud ocular en todos lados*.

<https://www.sochiof.cl/dinamicos/noticias/D%C3%ADa-Mundial-de-la-Visi%C3%B3n-2018.pdf>

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Ediciones Narcea S.A.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA19&dq=aula+inclusiva&ots=D-mi\\_c9yLf&sig=TOQTreo6lzwuzbll5U5sOUg\\_LP8#v=onepage&q=aula%20inclusiva&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA19&dq=aula+inclusiva&ots=D-mi_c9yLf&sig=TOQTreo6lzwuzbll5U5sOUg_LP8#v=onepage&q=aula%20inclusiva&f=false)

Superintendencia de Educación. (s. f.). *¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)?* <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/>

Flores, D., Fuentealba, C. y Hermosilla, M. (2019). *La Educación Artística como estrategia didáctica para descubrir el mundo de las sensaciones de personas con discapacidad visual* [Seminario para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor de Educación Diferencial, mención Deficiencia Mental, Universidad de Concepción] <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3285/4/Flores%20Troncoso%20-%20Fuentealba%20Gonz%C3%A1lez%20-%20Hermosilla%20Silva.pdf>

Tsonami. (2021). *Diplomado en Arte Sonoro 2021*. <https://www.tsonami.cl/wp-content/uploads/2021/02/diplomadoTSONAMI2021.pdf>

Tsonami. (s. f.). *Obras tsonami*. <https://www.tsonami.cl/proyectos/obras-tsonami/>

Tsonami. (s. f.). *Transparencia*. <https://www.tsonami.cl/transparencia/>

Universidad Católica Silva Henríquez. (03 de junio de 2022). *UCSH vivió su Semana de la Educación Artística 2022*.

<https://www.ucsh.cl/actualidad/ucsh-vivio-primera-semana-educacion-artistica-2022/>

Universidad de Navarra. (29 de marzo de 2011). *Anna María Guasch inauguró el ciclo 'Dadaísmo & Arte Conceptual' en la Universidad de Navarra*.

- [Archivo de Video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=ypbuADinfdc>
- Urbina, I. (16 de octubre de 2017). *Olfato: cuando el olor es el material del diseño*. Di-conexiones. <https://www.di-conexiones.com/olfato-cuando-el-olor-es-el-material-del-diseno/>
- Valdés, C. (2019). *Desborde*. <https://josefinaguilisasti.cl/Desborde>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Ediciones Morata.
- Vera, A. y Jara, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. [Universidad Católica del Maule]. <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-catolica-del-maule/sociologia/vera-y-jara-2018-el-paradigma-socio-critico-y-su-contribucion-al-practicum-en-la/13630086>
- Vidal, C. (2020). *El color de los sueños de personas con y sin discapacidad visual: creencias y experiencias*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/101405>
- Vignet Lesbros, M. (s .f.). *Muche: "Himno a la vida"*. ONCE Museo Tiflológico. <https://museo.once.es/exposiciones/exposicion-temporal>
- Vivo, P. (2005). *Tixel*. Proyecto IDIS. <https://proyectoidis.org/tixel/>
- Volz, J. (2020). Presentación. En Ernesto Neto: Soplo (pp. 12-17). Centro Cultural La Moneda.
- Yoneda, Y. (18 de enero del 2011 ). *Padded cell is a room lined with 1,600 cones of cotton candy*. INHABITAT. <https://inhabitat.com/padded-cell-is-a-room-lined-with-1600-cones-of-cotton-candy/>





# Cuaderno Pedagógico:

**Enseñar Arte  
Contemporáneo Chileno  
Multisensorialmente**



# **Cuaderno Pedagógico:**

## **Enseñar Arte Contemporáneo Chileno Multisensorialmente**

Autoras/es:

Javi Gómez Flores

Silvana Belén Henríquez Peña

Paulina Antonia Salinas Reyes

Javiera Paz Santibáñez Cabrera

Jocelyn Camila Vega Villegas

Jennifer Andrea Velásquez Muñoz

Profesora guía: Viviana Silva Flores

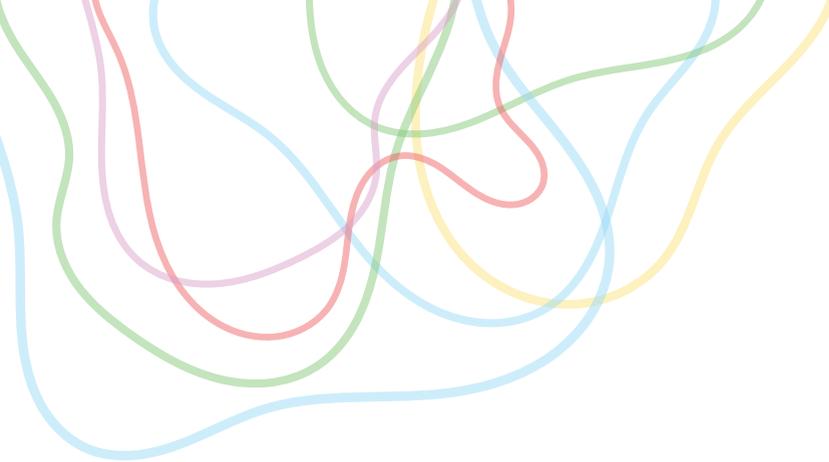
Doctora en Bellas Artes



*En el país de los cinco sentidos había unos cuantos habitantes que eran solo una nariz con patas y se pasaban el día oliendo todo lo que encontraban a su paso. Había otros habitantes que solo eran ojos con patas y todo lo miraban. Algunos eran orejas con patas y todo lo escuchaban. También había unos habitantes de ese país que solo eran bocas con patas y se dedicaban a probarlo todo. Por último, había unos habitantes del país de los cinco sentidos que solo eran manos con patas y andaban siempre tocándolo todo. Pero todos estaban hartos de no poder sentir más que una sensación, y decidieron unirse unos con otros y formar un solo cuerpo. Y así fue como nacimos nosotros, las personas.*

**Enric Larreula**





## Nota

Es importante señalar que en el presente cuaderno pedagógico se opta por la utilización de un lenguaje inclusivo. Para ello se decide redactar mediante el uso de la “e” como herramienta lingüística, ya que con la utilización de este lenguaje inclusivo se logra visibilizar y reconocer la existencia de personas que no se encuentran en la polarización masculina/femenina, lo que permite incorporar a aquellas personas y colectivos que no se identifican con la norma binaria y así respetar la identidad de cada individuo.





# Introducción

El presente cuaderno pedagógico está enfocado para docentes que imparten la clase de artes visuales. En este se plantean distintas didácticas y actividades que acercan, ayudan a experimentar y comprender el arte contemporáneo chileno de manera multisensorial, especialmente para estudiantes de sexto y octavo básico en situación de completa discapacidad visual, en aras de aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos contenidos. Dado que el currículo nacional en estos niveles y, específicamente, en las unidades 1 (El arte contemporáneo) y 3 (Instalación y arte contemporáneo) sugiere abordar contenidos de arte contemporáneo, las actividades se enfocan en estos cursos, aunque, puede ser utilizado y adecuado para cualquier otro nivel si así se requiere.

El material propone una enseñanza universal, apta para todos los estudiantes, incorporando actividades que involucran los cinco sentidos externos: gusto, olfato, tacto, audición y visión. Se utiliza el modelo pedagógico Reggio Emilia y la Pedagogía de los Sentidos, lo que permite posicionarse dentro de diferentes escenarios para facilitar el desarrollo de las actividades y así lograr un aula multisensorial. Además, cada actividad está pensada con adecuaciones curriculares en torno al territorio, NEE (Necesidades Educativas Especiales) y culturales y, cada una de ellas puede ser modificada y/o adecuada según las necesidades docentes, ya que son sugerencias didácticas y un recurso guía para su planificación y aplicación en la clase de artes visuales e incluso, de manera interdisciplinar.







ARTE CONTEM  
PORÁNEO  
MULTI  
SENSORIAL



# Pedagogía de los Sentidos

Hace referencia a la capacidad de utilizar los cinco sentidos (tacto, olfato, gusto, visión y oído) como receptores para obtener una experiencia integral de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se plantean didácticas y/o actividades que permitan educar los sentidos comprendiendo que se aprende desde estos, lo que implica que los sentidos pueden ser parte del contenido y valor educativo entendiendo a los seres humanos como un todo.

Para lograrlo, se debe estar en un estado de curiosidad infantil, lo que permite comprender y aprender de nuestro entorno y de nosotros mismos, utilizando para ello dinámicas y juegos grupales e individuales.

Esta pedagogía permite que las aulas que la implementan se encuentren preparadas para el ingreso de estudiantes con diversas capacidades y/o necesidades.



# Metodología Reggio Emilia

Creada por Loris Malaguzzi, plantea una liberación de la educación a partir de las experiencias e intereses de los niños en la vida cotidiana. A través de esta metodología, adquieren habilidades cognitivas, físicas, sociales y de lenguaje, fomentadas por una educación flexible y de diálogo en la que los niños son valorados como activos constructores de la realidad, con una curiosidad nacida del descubrimiento y un enorme potencial de aprendizaje (lo que aplica también para jóvenes y adultos).

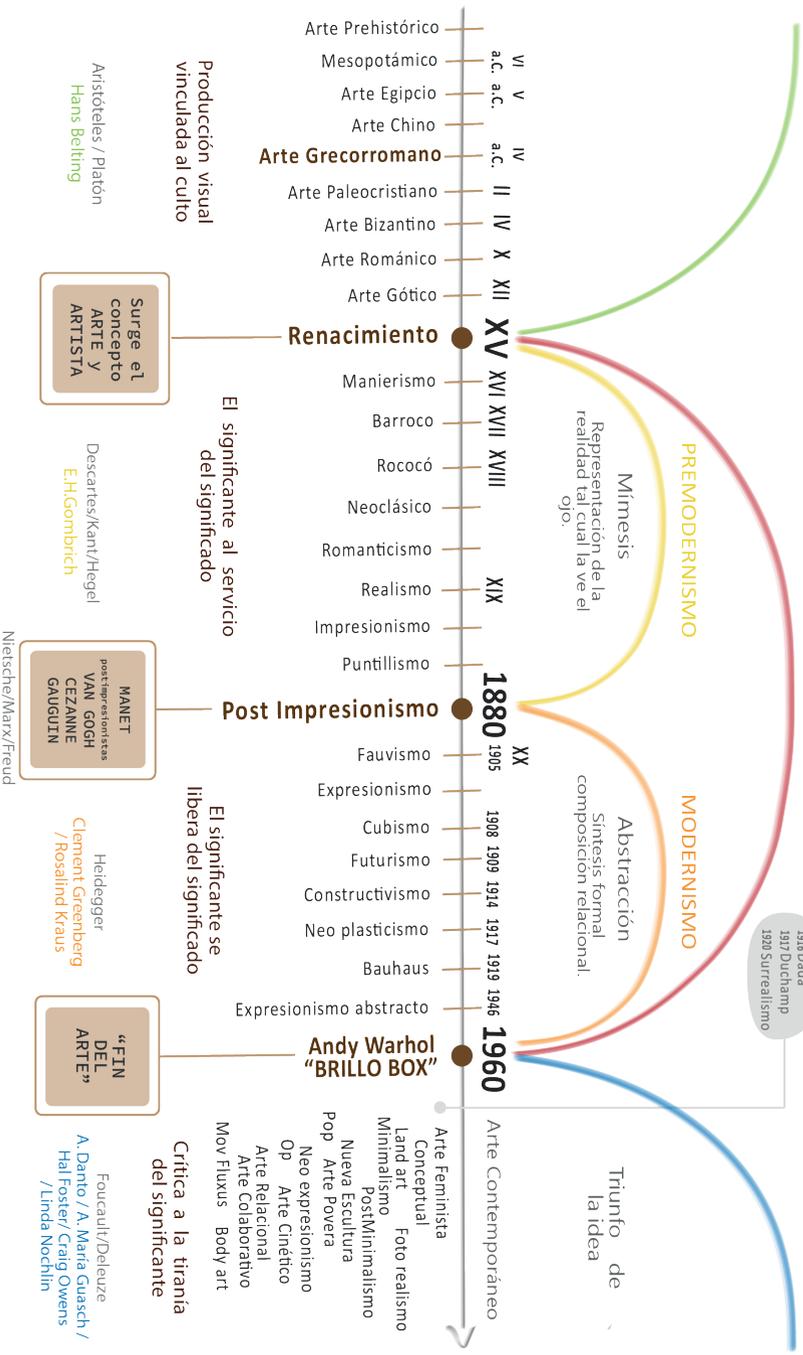
Esta metodología promueve la investigación, reflexión y aprendizaje autónomo, brindando un lugar desde el que explorar el entrelazamiento de la imaginación, la creatividad o la expresión. Concebido este espacio como taller, cuenta con variedad de materiales y recursos que los niños pueden utilizar libremente para educar la conciencia estética, usándose para ello materiales accesibles con el fin de practicar la inclusión y de considerar el territorio y contexto. Para ello, cada estudiante lleva lo que tiene en su casa o lo que recolecta en el camino, desde huevos de gallina, hasta ramas y piedras lo que será utilizado como material artístico.

# TRES GRANDES ERAS DEL ARTE

ERA PRE-ARTÍSTICA

ERA DEL ARTE

ERA POST-ARTÍSTICA



# Arte Contemporáneo

El arte contemporáneo produce un quiebre en las maneras de entender y proponer las prácticas artísticas. Ya no se trata de un estilo, sino de modos de utilizar los estilos. Se relativizan los paradigmas y se sugiere el fin del arte moderno lo que, por añadidura, da inicio a la postmodernidad, quedando la mimesis relativizada y relegada como gran paradigma de las artes. En el arte contemporáneo además, la idea puede estar por sobre la técnica y materialidad, y ya no sólo predomina el ver, sino también, el pensamiento y la inclusión de otros sentidos, siendo la experiencia parte de la práctica artística.

De ahí que las obras sobrepasan los límites establecidos tradicionalmente, se desbordan las técnicas, materiales e ideas quedando, en algunos casos, relegada la predominancia a lo visual en función de una expansión de los sentidos. Asimismo los artistas trabajan de manera interdisciplinaria y se vuelven investigadores, utilizando por ejemplo, la cita y referencias al pasado (artístico, cultural, social, entre otros) de manera constante.

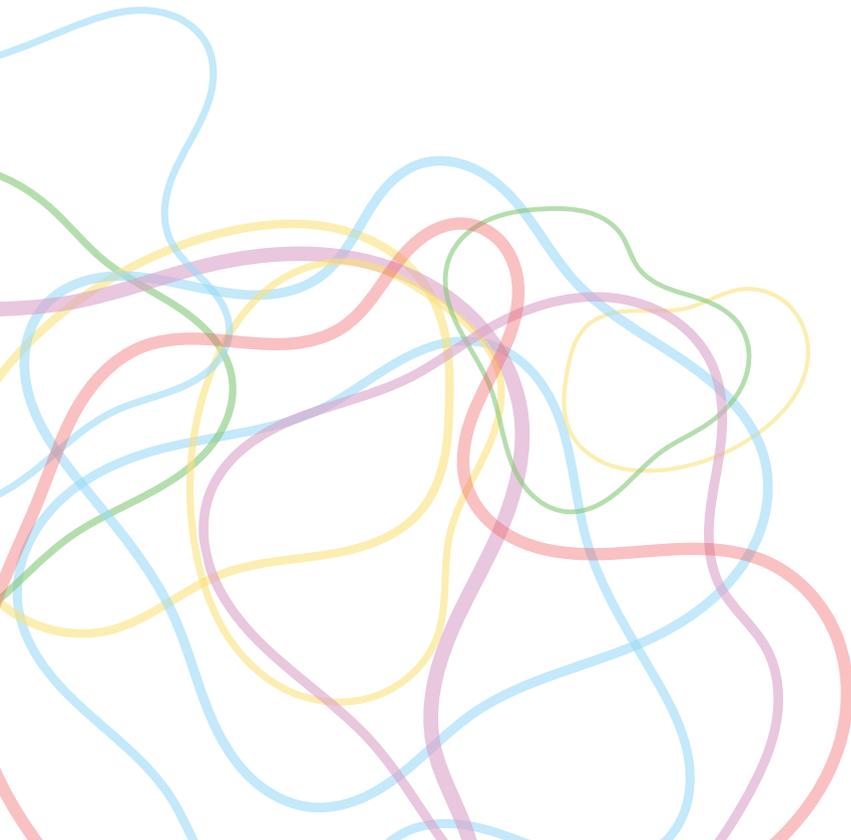
Ejemplo de lo anterior son las múltiples expresiones materiales como: la instalación, la performance, el happening o la intervención, la utilización del cuerpo, acciones de arte, el uso del video, los objetos encontrados o propuestos, la reutilización material, entre otros. Esto permite utilizar otros o todos los sentidos al incorporar sonido, tacto, cuerpo, olfato e incluso gusto. Sumado a ello, en el arte contemporáneo las obras y su activación pueden depender o plantear la interacción directa entre obra y espectadores, quienes pasan a ser sujetos activos que participan de manera directa en la definición de la obra de arte, lo que permite una experiencia múltiple, compleja e inclusiva.

En términos temporales, se suele plantear que sus inicios pueden estar situados desde el año 1960, cuando surgen nuevas maneras de concebir y entender las prácticas y experiencias artísticas.

# Arte Multisensorial

Es aquel lenguaje y/o creación artística que puede ser experimentada y comprendida a través de más de un sentido, lo que posibilita nuevas formas de percepción del entorno.

El arte multisensorial se vuelve una experiencia en sí misma, en la cual la obra a través de diversas sensaciones se activa y nos activa, permitiendo que el espectador reflexione y experimente a través de esta experiencia estética.



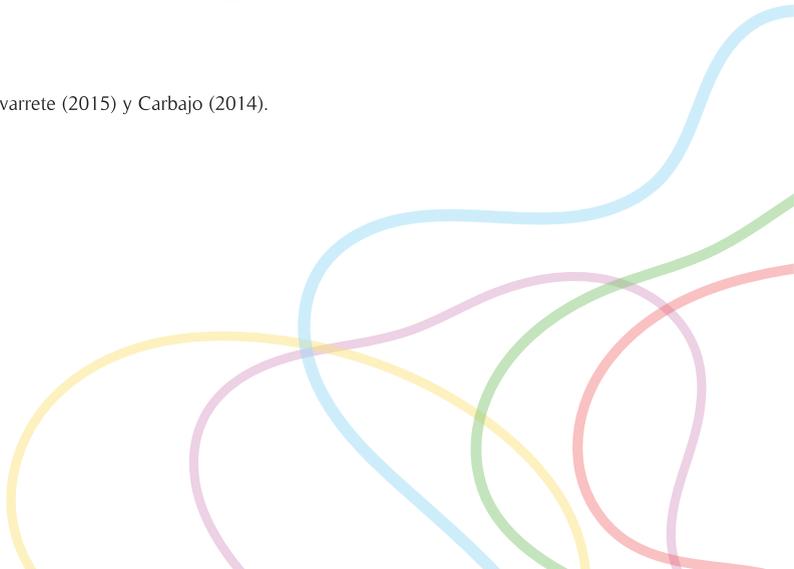
# Aula Multisensorial

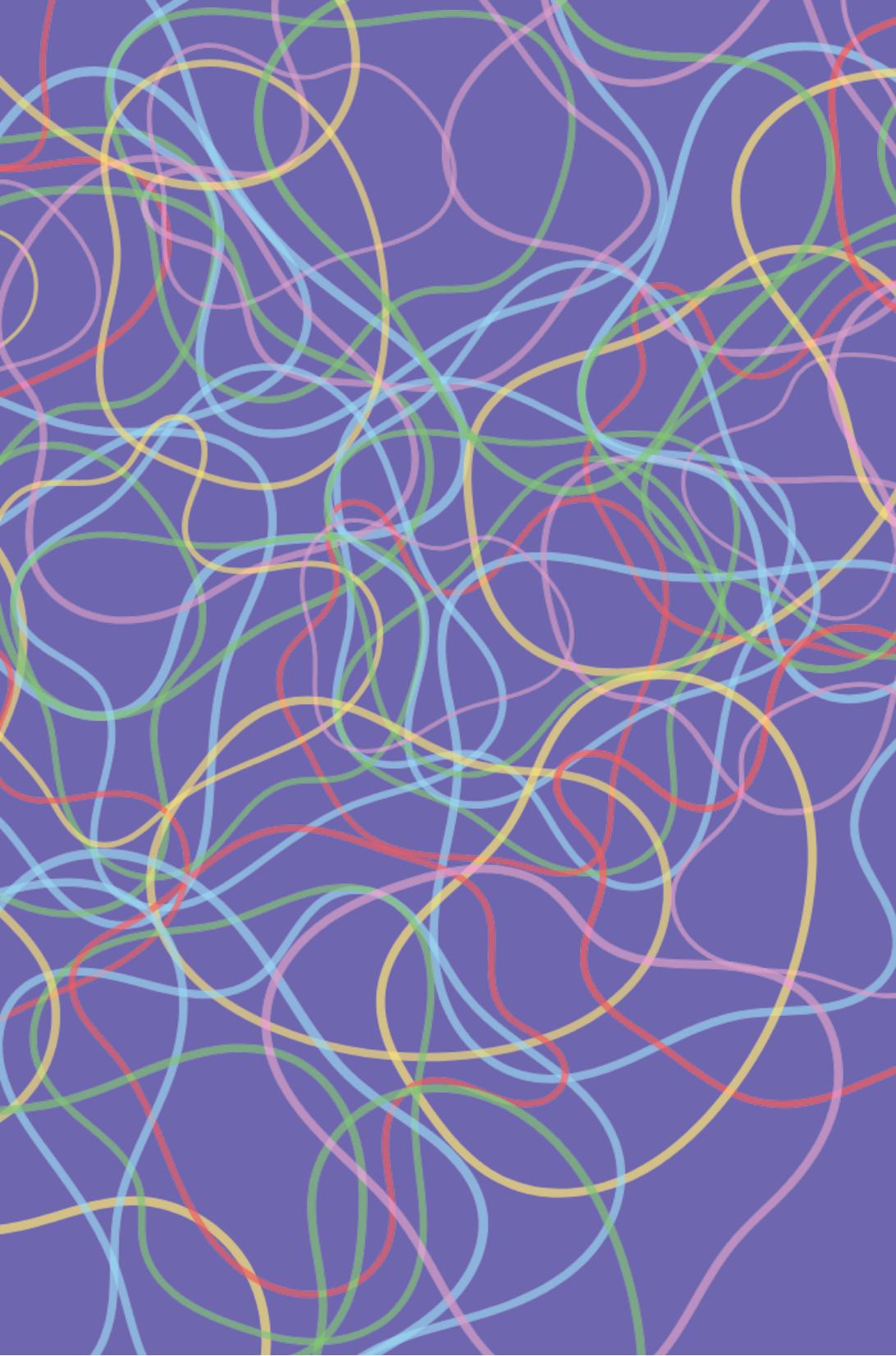
El concepto de multisensorialidad viene a recordarnos que los sentidos están relacionados entre sí: somos seres multisensoriales por naturaleza, por lo que podemos percibir de manera integral o múltiple nuestro contexto y nuestro interior.

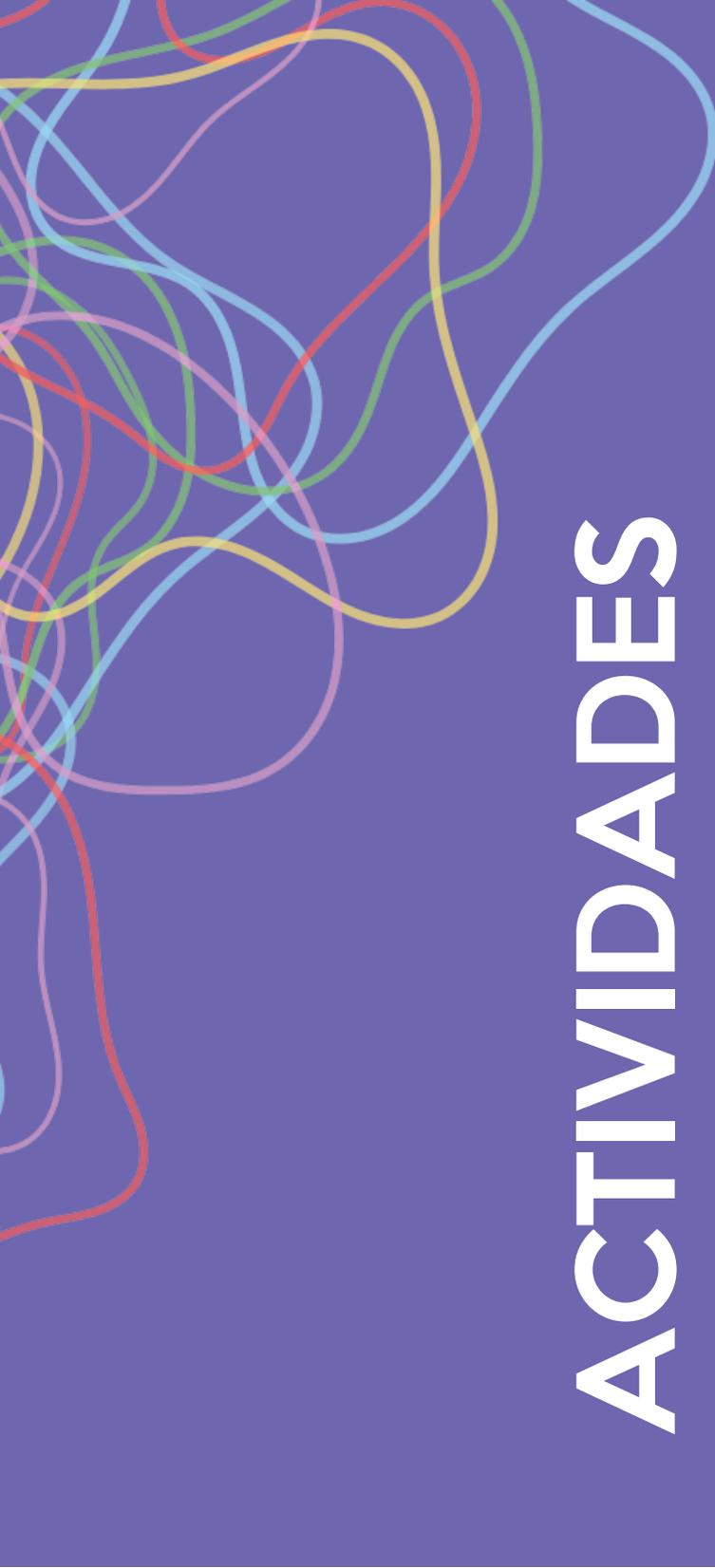
El aula multisensorial corresponde al espacio sala (no solo físico, más bien al lugar donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje) que se transforma en un espacio para percibir y experimentar con nuestros múltiples sentidos, ya que se utilizan diferentes canales sensoriales, enseñándose a interpretar e integrar los estímulos de los diferentes sentidos con el fin de enriquecer las experiencias y ampliar el conocimiento del mundo.

A su vez, promueve e intensifica un mejor clima para el aprendizaje, ya que trabaja con estímulos agradables dentro de un ambiente relajado, dando cabida a generar lazos de trabajo más íntimos y aprendizajes significativos con los estudiantes.

Basado en Castro-Navarrete (2015) y Carbajo (2014).







# ACTIVIDADES MULTISENSORIALES



# OLEATO

## **Apacheta**

Vania Caro  
2013

Instalación de barras blancas de jabón.

## **Desborde**

Josefina Guilisasti  
2019

Cera de abeja

## **Transparencia sonora**

Paz Lira  
2017

450 panales de abeja hechos con marcos de madera

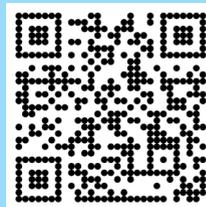
## CONTENIDO DE ARTISTA



Vania Caro



Josefina Guillisasti



Paz Lira

## PLANIFICACIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN



Actividad 1 y 2

## ANTECEDENTES

Joseph Beuys  
Silla con grasa  
(1964)



Lygia Clark  
Máscaras sensoriales  
(1967)



# VANIA CARO

## Apacheta (2013)

### **Contenido de Artista**

Vania Caro es una artista visual cuyo trabajo está relacionado con la contingencia y los cuestionamientos sobre el territorio, la memoria colectiva y la historia. En "Apacheta" los jabones representan la pasta base, siendo una crítica al tráfico de cocaína presente en Tarapacá. En esta obra el olor cobra importancia y genera conexiones con episodios de la vida de los observantes (Parra, 2016, p.290), lo que permite vincular la instalación con lo cotidiano.

# JOSEFINA GUILISASTI

## Desborde (2019)

### **Contenido de Artista**

Josefina Guilisasti es una artista visual que aborda en su obra temas como patrimonio y cultura mediante la realización de instalaciones y la utilización de técnicas como la fotografía, la pintura o el video. En "Desborde" la artista replica la Cordillera de los Andes moldeando en cera de abejas el territorio, lo que inunda el espacio con su olor.

Con esta obra realiza una crítica “ante la violencia a la que está sometida esta porción de tierra desbordada” (Valdés, 2019).

# PAZ LIRA

## Transparencia sonora (2017)

### **Contenido de Artista**

María Paz Lira es una artista que trabaja la pintura, el grabado y la instalación, cuya obra se inspira principalmente en la naturaleza. En "Transparencia Sonora" se presenta una obra multisensorial compuesta por 450 panales de abeja hechos con marcos de madera originales, que involucra los sentidos de la vista, audición y el olfato, estando este último presente en el aroma acaramelado que desprende la estructura. Lo que la artista busca con esta obra es “hacer un llamado a darse cuenta que las abejas están en peligro y con ellas la humanidad” (Museo Nacional de Bellas Artes, 2017).



# ACTIVIDAD 1

## *¿A qué huele...?*

En base a la obra "Apacheta" de Vania Caro, comprenden el arte contemporáneo mediante la creación de una instalación multisensorial que utiliza como recurso el sentido del olfato en primera instancia. Para esto, deberán apelar a la representación de una experiencia, como podría ser: una estación del año, una fecha importante, un recuerdo conjunto, entre otras posibilidades, que responda a la pregunta: ¿a qué huele esta experiencia?

La actividad está planificada para realizarse en equipos de 2 a 4 integrantes y se pretende que, al momento de la presentación, la obra sea percibida a través de los distintos sentidos (siendo la visión el último), por lo que será necesario estar con los ojos vendados.

# ACTIVIDAD 2

## *Objetos con memoria*

En base a las obras de Paz Lira, "Transparencia sonora", y de Josefina Guilisasti, "Desborde", comprenden el arte contemporáneo y multisensorial, para luego desarrollar "objetos olfativos" que utilicen distintos aromas como recurso comunicativo para el relato de su historia de vida.

Para la creación de estos objetos se sugiere la utilización de materiales que sean fáciles de encontrar en sus casas como: frascos, telas, algodón, entre otros, junto a especias o materiales que desprendan aromas significativos que deben representar distintas etapas/momentos de sus vidas. Por ejemplo, un algodón impregnado de una hierba como la menta que tomaban al enfermar, una tela con el perfume que usaban de bebés, un frasco con distintas especias que solían estar en sus comidas favoritas, etc.

Se espera que desarrollen aproximadamente 4 objetos (uno por cada momento significativo) que deberán presentar en una caja de zapatos forrada para mantener el misterio y priorizar la percepción por medio del olfato.



# GUSTO

**Proyecto sobremesa**

Natasha de Cortillas  
2015

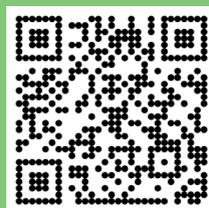
Performance (mesa y comida)

## CONTENIDO DE ARTISTA



Página Web de Artista

## PLANIFICACIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN



Actividad 1 y 2

## ANTECEDENTES

Felix González-Torres

Sin título (Retrato de Ross en L.A.)

(1991)



Rirkrit Tiravanija

Sin título (gratis/todavía)

(1992)



# NATASHA DE CORTILLAS

## Sobremesa (2015)

### Contenido de Artista

Artista que realiza intervenciones/performances culinarias con las que indaga sobre diversos territorios a través de la comida, para luego registrar sus procesos en fotografía, video e instalación. En su obras, propone un trabajo que se encuentra constantemente vinculado a la memoria, en el que la comida es un medio que construye y forma comunidad. Además, las recetas preparadas por la artista poseen un valor simbólico para los lugares y la gente en donde construye sus obras, ya que estas han sido traspasadas de generación en generación conectando y generando una relación entre pasado y presente de las comunidades.

# ACTIVIDAD 1

## *Comida sorpresa*

A partir de la obra de la artista Natascha de Cortillas, se reflexiona sobre un elemento importante dentro de la vida cotidiana como es la comida que se vuelve material artístico. En esta actividad se debe identificar y ser conscientes de aquellos momentos del día a día en que se utiliza el gusto como: los desayunos, almuerzos, postres, meriendas y onces. A la par se preguntan: ¿cuál es mi momento favorito de la comida? y ¿por qué me gusta en específico? ¿Qué tipo de comida hay? ¿Existe alguna comida que especialmente te guste? ¿Qué tipo de ambiente se crea en ese momento? Preguntas que tienen como fin conocer los momentos favoritos de los estudiantes en torno a la alimentación. Para ello, deben formar grupos de trabajo, vender sus ojos e intercambiar sus comidas para así comenzar la degustación.

Finalmente, deben realizar un mapa conceptual que abarque lo aprendido en la clase, para luego exponerlo a sus compañeros respondiendo a preguntas como: ¿qué fue lo que probaste? ¿Con qué momento de la comida lo relacionas? ¿Qué sentiste al probar la comida? ¿Te trajo algún recuerdo a la mente? ¿Qué te parece hacer arte a través de la comida?

# ACTIVIDAD 2

## *Tutifruti*

A partir de la obra de la artista Natascha de Cortillas, se reflexiona sobre un elemento importante dentro de su vida cotidiana como posible material artístico: la comida. En esta actividad, deben identificar y recordar cómo son ciertos alimentos que forman parte de su cotidianidad. Para ello, deben escribir algunos nombres de frutas, verduras, frutos secos, entre otros, y colocarlos dentro de una bolsa. Luego, quien saque el papel deberá responder preguntas que despierten sus otros sentidos como: ¿conoces el alimento que te tocó? ¿Cómo crees que es su sabor? ¿Con qué otro alimento lo relacionas? ¿Cómo lo describirías en una sola palabra? Para la próxima clase, cada integrante del curso debe llevar una fruta distinta para realizar un tutifruti y formar grupos de trabajo, para que con los ojos vendados intenten adivinar qué fruta les tocó e identifiquen los sabores que sintieron. A partir de esto, realizan un dibujo con la ayuda de variados materiales, texturas y relieves que representan lo que han experimentado. Finalmente, reflexionan y exponen los resultados a sus compañeros.



# TACTO

**Quipu Womb (Quipu Menstrual)**

Cecilia Vicuña

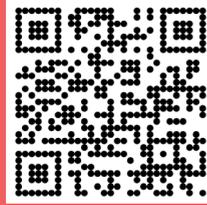
2017

Fieltro, metal y cableado.

## CONTENIDO DE ARTISTA



Video Referencial de la experiencia instalativa



Track de Quipu menstrual

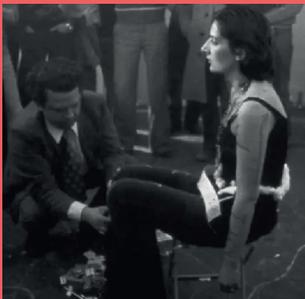
## PLANIFICACIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN



Actividad 1 y 2

## ANTECEDENTES

Marina Abramovic  
Ritmo 0  
(1974)



Lygia Clark  
Guantes sensoriales  
(1968)



# CECILIA VICUÑA

## Quipu Womb (Quipu Menstrual) (2017)

### Contenido de Artista

Cecilia Vicuña es una artista descendiente aymara quien, en la mayoría de sus obras, utiliza el Quipu como recurso material. Para la artista, los Quipus vienen desde la memoria y el instinto, desde el ser una niña olvidada, desde el conectar con la tierra y correr riesgos, del estar atenta al cambio como las células de un cuerpo.

En el caso de "Quipu Womb", la obra posee características particulares al proponer un tema rupturista y visionario como es la menstruación, menarquía y los ciclos vitales de personas con útero. Para ello la artista plantea y utiliza el quipu, el cual significa nudo en quechua, y el cual es un antiguo sistema andino de escritura o anotación mediante anudar cuerdas, usado tanto para llevar cuentas y estadísticas, como para contar relatos, cantar poemas y/o registrar los derechos y responsabilidades de la comunidad. De esta manera, este lenguaje alberga una expresión de la historia americana, se enuncia tanto en el pasado de las primeras naciones como en la actualidad de un mundo relacionado con lo femenino, lo social y político. Además, plantea la acción de anudar que involucra el tocar y el movimiento de la relación del cuerpo con las cuerdas, es decir el uso del tacto, pues la artista propone un acción relacional de anudar en su obra.

Otro aspecto de la obra es que ésta cuenta con un track propio llamado (al igual que la obra), "Quipu Menstrual", en el que Cecilia Vicuña interpreta parte de uno de sus poemas acompañado de cánticos. A esto, se suma la creación performática colectiva del proceso de anudación del fieltro y por tanto, de construcción del Quipu.

# ACTIVIDAD 1

## *Anudando desde la ancestralidad Aymara*

A partir de la obra "Quipu Womb" de la artista Cecilia Vicuña, se reflexiona sobre la cosmovisión indígena en vinculación con el quipu como elemento espiritual y de representación de una comunidad.

Para ello, deben realizar una instalación, utilizando como medio y soporte, variados materiales de reciclaje, encontrados y provenientes de la naturaleza. Construyen una obra de manera colectiva, en la que utilizan técnicas de anudación como el quipu de la artista; el colgado de telas, trapos, lana, pantis, entre otros, el trenzado y/o el tejido que puede ir de cielo a suelo.

Para luego, experimentan su obra finalizada a través del tacto, donde se vendan los ojos y la atraviesan. Finalmente deben describir su experiencia, reflexionando en torno a esta y el significado del quipu para ellos, ¿Se plantearían su propio sistema de nudos? ¿Qué representaría esos nudos propios? ¿Cómo experimentaron el sentido del tacto?

# ACTIVIDAD 2

## *Conexión instalación natural*

Experimentan una actividad basada en la obra de la artista Cecilia Vicuña, mediante recursos naturales que se parezcan en forma y ocupación del espacio al Quipu menstrual, por ejemplo, a árboles endémicos de la zona como un sauce. La actividad se basa en vendar los ojos y atravesar el follaje del árbol a través de un circuito improvisado o ya establecido. Esto se debe hacer utilizando los 4 sentidos restantes (olfato, gusto, tacto y audición). Posteriormente, les estudiantes intentan encontrarse dentro del circuito que pasa por el follaje, manteniendo siempre el respeto, cuidado y delicadeza al contacto con la naturaleza para, finalmente, realizar un objeto, video, cartografía, collage sensorial, entre otras opciones, que represente dicha experiencia desde la percepción personal.

Para mayor conexión con esta experiencia se recomienda transitar descalzos, con vestimenta ligera y de mangas cortas.



# AUDICIÓN

## **Taller “Aparatos de percepción”**

Paula Urizar

2016

Botellas, tubos, cartones, entre  
otros materiales reciclados.

## **Rauschmittel**

Rainer Krause

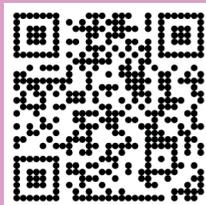
2022

Instalación sonora (diversos  
materiales)

## CONTENIDO DE ARTISTA



Paula Urizar



Rainer Krause

## PLANIFICACIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN



Actividad 1 y 2

## ANTECEDENTES

John Cage  
4'33"  
(1952)



John Cage  
Water Walk  
(1960)



# PAULA URIZAR

## Taller "Aparatos de percepción" (2016)

### Contenido de Artista

La artista Paula Urizar, realizó una actividad en la residencia artística de Cristian Inostroza (Antofagasta), en la comuna rural de Ollagüe. Aquí, niños de la residencia crearon aparatos auditivos/audífonos con diversos materiales de fácil acceso, tales como: tuberías, botellas, materiales de deshecho, etc. Dichos aparatos ayudaban a percibir los sonidos de su entorno, los cuales distorsionan o modifican lo que escuchaban. A la par, crearon lentes que alteraban su visión, que de igual forma, fueron hecho con materiales encontrados.

La artista propone percibir el entorno de una manera diferente, ya que incorpora como medio de aprendizaje, nuestro territorio, a la vez facilitando la creación de nuevos pensamientos críticos respecto a la percepción propia y del entorno.

# RAINER KRAUSE

## Rauschmittel (2019)

### Contenido de Artista

Es una instalación sonora que consiste en 12 obras en las que se trabaja el sonido como material artístico, el que revela su significado con el contexto urbano. En una de ellas presenta 8 altavoces que emiten sonidos aleatorios grabados y relacionados a paisajes sonoros realizados en distintos momentos histórico-sociales recientes como, el estallido social o el inicio de la pandemia.

En la obra los espectadores podían intervenir cambiando la cantidad de sonidos que se escuchaban al mismo tiempo y, pudiendo acceder mediante un código QR a una obra sonora distinta cada día de la semana, las que fueron realizadas por el artista entre los años 2005 y 2021.



# ACTIVIDAD 1

## *Encontrando con los sentidos*

La actividad está basada en el taller artístico de Paula Urizar, en el que realizó aparatos de percepción en una comuna rural de Chile. Para esto, los estudiantes abordan los distintos sentidos, especialmente el de la audición y el visual, mediante la creación de “audífonos” o aparatos de percepción sonora, así como de “lentes” o modificadores de lentes, hechos en la clase con materiales reciclados como botellas de plástico, cartón, pvc o algún material de fácil acceso acorde a la actividad.

Para la siguiente clase, los estudiantes salen al patio con estos aparatos a oír algún elemento de la naturaleza o del entorno que les llame la atención. También, pueden tocar elementos que les interesen y escuchar el sonido que se produce al realizar una acción con ellos, por ejemplo, al apretar una hoja o romperla. Para terminar, los estudiantes elaboran un mapa de los lugares visitados y percibidos utilizando materiales como cartulina, goma eva, lápices, entre otros, para así agregar el espacio de donde provienen los sonidos e imágenes que les llamó la atención. Finalmente, se realiza una reflexión conjunta en la que los estudiantes hablan de su experiencia con el curso.

# ACTIVIDAD 2

## *Aprendiendo a escuchar*

La actividad consta de la creación de una bitácora basada en la obra "Rauschmittel" de Rainer Krause, la cual permite escuchar el contexto en el que nos desenvolvemos diariamente. Para esto, los estudiantes deben escuchar su entorno en distintos escenarios como: un parque, plaza, jardín, su casa, la sala de clases, el patio del colegio, los baños, entre otros, sin utilizar ningún elemento más que el oído. Dentro de su bitácora deben registrar cualquier aspecto que consideren necesario para mostrar el sonido que lograron percibir, ya sea fotografías, dibujos, descripción escrita, texturas, entre otras posibilidades. Como segunda parte, utilizan palos de madera, palillos chinos, de maqueta, u otros, para tocar distintos elementos y escuchar los sonidos que se producen al realizar la acción, registrando nuevamente los resultados en su bitácora. Al finalizar, comparten sus hallazgos al curso.





# NO SIV VISIÓN

**El bosque de las nubes / Los  
pájaros del horizonte**

Valeria Montti Colque  
2021

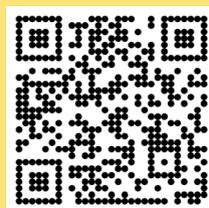
Instalación (diversos materiales:  
objetos, pinturas, alfombras, video)

## CONTENIDO DE ARTISTA



Catálogo Valeria Montti

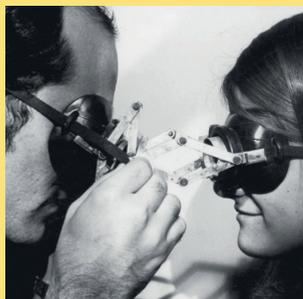
## PLANIFICACIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN



Actividad 1 y 2

## ANTECEDENTES

Ligya Clark  
Diálogos: Óculos  
(1968)



Lygia Clark  
Máscaras sensoriales  
(1967)



# VALERIA MONTTI COLQUE

## El bosque de las nubes / Los pájaros del horizonte (2021)

### Contenido de Artista

Valeria Montti crea ecosistemas utilizando elementos del folclore andino y la naturaleza. En este caso, la obra es una instalación dividida en dos salas en las que los espectadores pueden interactuar tocando e incluso cambiando de posición los elementos que se encuentran en la exhibición, mientras leen un poema llamado "El pescador" (escrito en diferentes idiomas), escuchan narrativas y observan videos que forman parte de la obra. "El bosque de nubes" / "Los pájaros del horizonte" es un ecosistema que mezcla elementos visuales de la cultura popular, la cosmovisión andina y la naturaleza de Chile y Suecia. Un espacio íntimo a través de coloridas piezas donde se conectan elementos de la naturaleza como montañas, rocas y bosques junto a personajes de la cultura urbana y cinematográfica, bajo una estimulante visualidad kitsch. Así, mediante variadas técnicas y materiales como la acuarela, impresión sobre alfombra, cerámica y collage, la artista aborda la memoria, el desarraigo, la maternidad y los sueños.

# ACTIVIDAD 1

## *Creando nuestros territorios*

A partir de la obra de la artista, la instalación y poema, reflexionan sobre los objetos de su vida cotidiana que se encuentran cargados de memoria, sentidos y emociones preguntándose a la par: ¿por qué les gusta, o no? ¿Por qué ese objeto en particular? ¿Aquello, los caracteriza a ustedes?, ¿son parte de su reflejo? Con estas reflexiones se crea un poema basado en dicho objeto, el que deben compartir al curso.

Para finalizar, arman una instalación colectiva utilizando los objetos mencionados (los que pueden ser propios o encontrados) en la sala de clases o en algún espacio exterior, para luego exponer y reflexionar en torno a los resultados. Lo importante es que los objetos a utilizar deben reflejar aquellas historias o recuerdos que trajeron a la memoria.

Se sugiere para finalizar incorporar preguntas del tipo: ¿crearon su propia memoria? ¿Crearon su propio territorio a través de estos objetos que cargan memorias?

# ACTIVIDAD 2

## *Creando nuestras visiones*

A partir de la obra de la artista, la instalación y poema, se reflexiona sobre cómo los objetos e imágenes representan nuestras visiones y memorias, atendiendo a que cada una de nosotres fabrica su propia y única imagen en torno a una historia-relato, la cual representa nuestra forma de mirar el mundo. Para ello deben crear un poema basado en sus propias imágenes mentales inspiradas por la obra de la artista, que luego deben intercambiar físicamente, compartiendo y describiendo las nuevas imágenes mentales que se produjeron entre estudiantes.

Con este material, cada una realizará una imagen a través de la técnica del collage, con revistas, diarios y materiales naturales, basada en el relato que recibieron tras el intercambio. Finalmente, todos los collages se unen creando una sola imagen como grupo curso, que se instala en algún lugar decidido colectivamente. Con ello, se reflexiona y conversa en torno a la representación de las visiones tanto individuales como grupales.



# Glosario

## **Arte moderno**

Se refiere al arte de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Los trabajos producidos durante este tiempo muestran el interés de los artistas en reimaginar, reinterpretar e incluso rechazar los valores estéticos tradicionales de los estilos anteriores.

## **Bitácora**

Cuaderno en el cual las personas realizan anotaciones, bocetos o registros de ideas, datos de interés, preguntas, etc. en el desarrollo de un trabajo o proyecto.

## **Cita artística**

Expresión que se usa para nombrar a una obra de arte que utiliza de referente o de punto de partida otra obra de arte existente.

## **Collage**

Obra bidimensional compuesta por diferentes fragmentos de materiales pegados sobre una superficie, como telas, cartón, papel, fotografías, recortes de periódicos, etc.

## **Cosmovisión**

Manera de ver e interpretar el mundo.

## **Experiencia estética**

"Abandono" del receptor ante la obra por la pérdida de la conciencia de sí, por ese instante en que se sumerge en el objeto propuesto y olvida la realidad ajena a la propia obra. Abandono de los sentidos ante las formas.

## **Identidad**

Grupo de rasgos y características que diferencia a una individuo, o grupo de individuos del resto.

## **Instalación**

Manera de hacer/presentar obras realizadas en y para un contexto y espacio determinado, siendo elaborada mediante diversos medios. En la mayoría de los casos permite una interacción activa con el espectador. Por definición, la instalación tiene una duración determinada y, por ende, un carácter efímero.

## **Instalación colaborativa**

Forma de producir una instalación que se crea de manera colectiva, como comunidades de artistas e individuos autoorganizadas.

### **Mimesis**

Representación de la realidad tal cual la ve el ojo.

### **Memoria**

Capacidad mental cuya función es codificar, almacenar y recuperar información del pasado para entender el presente y utilizarla en el futuro.

### **Objetos encontrados**

Operaciones conceptuales en las que le artista se apropia de un objeto, realiza modificaciones y cambia el contexto de su aparición, insertándolo en el campo del arte.

### **Paisaje sonoro**

Paisaje conformado por todos aquellos sonidos que son característicos de un lugar, propios de un momento o de una determinada actividad.

### **Paradigma**

Teoría o conjunto de teorías que sirve de modelo a seguir para resolver problemas.

### **Percepción**

Acción y efecto de percibir. En este sentido, el término percepción hace alusión a las impresiones que puede distinguir un individuo de otra persona, de un objeto, lugar, etc. a través de los sentidos.

### **Posmodernidad**

Surge como respuesta a los cánones instaurados por el modernismo, relativizando y difuminando los paradigmas existentes. Como los "grandes relatos" ya habían caído, se establecen otras formas de relación que las artes también muestran mediante el cinismo, las citas, el sarcasmo, la deconstrucción, la relatividad y subversión.

### **Quipu**

Nudo en quechua. Antiguo sistema andino de "escritura" o anotación mediante cuerdas anudadas, usado tanto para llevar cuentas y estadísticas, como para contar historias, cantar poemas y/o registrar los derechos y responsabilidades comunales. Como sistema de comunicación, la colonización española intentó acabar con ellos.

### **Relato autobiográfico**

Narración de una experiencia significativa en la vida de una persona contada por él mismo. Hace énfasis en la importancia de lo vivido por lo que provocó, los sentimientos que produjo o las consecuencias generadas.

### **Sensorial**

Perteneciente o relativo a la sensibilidad o a los órganos de los sentidos.

### ***Sentido de la vista***

Capacidad sensorial que permite transformar la energía luminosa percibida en los impulsos nerviosos para ser interpretados como “visión” en el cerebro.

### ***Sentido del gusto***

Capacidad sensorial que permite a la persona “gustar” en cuanto a sabores.

### ***Sentido del audición***

Capacidad sensorial que informa de los sonidos y de los ruidos que se producen alrededor de la persona, generando conciencia de su posición espacial.

### ***Sentido del olfato***

Capacidad sensorial que permite percibir sustancias químicas, naturales y olores en general.

### ***Sentido del tacto***

Capacidad sensorial que permite percibir la realidad circundante, específicamente en términos de presión, temperatura, dureza y textura.

### ***Track***

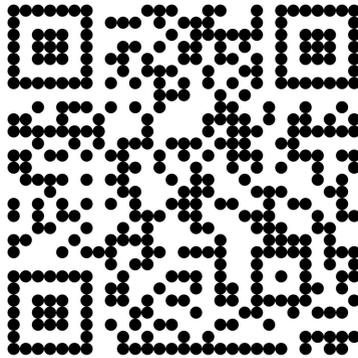
Pista compuesta de una grabación de audio que posee una melodía, ritmo y/o letra.



# Acceso Digital

Acceso web al cuaderno pedagógico en el que se encontrarán adjuntas las planificaciones, criterios de evaluación y más información sobre las obras y antecedentes mencionados.

<https://artecontemporaneom6.wixsite.com/cuaderno-pedag-gico>





# Bibliografía

Carbajo, M. (2014). La sala de estimulación multisensorial. *TABANQUE Revista pedagógica*, 27(1), 155-172. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16701/Tabanque-2014-27->

[LaSalaDeEstimulacionMultisensorial.pdf?sequence=1](#)

Castro-Navarrete, A. (2015). *Interpretación accesible del Arte dirigida a personas con discapacidad visual: un proceso de diseño participativo y multisensorial con el público*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].

Centro de Extensión Cultural Alfonso Lagos. (s.f.). *El quehacer artístico como una plataforma de colaboración y participación*.

<https://www.cecal.udec.cl/index.php/project/natascha-de-cortillas/>

Danto, A.C. (2018). *Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.

Giunta, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?* Ediciones Fundación arteBA. <https://historiadelarteylacultura2012.files.wordpress.com/2012/03/giunta-2014-cuando-empieza-el-arte-contemporaneo.pdf>

Guasch, A. [Universidad de Navarra] (29 de marzo de 2011). *Anna María Guasch inauguró el ciclo "Dadaísmo & Arte Conceptual" en la Universidad de Navarra*.

[Archivo de Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=ypbuADinfdc>

Museo Nacional de Bellas Artes. (19 de mayo del 2017). *Paz Lira: Transparencia sonora*.  
<https://www.mnba.gob.cl/noticias/paz-lira-transparencia-sonora>

Padilla, J. y Topa, J. (2022). *Guía didáctica aplicando la metodología de Reggio Emilia para el desarrollo de la creatividad en los niños de Educación Inicial*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi].  
<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/9022>

Parra Muñoz, M. V. (2016). *Memoria, creatividad y arte chileno emergente*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/38969/1/T37737.pdf>

Sánchez Ruiz, J., Chacón Gordillo, P., y Alvira Juan, M. Á. (2011). Pedagogía de los sentidos. Una aproximación al legado de Hugo Kükelhaus. *AACA Digital: Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 16, 1-11.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3793623>

Santamaría, C. (2017). *Pedagogía de los sentidos. Educar para ser más felices*. PPC Editorial.

Valdés, C. (2019). *Desborde*.  
<https://josefinaguilisasti.cl/Desborde>

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Ediciones Morata.

**PROPUESTA DIDÁCTICA COMO RESULTADO DEL  
SEMINARIO DE GRADO:**

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES PARA ESTUDIANTES CON  
CEGUERA DE SEXTO Y OCTAVO BÁSICO: CUADERNO  
PEDAGÓGICO PARA ENSEÑAR ARTE CONTEMPORÁNEO CHILENO  
EN UN SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE ARTES Y HUMANIDADES  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Autoras/es:

Javi Gómez Flores

Silvana Belén Henríquez Peña

Paulina Antonia Salinas Reyes

Javiera Paz Santibáñez Cabrera

Jocelyn Camila Vega Villegas

Jennifer Andrea Velásquez Muñoz

Profesora guía: Viviana Silva Flores

Doctora en Bellas Artes

**Santiago de Chile, 2022**