



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES

ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN DIVERSIFICADA Y TRABAJO
COLABORATIVO EN LA ASIGNATURA DE ARTES VISUALES PARA
ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA CON DISCAPACIDAD VISUAL
PERTENECIENTES A PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LA REGIÓN
METROPOLITANA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN ARTES VISUALES

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES: MAXIMILIANO MUENA DELGADO
FERNANDA GONZÁLEZ SANZ

PROFESORA GUÍA: CLAUDIA GISELA RODRÍGUEZ GERICKE

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL 2022

2022, Maximiliano Muenadelgado y Fernanda González Sanz

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicatorias

El término de esta etapa tan importante, la universidad, no hubiera sido posible sin el sustento de mi familia, por ello es que les agradezco y les dedico este trabajo, en especial a mi mamá, Lisbeth Sanz y mi papá Carlos González por ser quienes me apoyaron incondicionalmente, a mis hermanos Jorge Luis y Andrés, que siempre tuvieron la disposición de ayudarme en todo lo que necesitara. Y finalmente, pero no menos importante, a mi querida Yochy, por ser mi compañera y un pilar muy importante en mi vida.

Agradezco a mis compañeras, amigas y ahora colegas, Amalia Peñafiel, Macarena Rivera y Aruma Berrú, por acompañarme y apoyarme durante estos 5 años de arduo trabajo. Asimismo, a Harry Styles por acompañar mis momentos de mayor estrés.

Finalmente, agradecer a mi compañero, colega, amigo y pareja, Maximiliano Muenas, quien es parte y fue un pilar fundamental durante todo este proceso, gracias por brindarme tu ayuda, apoyo y hombro dentro de lo que fue este largo proceso que ahora parece tan corto.

Gracias a todos, por creer en mí, en mis sueños y proyectos.

Fernanda González Sanz

En el final de este largo trayecto universitario quisiera partir dedicando y agradeciendo esta memoria de título a mis padres Juan Pablo Muená Barría y Valeska Delgado Fierro quienes desde mucho antes de iniciar este proceso me han apoyado, entregado su amor y han sido un pilar fundamental en todos los procesos que he vivido, sin el esfuerzo de ellos lograr esto no hubiera sido posible. Así también a mi hermano Gaspar Muená Delgado quien ha sido un compañero de vida que valoro y agradezco su compañía incondicional.

De igual manera dedicar con mucho cariño a mi familia que me ha acogido y acompañado a lo largo de la mayoría de mi vida, a mi abuelo Pablo Muená y a mi abuela Juana Barría por ser quienes me han enseñado y acompañado en las etapas más tempranas de mi vida, también a mi tía María Muená quien me ha acompañado, ayudado y aconsejado a lo largo de todos estos años, a mis abuelos maternos, a mis primos, tíos y tías quienes son y serán parte importante de mi vida, ya que con su paciencia, cariño y amor han sido quienes me han ayudado a sobrellevar el día a día a lo largo de todos estos años.

También dedicar esta memoria a todos mis compañeros, compañeras, amigos y amigas que en el transcurso de esta experiencia he tenido el gusto de entablar una conversación, reír juntos, idear, colaborar y realizar proyectos, escuchar música, intercambiar palabras de aliento, entre muchos más momentos que serán parte importante de mi vida.

Finalmente, agradecer la compañía, el cariño y apoyo de mi pareja y amiga, Fernanda González quien ha sido partícipe de parte importante de mi vida y con quien he podido compartir momentos que nunca se borran.

Maximiliano Muená Delgado

Agradecimientos

Agradecemos a nuestros amigos y compañeros, así también a todos y todas las docentes de carrera que nos apoyaron y ayudaron a nuestra formación como profesores de Artes Visuales, en especial mención a nuestro profesor Miguel Zamorano que tuvo una admirable disposición durante todo este proceso.

Además, a una persona que ha sido muy importante en esta etapa final, la profesora guía de esta memoria, Claudia Rodríguez Gericke, quien siempre nos entregó su ayuda, apoyo y compromiso durante el largo proceso de esta investigación.

Finalmente, pero no por eso menos relevante a todas las personas entrevistadas, quienes entregaron su tiempo y se comprometieron con esta investigación, muchísimas gracias por la disposición y ayuda, sin ellas no hubiera sido posible.

Tabla de contenido

Dedicatorias.....	3
Agradecimientos.....	5
Tabla de contenido.....	6
Resumen	9
Summary.....	10
Introducción.....	11
Capítulo I: Planteamiento del problema	12
Planteamiento del problema.....	13
Capítulo II: Objetivos y Justificación de la investigación.....	15
Objetivos de la investigación	16
Justificación de la investigación	17
Capítulo III: Marco referencial.....	18
1. Persona con Discapacidad Visual.....	19
1.1. Adolescencia, discapacidad visual y autoconcepción	23
2. Inclusión.....	26
2.1. Inclusión social en Chile	28
2.2. Inclusión educativa.....	32
2.3. Accesibilidad.....	34
3. Artes visuales y Educación	37
3.1. Importancia de la Educación Artística	37
3.2. Breve Resumen de la Educación Artística en Chile.....	46
3.3. Currículum de la Enseñanza Media en Chile	49
3.4. Asignatura de Artes Visuales en Enseñanza Media	54
4. Arte y la Discapacidad visual en Chile	57
4.1. Artes Hápticas	58
4.2. Antecedentes de la relación de Arte y Accesibilidad.	65

4.3 Iniciativas de Arte inclusivo en Chile.	66
4.4. Iniciativas de Arte Visual inclusivo fuera de Chile.....	78
5. Educación para estudiantes que presentan discapacidad visual en Chile	84
5.1. Antecedentes legales	84
5.2. Trabajo colaborativo	86
5.3. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	89
6. Estrategias de Plan. Diversificada en Artes Visuales para estudiantes que presentan discapacidad visual	91
Capítulo IV: Marco metodológico.....	96
Tipo de investigación.....	97
Paradigma de la investigación	98
Diseño de investigación	98
Método de investigación.....	99
Sujetos de investigación.....	99
Escenario.....	100
Técnica de recolección de datos	100
Instrumento	100
Criterios de Rigor.....	102
Ética	103
Capítulo V: Análisis y resultados	104
Procedimientos de análisis de la información.....	105
Categorías previas de análisis	106
Capítulo VI: Presentación de resultados y discusión.....	110
Análisis Descriptivo de Entrevistas Docentes de Educación Diferencial y de Artes Visuales.....	111
Análisis Descriptivo de Estudiantes que presentan Discapacidad Visual	134
Análisis interpretativo de Entrevistas Docentes de Educación Diferencial y de Artes Visuales.....	140
Análisis interpretativo de Entrevistas Estudiantes que presentan Discapacidad Visual.	147
Análisis explicativo.....	150
Conclusiones.....	154

Orientaciones.....	159
Referencias bibliográficas	160

Resumen

Dentro de la Ley General de Educación se estipula en el decreto N° 83 la aprobación de criterios y orientación de adecuación curricular orientado a estudiantes de necesidades educativas especiales, esto enfocado únicamente a la educación parvularia y básica. Teniendo en cuenta esto y la necesidad de ir propiciando una mayor inclusión en educación media, es que se hace indispensable un trabajo colaborativo entre docentes, aquello dentro de estos niveles (7° a 4° Medio) para desarrollar una pedagogía más inclusiva e integral y con ello fortalecer las metodologías y prácticas pedagógicas.

Considerando la importancia del trabajo colaborativo y las estrategias de planificación diversificada es que se selecciona la asignatura de Artes Visuales para indagar y analizar estas, entre el docente de aula y docente diferencial, al verse incluido un estudiante que presenta discapacidad visual en el aula, específicamente en la enseñanza media.

Palabras claves: Trabajo Colaborativo, Estrategias de Planificación Diversificada, Programa de Integración Escolar, Asignatura de Artes Visuales, Inclusión, Discapacidad Visual, Accesibilidad.

Summary

Within the General Law of Education, decree No. 83 stipulates the approval of criteria and orientation of curricular adaptation oriented to students with special educational needs, this focused solely on preschool and basic education. Taking this into account and the need to promote greater inclusion in secondary education, collaborative work between teachers is essential, within these levels (7th to 4th Middle) to develop a more inclusive and comprehensive pedagogy and with This will strengthen pedagogical methodologies and practices.

Seeing the importance of collaborative work and diversified planning strategies, the subject of Visual Arts is selected to investigate and analyze these, between the classroom teacher and the differential teacher, when a student with visual disability is included in the classroom, specifically in middle school.

Introducción

La presente investigación se desarrolla bajo el marco de la educación artística, llevando por nombre: “Estrategias de planificación diversificada y trabajo colaborativo en la asignatura de artes visuales para estudiantes de enseñanza media con discapacidad visual pertenecientes a programas de integración escolar de la región metropolitana”

Esta investigación surge desde el cuestionamiento de la situación actual en la asignatura de Artes Visuales dentro de establecimientos educacionales que cuentan con Programa de Integración Escolar (PIE), en donde asisten estudiantes que presentan discapacidad visual. Es por ello, que el desafío es ahondar qué está sucediendo en materia educativa, así también, en los procesos de inclusión en el área de las artes visuales, para así entregar un aporte en el conocimiento que sea el inicio de futuras investigaciones.

Para el desarrollo de la investigación, esta será segmentada en seis capítulos, el primero de estos será el planteamiento del problema, donde se expondrán los antecedentes que aportan a la problemática planteada. El segundo capítulo va dirigido a los objetivos y la justificación de la investigación, donde podremos divisar el objetivo general y específicos, así como los fundamentos que justifican la presente investigación. Dentro del tercer capítulo, marco referencial, se abordará más en detalle los antecedentes, conceptos y definiciones para comprender el contexto de la investigación, desarrollando los temas relacionados a Educación, Discapacidad visual, Trabajo colaborativo, Políticas públicas, Artes Visuales, entre otras.

El cuarto capítulo titulado “marco metodológico” presentará todos los procedimientos que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo la investigación. Dentro del capítulo cinco, “Análisis y resultados”, se analizará y se mostrarán los principales resultados obtenidos a través de la información recopilada y se realizarán las respectivas síntesis de cada categoría. Finalmente, el sexto y último capítulo lleva por nombre “Presentación de resultados”, es en esta sección donde se responderá a cada uno de los objetivos planteados a través de la información obtenida.

Capítulo I: Planteamiento del problema

Planteamiento del problema

Desde hace un tiempo que en Chile conceptos como Inclusión y Diversidad han sido desarrollados en ámbitos tanto políticos, sociales y culturales, y con ello, educativos. Podemos apreciar como con el pasar de los años, han surgido iniciativas relacionadas a la inclusión educacional por parte de la Unesco, la cual ha ayudado a Estados Miembros a elaborar iniciativas educativas que promuevan la inclusión e incentivar a estos gobiernos a cambiar sus políticas en materia de educación, bajo una línea inclusiva, prestando particular atención en niños y niñas que presentan alguna discapacidad. (UNESCO, 2022)

En nuestro país, se han implementado en los últimos años normas que propician la inclusión, siendo los roles como los del educador o educadora diferencial en colegios, los que nos aportan una orientación en cuanto a cómo ir abordando y desarrollando de una forma más óptima estas normativas, y también como ir un paso más allá respecto a los planteamientos curriculares de la educación en diversas asignaturas, que en este caso, dentro de esta investigación se centrarán en la asignatura de Artes Visuales; la cuál no se encuentra entre las asignaturas prioritarias dentro del trabajo colaborativo en establecimientos educacionales con Programa de Integración, disminuyendo las posibilidades de participación equitativa, como se menciona en el texto “Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)” del año 2013:

Identificar las fortalezas y dificultades del curso, considerando la información relevante que aporta la evaluación inicial del aprendizaje realizada por el profesor de aula. Prioritariamente se considerarán los sectores de aprendizaje o asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, lo que no implica que no se puedan incluir otros sectores (o asignaturas). (Guzmán, 2013)

El tema de personas que presentan discapacidad visual es lo que respectivamente nos convoca, ya que, hay muy poco desarrollo en materia de investigación sobre la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales, los cuales forman parte de programas de integración, y dentro de este contexto una educación artística dirigida a personas que presentan discapacidad visual. Desde aquí se busca problematizar respecto a la asignatura de Artes Visuales y el trabajo con los docentes que forman parte de Programas de Integración

Escolar dirigido a estudiantes que presentan discapacidad visual, los cuales se ven beneficiado frente a este gracias a las estrategias que surgen de este al enfrentarse a los objetivos y actividades de cada clase.

Capítulo II: Objetivos y Justificación de la investigación

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Indagar acerca de las estrategias de planificación diversificada y trabajo colaborativo utilizadas con estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual dentro de la asignatura de artes visuales y cómo estas se llevan a cabo en la práctica pedagógica.

Objetivos específicos

- Analizar la relación entre el arte y la discapacidad visual en Chile en los últimos años.
- Indagar acerca de las estrategias diversificadas y el trabajo colaborativo desarrolladas con estudiantes con discapacidad visual en la asignatura de artes visuales en enseñanza media.
- Entregar orientaciones generales que promuevan el trabajo colaborativo y la planificación diversificada entre los docentes de educación diferencial y de artes visuales.

Justificación de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo, indagar acerca de las estrategias de planificación diversificada y trabajo colaborativo utilizadas con estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual dentro de la asignatura de artes visuales y cómo estas se llevan a cabo en la práctica pedagógica. El desarrollo de estas estrategias implicará un apoyo a los y las docentes de la asignatura para permitir una planificación diversificada dentro del aula. Logrando así apreciar de primera fuente cómo se han llevado a cabo las propuestas y normas por parte del Ministerio de Educación a la práctica.

La investigación nos otorgara información sobre que se están realizando en materia de trabajo colaborativo, así como, estrategias de planificación diversificada, todo ello por indicación de normativas, específicamente donde los Programas de Integración Escolar cumplen el rol de apoyar a los estudiantes que presenten necesidad educativas especiales en establecimientos educacionales, siendo los docentes de educación diferencial, que forman parte de estos programas, quienes realizan el trabajo colaborativo y las estrategias de planificación diversificada con docentes de asignatura, siendo allí el foco de la investigación y la indagación, en la asignatura de Artes Visuales, puntualmente donde estudiantes que presenten discapacidad visual forman parte de ella.

Dentro de las principales motivaciones para el desarrollo de la presente investigación se encuentra el desarrollo todavía incipiente de estudios y propuestas que generen, desde las Artes Visuales y la pedagogía, una inclusión hacia las personas que presentan discapacidad visual, y con ello la promoción de un trabajo colaborativo donde se implementen estrategias de planificación diversificadas. Además de un aporte en el crecimiento personal y académico que puede implicar para una persona que presenta discapacidad visual el participar de manera equitativa en esta asignatura.

Capítulo III: Marco referencial

1. Persona con Discapacidad Visual

Previo a plantear una definición de “discapacidad visual” se es necesario comprender los conceptos sobre qué se entiende por “vista” o “visión”, y así también, la palabra “discapacidad”.

La “vista” está ligada al órgano de los ojos, los cuales perciben la acción de la luz, según la RAE, esta se define como: "Sentido corporal con que los ojos perciben algo mediante la acción de la luz." (RAE, Diccionario de la lengua española, 2014). Por otro lado la “visión” sería el efecto de ver, por ende no está ligado en su totalidad a que cualquier persona que tenga globos oculares tenga el efecto de visión y este por ende puede ser considerado más allá de personas que tengan una condición que limite la “vista”, y es allí donde entra el concepto de ceguera, que definida vendría a ser, según la RAE, como: “total privación de la vista” (RAE, 2014), asimismo, existen casos donde la ceguera no es total, y por ello se dividen en diferentes tipos que se explicarán posteriormente.

Ahora, respecto al concepto mencionado anteriormente, la “discapacidad”, según la RAE es definida como: “situación de la persona que por sus condiciones físicas o mentales duraderas se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social” (RAE, 2014). Entendiéndose así, discapacidades auditivas, motoras y en lo que respecta esta investigación, discapacidad visual; y como es dicho en la definición, la condición física. Está hace mucho sentido en la discapacidad visual, ya que tiene relación directa con un efecto químico. Cabe mencionar que la licenciada en Artes, Mercé Arqué, menciona lo siguiente: “el gusto y el olfato son químicos porque responden a una energía química; los órganos del calor y frío responden a la energía térmica; la vista a la energía fotoeléctrica, y el tacto sólo ejerce su actividad ante la energía mecánica.” (Arqué, 2005) Con ello se entiende que cada sentido está ligado a lo físico, pero este responde causante de estímulos expuestos por el entorno y con ello el concepto de percepción, el cual según Mercé Arqué concluye: “La percepción es, por tanto, el proceso de discriminación entre el estímulo e interpretar sus significados” (Arqué, 2005). En la definición de “discapacidad” que se ha mencionado previamente se nos habla de barreras ligadas a esta situación y es que si se prescinde de algún sentido, en este caso la vista, habría según la percepción, un estímulo que sería el fotosensible que tiene por acción, el ojo frente al entorno, entonces, la discapacidad visual se le podría definir como

una barrera de interpretar estímulos visuales relacionados a la luz y su interacción con el globo ocular, de allí es que la discapacidad visual tiene un carácter social en la que el sujeto que presenta tal situación tiene dificultades para relacionarse con estímulos que han sido creados y proyectados para otros sujetos que no presentan esta discapacidad.

Dentro de las barreras que existen para personas con discapacidad visual en nuestro país podemos ver las siguientes que se nos son ejemplificadas en un texto, “Guía de apoyo pedagógico para niños con discapacidad visual” del Ministerio de Educación, este dice lo siguiente:

- Ausencia de señales auditivas que reemplacen la información visual. Por ejemplo, si los semáforos no cuentan con señales auditivas, la persona cuyo remanente visual no le permita discriminar las luces, presentará mayores dificultades para cruzar las calles, situación que la hará más dependiente.
- Ausencia de literatura en Braille o audio en las bibliotecas públicas. Por ejemplo, si una persona que presenta ceguera o baja visión asiste a una biblioteca en busca de información, entretenimiento o cultura y no encuentra textos adaptados en dicho lugar, verá disminuidas sus posibilidades de integración y crecimiento personal.
- Ausencia de sistemas de escritura alternativos. Por ejemplo, si los textos escolares no se encuentran adaptados al sistema Braille niñas y niños que presentan ceguera no tendrán acceso a los aprendizajes en igualdad de condiciones, dificultando a su vez su participación en clases e interacción con sus compañeros y compañeras. (Ministerio de Educación, 2007)

Es por estas barreras mencionadas que se ha ido trabajando en distintas medidas de inclusión a lo largo de estos años en educación, y en ellas una persona con discapacidad visual presenta una necesidad educativa especial permanente.

Siguiendo con la discapacidad visual, las causas de esta pueden depender de factores genéticos o ser adquiridos mediante algún hecho específico. Estas causas también van asociadas a diversos grados de percepción visual, concepto que se nombró anteriormente. A

continuación, se procederá a citar de manera resumida con solo los enunciados y breves descripciones, nombres, problemas y causas de la discapacidad visual extraído del texto “Guía de apoyo pedagógico para niños con discapacidad visual” del Ministerio de Educación:

- Alteraciones en la posición y movilidad del globo ocular. entre ellas se encuentra:
 - Estrabismo: defectos de musculatura ocular, por lo que los ojos no aparecen alineados correctamente.
 - Nistagmus: Movimiento involuntario y repetitivo de uno o ambos ojos.
- Alteraciones corneales: El queratocono es el defecto de la curvatura de la córnea, dando como origen una agudeza visual baja.
- Alteraciones o ausencia de iris: Disminución significativa de la agudeza visual, asociada a glaucoma o cataratas.
- Alteraciones del cristalino: La catarata es la más frecuente, y la alteración de la transparencia del cristalino puede provocar baja agudeza visual y fotofobia (molestia ante la luz).
- Alteraciones de la retina: Pueden afectar a la agudeza visual central, como el campo periférico y la visión del color. Ejemplos de esta patología son la acromatopsia, albinismo, retinopatía del prematuro (fibroplasia retrolental). También está la retinopatía diabética y la retinosis pigmentaria (degenerativa) cuya causa es desconocida y que provoca restricción del campo visual, periféricas en ocasiones y otras de la visión central, además de ser progresiva.
- Alteraciones que restringen el campo visual: el campo visual es la porción de espacio físico en la que un objeto puede ser visto cuando se mantiene la mirada fija en un punto. Por ejemplo, el escotoma central. (Ministerio de Educación, 2007)

Es importante entender que la discapacidad visual no depende de una causa que es la misma en todos los casos, sino que, puede ser causada por distintos factores e incluso por accidentes posteriores, que tienen como consecuencia la pérdida del sentido de la vista. Teniendo esto claro, es importante tener en consideración que cada persona con esta situación no necesariamente está en su totalidad privado o privada de visión, sino que hay grados distintos en los que sí es posible percibir ciertas imágenes, formas, siluetas o colores. Ahora bien, estos grados se miden según ciertos exámenes de agudeza visual y campo de visión que son realizados por profesionales dentro de esta área.

La clasificación de estos grupos se hace por el porcentaje de agudeza visual y el grado de campo visual correspondiente a cada persona, esto se especifica de mejor manera en un texto de Fundación Luz, donde se menciona lo siguiente:

De acuerdo con la clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), actualización y revisión de 2006, la función visual se subdivide en 4 niveles: visión normal, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera.

La discapacidad visual moderada y grave, se reagrupan comúnmente bajo el término baja visión. Esta última categoría y la ceguera representan conjuntamente el total de casos con discapacidad visual (3, 4).

Una persona con baja visión es descrita como aquella que tiene una discapacidad en la función visual, incluso después de un tratamiento y/o corrección refractiva estándar y que posee en el ojo de mejor visión, una agudeza visual entre un 33% y un 5%, o un campo visual menor a 20 grados desde el punto de fijación (5, 6).

Por otra parte, la ceguera se presenta en personas que tienen una agudeza visual menor a un 5% o un campo visual menor a 10° desde el punto de fijación (2, 6).” (Guzman, 2015)

Con estas determinantes consideradas, se puede comprender de mejor manera los próximos temas a presentar respecto a la Discapacidad Visual en Chile y Educación.

1.1. Adolescencia, discapacidad visual y autoconcepción

La adolescencia es entendida como un momento en la vida del ser humano en el cual se producen cambios, estos cambios son tanto físicos como psicológicos en donde se podría decir que se conforma al ser como un ser integral o capacitado teóricamente para desarrollarse en un entorno social entendido según los contextos actuales determinados (trabajo, relaciones e interacciones sociales, etc.). Es importante recalcar lo mencionado y fundamentarlo, ya que tal como menciona la OMS (Organización Mundial de la Salud) define este periodo como un periodo de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años (OMS, 2018). En este periodo se pueden identificar tres etapas siendo la llamada “Adolescencia temprana”, cual se menciona como la etapa que transcurre entre los 10 y 13 años, donde se comienzan a presentar los primeros cambios físicos: cambio de voz, vello púbico y axilas, olor corporal, aumento de sudoración y acné. La siguiente etapa llamada “Adolescencia media” transcurre dentro de los 14 y 16 años donde se evidencian cambios a nivel más psicológicos y construcción de la identidad, como se ven y quieren que los vean. Finalmente, la última etapa “Adolescencia tardía” transcurre desde los 17 años y puede extenderse hasta cerca de los 21 años, es aquí donde comienzan a buscar la aceptación para definir su identidad, existe una preocupación más fuerte por su futuro y decisiones. (UNICEF, 2021) En las últimas oraciones de la cita se nos habla de identidad y de cómo se busca definir aquello en la persona, también con ello la palabra aceptación, teniendo mucho que ver con las relaciones sociales y la identidad, siendo el conjunto de estos conceptos los que forman parte de una ‘autoconcepción’. Palabra que nos ayuda a entender mucho mejor que sucede con la adolescencia y la Discapacidad Visual, esta palabra es definida por William Purkey que es citado por P. Datta en el texto “Autoconcepto y discapacidad visual: una revisión bibliográfica”, dice: “«la totalidad de un complejo, organizado y dinámico sistema de creencias, actitudes y opiniones aprendidas que cada persona mantiene como verdaderas sobre su existencia personal» (Purkey, 1988, p. 2)” (Datta, 2015). Muy de la mano, la autoconcepción se entiende con la identidad que menciona la cita de la OMS, ya que en estas dos palabras la persona se comprende a sí misma con sus influencias y sus resoluciones personales, tal como menciona William Purkey sobre la autoconcepción, es la totalidad de lo organizado y lo aprendido dentro de la existencia personal.

Esta autoconcepción debe entenderse desde la Discapacidad Visual y es que tal como se ha definido anteriormente, estas tienen ciertas barreras que hacen que su autoconcepción diste mucho de la de una persona que no presente discapacidad visual. A continuación, se cita a Fundación Luz que hace mención de ello: “Las personas en situación de discapacidad, deben hacer frente a diversas barreras presentes en el entorno. Muchas de estas, se manifiestan en ambientes que por naturaleza debiesen asegurar la participación de todas las personas de la sociedad.” (Guzmán, 2015) Es por ello que, en adolescentes, que en este caso presentan discapacidad visual no se les debe hacer caso omiso a su autoconcepción la cual singularmente es significativa en este tramo de la vida de un ser humano, esto lo menciona P. Datta, en el texto “Autoconcepto y discapacidad visual: una revisión bibliográfica”:

El autoconcepto, una importante característica del desarrollo social, psicológico y educativo del niño (Broderick y Blewitt, 2006), tiene significativas implicaciones sobre una forma de vida en positivo, siendo una variable imprescindible para la consecución de metas y la evolución favorable en cada esfera de la sociedad, independientemente de tener o no tener una discapacidad (Datta y Halder, 2012). (Datta, 2015)

Así mismo se menciona que el autoconcepto ha sido un factor muy importante en el ámbito académico del estudiante y más aún en su etapa de adolescencia, debido a todos los factores y cambios en los que el estudiante se ve expuesto, tanto sociales como interpersonales. Es importante esta etapa ya que hay muchos impulsos e influencias que los rodean en la adolescencia. “Hadley, Hair y Moore (2008) afirmaban que el autoconcepto del adolescente es dinámico y complejo. Por una parte, porque los problemas y dificultades pueden reducir el autoconcepto de los adolescentes, y, por otra, porque un bajo autoconcepto puede producir también problemas académicos, emocionales y sociales.” (Datta, 2015)

Cómo se comprende a sí mismo una persona con discapacidad visual nos entrega mucha información de cómo está también se relaciona con otros, con su entorno y con la información que este recibe para luego ser un sujeto con una autoconcepción dentro de una sociedad. Tal como dice P. Datta en su texto sobre autoconcepción, se nos habla de la cognición a desarrollar de la persona y de cómo esta se desarrolla desde temprana edad:

Las capacidades cognitivas para compararse a uno mismo con los demás surgen en la escuela primaria (entre los 6-8 años), aumentan en la adolescencia y perduran hasta el inicio de la etapa adulta (18–25 años) en la que el sujeto encuentra grupos de personas más complejos y variados con los que establecer esa comparación consigo mismo (Thies y Travers, 2006). (Datta, 2015)

E inclusive se cita a otros autores en los que se hace énfasis en los cimientos del autoconcepto mencionado el nacimiento como primera instancia de desarrollo de este y con ello lo que se ha dicho en este punto de la importancia del entorno social:

(...) durante los primeros años (desde el nacimiento hasta los 8 años), etapa en la que el niño empieza a interactuar con el entorno mediante la comprensión, exploración y experiencia (Broderick y Blewitt, 2006). Cuando la niña o el niño empiezan a salir de casa, comienzan a percibir y aprender sobre lo que les rodea y, más tarde, escuchan historias narradas por los medios de comunicación sobre lo que hacen otros niños como ellos. (Datta, 2015)

La adolescencia comúnmente se vive en ambientes sociales o comunes como lo son la etapa educativa, en esta P.Datta nos comenta sobre la “autoconcepción positiva”, la cual menciona como la clave para una sociedad exitosa: “En la mayoría de los casos, los alumnos con discapacidad son vulnerables al desarrollo de un autoconcepto positivo si se les compara con los alumnos no discapacitados (Blomquist, Brown, Peersen y Presler, 1998; Elbaum y Sharon, 2001; Sharma, Vaid y Jamwal, 2004)” (Datta, 2015). Es por ello que la autoconcepción es muy importante en la vida de un ser humano y su desarrollo como persona. En el año 1998 Hurre y Aro, según menciona P. Datta sobre un estudio realizado en adolescentes con discapacidad visual, en el cual se analizó la autoconcepción en contraste con adolescentes que no se encuentran en situación de discapacidad visual lo siguiente:

(...) los adolescentes con discapacidad visual solían tener menos amigos y menos citas con otros jóvenes que los adolescentes sin dificultades visuales. También registraron que los sentimientos de soledad y de dificultad para hacer amigos se daban en aquellos con mayor frecuencia, lo que podía tener un impacto negativo en la dimensión de su autoconcepto social. Autoestima, resultados escolares y habilidades

sociales eran inferiores en chicas con discapacidad visual que en las chicas del grupo de control. (Datta, 2015)

Con ello, y también con lo que se menciona a lo largo del texto, cabe concluir que se debe seguir estudiando la autoconcepción en adolescentes, así como también, que es lo que provoca diferencias en investigaciones que tienen diferencias unas de otras, como por ejemplo, la de Rosenblum en el año 2000, nombrada en el mismo texto de P. Datta la cual menciona que adolescentes con discapacidad visual que comparten con un par son capaces de desarrollar una amistad que tenga un impacto mucho más común y exitoso que en otros casos (Datta, 2015). Es por ello que la autoconcepción tal como se mencionó en un comienzo según la definición que se ha usado se debe entender desde el “sistema de creencias, actitudes y opiniones aprendidas” así como también entenderse desde los cimientos de este como se ha mencionado con énfasis en la experiencia e interacción con el entorno. Por ello es que la importancia de la autoconcepción en los adolescentes es tan vital en medidas que se deben tener en cuenta para no perjudicar a adolescentes con discapacidad visual, para finalizar este punto es que se deja una cita de P. Datta en la cual se comenta sobre cómo puede afectar el entorno social a adolescentes con discapacidad visual, dice: “(...) la alta autoestima y los sentimientos de bienestar que decían poseer los niños con ceguera constituían una defensa, influenciada por lo socialmente deseable, o si era simplemente un reflejo de la aceptación de la discapacidad visual con la que siempre habían vivido.” (Datta, 2015)

2. Inclusión

Inclusión, el segundo punto a desarrollar de esta investigación que toma un rol muy importante dentro de esta, y es que para comenzar a hablar de discapacidad visual y la incidencia de ésta en educación, es necesario analizar y comprender este concepto y así mismo, este en su aspecto social, como funciona en el día a día de una persona que presenta discapacidad visual, como esta se puede desenvolver en las calles y la accesibilidad que tiene dentro de entornos públicos, así también, ver como se ha presentado el concepto inclusión en Chile y de qué manera ha sido considerado para implementaciones en este ámbito social.

Finalmente, se centrará un foco en el tema de educación inclusiva y con ello entender la accesibilidad, principalmente en los establecimientos educacionales, comprender cómo funciona esta inclusión dentro de ellos, qué métodos se utilizan y apoyos tanto emocionales como prácticos se prestan para los estudiantes que presentan discapacidad visual.

Para comenzar, la palabra inclusión según la RAE es definida como: “acción y efecto de incluir” siendo “incluir” presentado como, de acuerdo a nuestro contexto, “poner algo o alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites” (RAE, 2014). Esta definición no tiene un carácter social ni menos educativo, tampoco se presencian temas relacionados al concepto de discapacidad y es que la definición de por sí es solo una guía para su aplicación. En el documento correspondiente a un seminario del Ministerio de Educación en colaboración con la UNICEF se dice lo siguiente en relación a la discapacidad e inclusión: “El modelo social de la discapacidad parte de la premisa que la inclusión significa la eliminación de barreras físicas, principalmente, sociales y en las actitudes de la sociedad en general” (Ministerio de Educación, 2005). Hay que considerar el realce de la condición social de la inclusión, ya que las mismas barreras que presentan las personas con discapacidad le impiden participar efectivamente de la sociedad en cuestión, en el texto “Política nacional de discapacidad” se menciona lo siguiente en relación con lo previamente dicho:

El nuevo paradigma sobre discapacidad ya no centra su análisis en la condición de salud de la persona, como único elemento constitutivo de ésta, sino que nos llama a entender la discapacidad como el resultado de la interacción de esa deficiencia con elementos contextuales, como barreras del entorno y restricciones a la participación en la sociedad. (SENADIS, Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020, 2013)

Así mismo dentro del mismo texto nos hace mención a los diferentes significados que dan alusión al término de inclusión y los cuales fueron aplicados para generar iniciativas, proyectos y cambios legales respecto a la inclusión y discapacidad en nuestro país, los cuales son mencionados a continuación:

- La inclusión es un proceso, una interminable búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad.

- La inclusión concierne a la identificación y reducción de barreras, barreras que ponen obstáculos a la participación.
- La inclusión es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles.
- La inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos. (MINEDUC, 2005)

Lo anteriormente señalado y principalmente lo último, nos centra en la idea principal de la inclusión, y es que no es que se busque la manera de facilitar el día a día de las personas con discapacidad dentro de la sociedad, tanto en entidades públicas o privadas como bancos, colegios, hospitales, empresas, el punto de la inclusión se centra principalmente en el cambio de estas entidades y organizaciones para lograr una adaptación que nos una a todos como personas diversas sin exclusiones y distinciones.

Todas estas menciones se realizan dentro de textos en los que en el ámbito nacional se han aplicado para generar iniciativas, proyectos y cambios legales respecto a la inclusión y la discapacidad.

2.1. Inclusión social en Chile

Como se menciona en el texto, “Política nacional de discapacidad”, en el año 2008 la convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo dirigió el modelo hacia las personas y es por ello que en Chile se han generado condiciones que hagan efectiva tanto la participación como la inclusión social de ellas. (SENADIS, Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020, 2013)

Es considerable la ley que nace desde ese enfoque, la ley 20,422, tiene un carácter social notorio, el mismo texto menciona: “En este contexto, la principal consecuencia normativa en nuestro país es la Ley N° 20.422 que Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, de 2010” (SENADIS,

Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020, 2013)

Esta ley crea un instrumento que aborde la temática y es por ello que se crea la Política Nacional de Discapacidad, la cual aborda el nuevo paradigma social nombrado anteriormente y aporta a una construcción de una sociedad diversa e inclusiva con un carácter íntegro en sus personas, así mismo esta ley crea oportunidades, beneficios y mecanismos que hagan efectiva la inclusión de las personas con discapacidad en Chile, creando así también un compromiso del estado con las personas que presentan discapacidad. La ley señala que: “su objeto es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (SENADIS, Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020, 2013)

Esta misma ley ha conformado el comité de ministros para la discapacidad que posteriormente se ha implementado a través del comité interministerial del desarrollo social y el consejo consultivo de discapacidad, así también instituciones tales como SENADIS, Servicio Nacional de la Discapacidad, donde se destacan entre sus objetivos la promoción de una cultura de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, contribuir a la inclusión tanto laboral, social y educativa además de la gestión de la incorporación de la variable discapacidad en políticas públicas, programas, iniciativas, proyectos y estrategias de desarrollo inclusivo.

Entre las tantas funciones de SENADIS podemos destacar las siguientes:

- Elaborar y ejecutar, en su caso, el plan de acción de la política nacional para personas con discapacidad, así como, planes, programas y proyectos;
- Velar por el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias relacionadas con la protección de los derechos de las personas con discapacidad. (SENADIS, Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020, 2013)

Entre las fortalezas de SENADIS según el texto de Política Nacional de Discapacidad es preciso mencionar que este:

(...) está encargado de evaluar periódicamente todas aquellas acciones y prestaciones sociales ejecutadas por distintos órganos del Estado que tengan como fin directo o indirecto la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad. Además de realizar estudios relativos a la discapacidad, incluidos aquellos de carácter diagnóstico que permitan anticiparse a nuevas problemáticas, con el fin de prevenir y evitar vacíos en el efectivo cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. (SENADIS, 2013)

Asimismo, SENADIS tiene un desafío al ser un servicio que está en la obligación según la ley, de promover y desarrollar acciones, este mismo se señala con la facultad de lo siguiente: “(...) SENADIS, de acuerdo con lo señalado en la ley debe promover y desarrollar acciones que favorezcan la coordinación del sector privado con el sector público en todas aquellas materias que digan relación con mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.” (SENADIS, 2013)

Se entiende, por lo tanto, que SENADIS tiene desafíos y fortalezas que son determinantes en la implementación de una inclusión social relacionada a la discapacidad en Chile.

A continuación, se nombrarán los principios que promueve la política nacional de discapacidad en el cual el paradigma de la inclusión social está presente, ligado a una eliminación de barreras de las personas con discapacidad tal como se ha mencionado en el primer párrafo de este punto. Es por ello que se ha considerado presentar los aspectos más relevantes de la política nacional de discapacidad en Chile:

1. Igualdad de oportunidades: conforme al cual se reconoce la igualdad de las personas con discapacidad en relación a las personas sin discapacidad, en dignidad y derechos, tanto en la participación plena y efectiva en la vida en sociedad, como así también en los ámbitos educacional, laboral, económico, de accesibilidad universal y cultural, de modo tal que no se produzcan

diferenciaciones arbitrarias en el ejercicio de sus derechos, independientemente del género, religión, etnia, condición social y tipo de discapacidad.

2. Corresponsabilidad: en virtud del cual la generación de una cultura inclusiva importa la participación y compromiso de las personas con discapacidad, como así también de todos los sectores de la sociedad, de manera tal que el trabajo conjunto permita encaminarnos hacia una sociedad de igualdad, de compromisos y de oportunidades para todas las personas que la componen.
3. Enfoque de derechos: en virtud del cual se reconocen las particulares características de las personas con discapacidad, de manera tal que se debe propender a que alcancen el desarrollo máximo de sus potencialidades, eliminando las barreras físicas e institucionales que impidan la plena participación de las personas con discapacidad en la vida comunitaria, al ejercicio de sus derechos, y al respeto de la dignidad inherente a todas las personas.
4. Vida independiente: conforme al cual se reconoce que las personas con discapacidad gozan de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen, por tanto, pueden tomar decisiones, ejercer actos de manera autónoma, en conformidad a las leyes, y participar activamente en la comunidad, en ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad.
5. Participación y diálogo social: conforme al cual se deberá promover un proceso activo y participativo para que las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, sean oídas y consideradas en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen.
6. Transversalidad e intersectorialidad: en virtud del cual las políticas públicas, en cualquier ámbito de la gestión pública y privada, deben considerar como elemento transversal los derechos de las personas con discapacidad.

7. Territorialidad: mediante el cual se reconoce que la diversidad de realidades que presentan las personas con discapacidad en el país requiere una gestión con un enfoque territorial de los programas, proyectos y acciones, considerando para ello sus diferencias en las áreas urbanas y rurales.
8. Diseño universal: la actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible.
9. Accesibilidad universal: la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos e instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible. (SENADIS, 2013)

Estos principios son de vital importancia para las implementaciones, estrategias y propuestas que se desarrollan en Chile en torno a la inclusión. Tales puntos como el diseño universal serán desarrollados más adelante.

2.2. Inclusión educativa

Al momento de hablar y relacionar inclusión y educación es importante que se mencione lo expuesto de acuerdo con el Artículo 24 del derecho a la educación, expresado en “Seminario Internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas”:

El derecho a la educación incluirá el derecho de todo niño con discapacidad a la educación inclusiva en su propia comunidad (incluyendo el acceso a estimulación y apoyo en la infancia temprana y preescolar para lograr una inclusión dentro del sistema escolar general), y el derecho a cualquier apoyo requerido incluyendo adaptaciones al currículum, medios educativos y tecnología, estrategias de aprendizaje, entorno físico accesible y otros, que aseguren la plena participación del estudiante con discapacidad en el sistema. (MINEDUC, 2005)

Siendo esto entendido, se infiere que todo niño o niña con discapacidad, y, por ende, discapacidad visual, tiene el derecho a ser parte de una educación inclusiva, entendiendo esto como un sistema de educación general capaz de transformar sus estrategias de aprendizaje con el objetivo de lograr un aprendizaje de todos sus estudiantes, incluidos los niños y niñas con y sin presencia de algún tipo de discapacidad. Estas estrategias así mismo se deberán llevar a cabo mediante la implementación de nuevas herramientas, por ejemplo, la implementación de nuevas tecnologías.

En cuanto a la legislación de nuestro país, la Ley N.º 20.422, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, especifica que el Estado de Chile debe asegurar el desarrollo de un sistema de educación inclusivo, viéndose así demostrado en los siguientes artículos que estipula esta:

Artículo 34: “El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial(...)”

Artículo 39: “El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento.”

Artículo 42: “Los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordo-ciegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo.” (MINEDUC, 2010)

Por otro lado, dentro de la Política Nacional para la inclusión social de personas con discapacidad se expresa dentro de los objetivos específicos en temas de educación lo siguiente:

Velar por el acceso de las personas con discapacidad a un sistema educativo inclusivo y con igualdad de oportunidades en todos sus niveles, desde la Educación Parvularia

a la Educación Superior, caracterizado por la incorporación de innovaciones y adecuaciones curriculares (SENADIS, 2013)

Por lo tanto, es importante mencionar que se han ido generando cambios a nivel social y educacional, así mismo avanzado progresivamente hacia un cambio cultural que propicia entornos más accesibles, pero de igual modo falta un camino aún largo por recorrer y cabos sueltos aún por resolver, sea un ejemplo el acceso a la educación, viéndose expresado en este último texto mencionado:

El limitado acceso a la educación, particularmente en el nivel inicial y en la educación superior, sumado a la necesidad de mejorar las respuestas educativas que reciben los estudiantes con discapacidad en la modalidad de educación especial, son factores que intervienen decisivamente en los procesos de exclusión social que viven las personas con discapacidad, lo que implica un menoscabo en las oportunidades de progreso individual y de inclusión social. (SENADIS, 2013)

Dejando en evidencia desafíos actuales dentro de los avances que se han desarrollado este último tiempo, claro puede ser la fiscalización de cada objetivo y artículo previamente mencionada sin excluir leyes relacionadas que aporten a los avances de la inclusión y educación de personas con discapacidad en Chile, y logrando así una inclusión educativa enfocada en la igualdad de atención equilibrada donde el ambiente escolar responda a la diversidad de cada estudiante.

2.3. Accesibilidad

La palabra “*accesible*” pertenece a la familia léxica derivada del verbo latino *accedere* (“llegar, acceder”), esta se entiende en la palabra accesibilidad con la ausencia de dificultad para llegar o acceder a algo (RAE, 2005). Es por ello por lo que se hace hincapié en políticas que inciden en este ámbito, ya que, recientemente hay un enfoque más dedicado hacia este tema, así también hacía las personas con discapacidad, se cita el texto “Bases metodológicas para la gestión de un plan territorial de accesibilidad.” que dice lo siguiente: Es también un factor clave en el diseño y construcción de políticas públicas que se orienten a lograr la plena inclusión y la igualdad social. (Correa, 2017)

La accesibilidad debe estar presente en su totalidad en el ámbito de la inclusión social, es por esto que, como se mencionó anteriormente, en el ámbito de políticas públicas se consideren modificaciones en cuanto al diseño urbano, material y comunicacional.

Se menciona en el texto “Bases metodológicas para la gestión de un plan territorial de accesibilidad.” que la accesibilidad es:

La accesibilidad es un medio para lograr la plena inclusión en los diversos ámbitos, no un fin en sí misma; por lo que debe estar presente de manera transversal y como necesidad en todas las actividades, programas y políticas que se consideren implementar; y asimismo en los diversos servicios a disposición de la ciudadanía. (Correa, 2017)

En el ámbito de la ley 20.422 de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad se señala en relación con el fomento de la accesibilidad y dentro de esto algo considerable, la educación y con ella el término inclusión escolar:

(...) Título IV de la Ley N° 20.422 –sobre Medidas para la Igualdad de Oportunidades–, se señala que el Estado impulsará y aplicará medidas y acciones positivas como instrumentos de la acción estatal para fomentar la accesibilidad y la no discriminación, en los siguientes ámbitos: ...educación e inclusión escolar. (SENADIS, 2013)

No hay que olvidar que el constante nombramiento de discapacidad y accesibilidad tiene todo el sentido en este contexto ya que estas personas son las que presentan más dificultad a la hora de estar presentes en la sociedad de manera igualitaria y diversa ya que es en la construcción del entorno e inclusive, su cultura, donde se han visto excluidas las personas con discapacidad visual, por ello es que en los derechos humanos ha sido indicado este concepto en el texto “Bases metodológicas para la gestión de un plan territorial de accesibilidad” : “(...)tratadistas en Derechos Humanos han indicado que la “accesibilidad” corresponde a un nuevo principio de derechos humanos nacido en la Convención; teniendo como especial grupo destinatario, a las personas con discapacidad.” (Correa, 2017)

Asimismo, es importante mencionar que en el ámbito de accesibilidad la discapacidad visual ha tenido un aporte significativo en entregas de materiales educativos en braille, textos correspondientes a los niveles que cursan estudiantes en los establecimientos educacionales que han ayudado a mejorar el acceso a la información. Sin embargo, dentro de los desafíos pendientes para mejorar la calidad de vida de estas se evidencia, en las personas que presentan discapacidad visual a temprana edad, presentando dificultades a la hora de ser incorporados en la sociedad, en el sistema de salud, educacional, urbano, etc. Tal como se ha citado en consideración de lo dicho, previamente y es por aquello que en el texto Bases metodológicas para la gestión de un plan territorial de accesibilidad. se menciona una especie de lineamiento para el progreso de políticas de inclusión social: ‘‘La ciudad debe permitir el acceso de las personas a sus servicios y equipamientos, al contacto con otras personas, y a la libertad de elección, todo ello en igualdad de condiciones’’ (Correa, 2017).

El concepto de accesibilidad universal es una horizontalidad de acceso en todas las materias, esto ha sido escrito en el artículo 9 de la convención de los derechos de las personas con discapacidad:

‘‘El artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala en relación a la Accesibilidad Universal que: ‘‘a fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso’’. (ONU, 2006)

Es por ello importante crear un contraste con lo que ha sido implementado tanto en mejora de servicios comunicacionales, urbanos, tecnologías, educación, entre otras, tal y como se menciona en el artículo previo. Esto como un desafío para disminuir brechas de acceso y proyectar soluciones y propuestas en vistas de una horizontalidad de acceso.

En medidas universales de accesibilidad se nombra la establecida en la ley 20.422, ley del año 2010. La cual compromete al estado a impulsar medidas que vayan en pos de eliminar tales dificultades de acceso y promover una universalidad:

(...) Por otra parte, la Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad N° 20.422 establece en su artículo 23 que “el Estado, a través de los organismos competentes, impulsará y aplicará medidas de acción positiva para fomentar la eliminación de barreras arquitectónicas y promover la accesibilidad universal. (MINEDUC, 2010)

Cabe mencionar que debido a que la inclusión es de carácter social, las estrategias por ende van dirigidas también a ámbitos sociales tales como la salud, trabajo, bienestar económico y educación. En esta el diseño universal adscrito a decretos que dan directrices para trabajar respecto a metodologías y prácticas pedagógicas es mencionada hacia un carácter de fomento acompañado con la accesibilidad mencionada anteriormente, dice: “(...)Fomentar la incorporación de la variable accesibilidad y diseño universal en los planes de estudios educativos y formación profesional de carreras pertinentes, con la finalidad de avanzar hacia la eliminación de barreras actitudinales.” (SENADIS, 2013)

3. Artes visuales y Educación

3.1. Importancia de la Educación Artística

La Ley General de Educación o LGE es un texto de la ley chilena que establece el marco institucional para la educación escolar, en ella se puede encontrar definiciones tales como la de educación y con ello poder así comprender de mejor manera lo que significa y desde que cimientos la educación chilena y artística ha desarrollado cambios y propuestas en aquellas materias. Esta ley (LGE), deroga la ley N° 18.962, la cual fue nombrada la “Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)”, cabe decir que esta ley fue dictada por la Junta de Gobierno Militar en plena dictadura, siendo esta ley publicada en el año 1990 en el diario oficial el 10 de marzo de ese mismo año, el cual sería el último día de la dictadura militar en Chile como tal. La Ley General de Educación es definida por la Biblioteca del

Congreso Nacional de Chile como la ley que deroga la ley nombrada anteriormente (LOCE) y además es la que establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la forma en que los niños, niñas y adolescentes son educados. (MINEDUC, 2009)

En el artículo número 2 de la Ley General de Educación se define lo que el país comprende por la palabra educación y dice lo siguiente:

Art. 2º. La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (MINEDUC, 2009)

Ya teniendo una definición de educación se comprende el lineamiento en el que los gobiernos han trabajado según la ley citada, esto en materia educacional, así como también detallan otros puntos relacionados al concepto educación como lo es en el artículo número 4 de la misma ley que dice lo siguiente: “Art. 4º. La educación es un derecho de todas las personas.” (MINEDUC, 2009). De la misma manera, se han ido creando leyes que aportan en materias por ejemplo de calidad y las cuales también crean a su vez instituciones que son nombradas en el texto del Plan de Reglamento de la Calidad Escolar 2016-2019 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación este dice lo siguiente: “El Sistema de Aseguramiento de la Calidad se creó el año 2011 por medio de la Ley N° 20.529, y las instituciones que lo componen son: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación” (MINEDUC, 2011). Entre las instituciones que componen este sistema de aseguramiento de la calidad se puede leer uno muy relevante, este es el Ministerio de Educación, entidad muy importante tanto en la calidad de educación así como también en ejercer de manera correcta lo que es definido por el concepto educación en la ley LGE este mismo es definido en el texto del Plan de Reglamento de la Calidad Escolar 2016-2019 y dice lo siguiente:

Ministerio de Educación Es el órgano rector del sistema, y tiene entre sus objetivos proponer e implementar la política educacional, elaborar las bases curriculares y otras herramientas fundamentales para la gestión del sistema educacional (tales como los estándares de aprendizaje, otros indicadores de la calidad educativa y los estándares

indicativos de desempeño, entre otros), además de prestar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educacionales y a sus sostenedores, junto con promover el desarrollo profesional docente. (REVEDUC, 2016)

También hay entidades que velaran por cumplir la ley de calidad de la educación nombrada anteriormente tal como la Agencia de la Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y también el Consejo Nacional de Educación, entre las funciones de estos están, evaluar establecimientos, evaluar tanto logros como bases curriculares y también el resguardo de las comunidades, podemos ver como se definen mejor en los siguientes párrafos del mismo texto citado anteriormente, dice:

Agencia de la Calidad de la Educación: Tiene como foco evaluar y orientar el desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores, evaluar los logros de aprendizaje de las y los estudiantes e informar a los centros escolares y la comunidad sobre su funcionamiento en distintos ámbitos de gestión, para favorecer su mejoramiento continuo.

Superintendencia de Educación: Se orienta a asegurar condiciones esenciales para la calidad de la educación y el resguardo de los derechos de todos los actores de las comunidades educativas, a través de la fiscalización de la normativa educacional, del uso de los recursos, la atención de denuncias y la entrega de información a los establecimientos y sostenedores del país.

Consejo Nacional de Educación: Es el encargado de revisar, generar sugerencias, evaluar y aprobar las bases curriculares y otras herramientas fundamentales para la gestión del sistema educacional, tales como los estándares de aprendizaje, otros indicadores de la calidad educativa, los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales. Considerando las funciones de cada una de estas instituciones, uno de los desafíos más importantes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad consiste en trabajar coordinada y articuladamente entre todas las instituciones educativas (Ministerio de Educación, Agencia, Superintendencia y Consejo), garantizando progresivamente las condiciones para que todos los establecimientos del país

impartan una educación de calidad, impulsando el mejoramiento continuo del sistema escolar. (REVEDUC, 2016)

Es por esto que en relación a lo definido como educación en un comienzo y también en los añadidos para complementar tanto en calidad como en definición el país en su ley, tal como lo dice, tiene un sentido valórico y centrado en el desarrollo de personas en los ámbitos tales como éticos, morales, intelectuales y dentro de los que atingen en esta investigación, artísticos. Cristian Cox sugiere reforzar aquello que es definido en la LGE como educación y darle un sentido de resolución de identidad y conflictos en relación a lo valórico, es decir, gente que pueda desarrollarse para aportar tanto en su individualidad como sujeto en la sociedad como a un participante activo de esta. La cita de Cox menciona: “Desde este ángulo, de la educación se requiere, más que antes, contribuir a la formación de sentidos y de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y capacidades para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos e inciertos que los del pasado.” (Cox, El currículum escolar del futuro, 2001)

De lo definido como educación y bajo este contexto, se presentará la educación artística en el mismo marco gubernamental a nivel país que en el año 2016 el Ministerio de Educación entidad importante mencionada anteriormente define en su página web lo siguiente sobre la educación artística formal, dice lo siguiente: “La educación artística formal es aquella impartida por docentes de educación artística o de enseñanza general básica en el sistema escolar” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016) y tal como menciona la biblioteca del Congreso Nacional de Chile en su informe sobre educación formal, informal y continua. Desafíos y avances en la sociedad del conocimiento, define estos conceptos y también menciona una salvedad sobre un cambio en las estrategias de la educación formal, y define por esta última lo siguiente:

(...) son sistemas educativos reglados jurídicamente por el Estado y, en consecuencia, son impartidos por centros o instituciones docentes” a su vez define la educación informal en el mismo texto donde dice lo siguiente: “no atiende a ningún tipo de proceso o regla pedagógica, por lo tanto, no son estructuradas normativamente. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012)

Siendo la salvedad mencionada en el informe, la siguiente, en relación con la educación formal como foco central, dice: “revisión de las estrategias no sólo de la educación formal de los sistemas educativos, sino que debe abrirse a los aspectos informales de la misma” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012). En la oración se plantea la revisión de las estrategias formales ya que la unión europea menciona una apertura al mundo en los sistemas educativos. Es por eso que las artes se consideran una unión importante en esta apertura al mundo, en el texto de la caja de herramientas del Ministerio de Educación específicamente en la caja de herramientas de la educación artística llamada “El Aporte De Las Artes Y La Cultura A Una Educación De Calidad de la Caja De Herramientas de Educación Artística del año 2016”, en vista de aquello nace el plan nacional de educación artística 2015-2018 en el cual dice algo muy interesante sobre la educación artística:

Bajo la premisa de que la cultura y las artes deben ser un derecho en Chile, nace el Plan Nacional de Educación Artística 2015-2018 que encabeza el Consejo de la Cultura en conjunto con el Ministerio de Educación, con el objetivo de acercar las artes y la cultura tanto al sistema formal de educación como a otros espacios culturales que son en efecto, decisivos en la nivelación del capital cultural de nuestros niños, niñas y jóvenes (MINEDUC, 2018)

Lo mencionado en el texto tiene mucho sentido con la definición que entrega el Ministerio de Educación, en su página web dice en un apartado donde solo se define la educación artística, lo siguiente:

Actualmente las escuelas, liceos y colegios de Chile incorporan el arte de manera transversal. Los estudiantes acceden a talleres y experiencias artísticas de danza, teatro, música, artes visuales, literatura y otras disciplinas que buscan un desarrollo integral en lo creativo, emocional y cognitivo. (MINEDUC, 2018)

A pesar de que se menciona que la educación artística se entregó de manera acorde y con un equipo competente a los proyectos artísticos que básicamente son los entregados en las bases curriculares esto aún sigue al debe, dice sobre lo mencionado la misma página lo siguiente:

La educación artística se desarrolla también de manera especializada en distintos establecimientos del país, que cuentan con equipamiento artístico acorde a sus proyectos educativos. (MINEDUC, 2018)

Como se mencionaba, el equipo entregado a la educación artística al parecer no ha sido del todo suficiente para esta ya que en el año 2018 el mismo Ministerio de Educación ha realizado un proyecto para el fortalecimiento de la educación artística, dice en la página del Ministerio:

(...) reconociendo el rol del arte en el proceso de formación integral de las personas, el Ministerio de Educación está desarrollando acciones para el Fortalecimiento de la Educación Artística, orientado a fomentar y fortalecer diversas experiencias de aprendizaje en artes reconociendo el aporte de la educación artística como base para el desarrollo integral, creativo, cognitivo y emocional de todas y todos los estudiantes. (MINEDUC, 2018)

Aparentemente aún debe seguir fortaleciéndose la educación artística ya que constantemente lo mencionado por la unión europea tiene más sentido y es que la educación debe abrirse al mundo y el arte es una conexión directa de la contemplación del artista del mundo. Tal como dice y aporta a la definición mencionada la página del Ministerio de Educación termina por mencionar lo siguiente: “Las artes influyen positivamente en la autoestima, la creatividad, el rendimiento académico, la comunicación y las relaciones interpersonales. Por eso están presentes en todos los niveles educativos del sistema escolar y tanto en espacios de aprendizaje en aula como extracurriculares.” (MINEDUC, 2018). Es por ello que al definir la educación artística o la educación de las artes visuales se debe comprender cómo esta se plantea desde el Ministerio de Educación y desde la legalidad país, por ello es que autores como Cristian Cox quien fue jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile menciona en el año 2001, en relación a la modificación curricular de 1998, previo a la Ley General de Educación, lo siguiente:

Artes

a) Tres objetivos en los cuatro años: formación en capacidades de expresión; en conocimiento de la historia del arte y artistas; y en capacidades de percepción e interpretación crítica del arte (formación de sensibilidad estética).

b) Ampliación del rango de expresión en artes visuales: no sólo dibujo, pintura y escultura, sino también instalaciones, gráfica, fotografía, grabado, teatro, danza, video. (Cox, El currículum escolar del futuro, 2001)

Antecedentes de modificaciones curriculares que se estaban realizando previo a la LGE en Artes Visuales da directrices de la importancia de la educación artística y la relación tan estrecha como se ha ido mencionado a lo largo de este punto con la definición de educación, posteriormente en la LGE se puede leer un inciso sobre educación integral esto en complemento de la definición de educación mencionada de la misma en sus primeros artículos, robusteciendo así el concepto desde el sistema educacional y su aplicación:

Educación integral. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber. (MINEDUC, 2010)

Es importante decir que en la misma LGE no se hace mención alguna a la educación artística en nivel medio, no, así como la modificación curricular del año 1998 mencionada por Cristian Cox, en la LGE solo se hace mención de la educación básica en el artículo 29 y de educación superior en el artículo 21, dice lo siguiente el artículo 29 sobre educación básica: “Art. 29. La educación básica tendrá como objetivos generales j) Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo con la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales.” (MINEDUC, 2009)

Mientras que en el artículo 21, que es previo, se hace mención a la educación superior, dice lo siguiente: “Art. 21. La educación superior es aquella que tiene por objeto la preparación

y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico.” (MINEDUC, 2009). Tal cual como mencionaba el inciso sobre educación integral en el texto de “El Aporte De Las Artes Y La Cultura A Una Educación De Calidad de la Caja De Herramientas De Educación Artística” del año 2016 se presenta algo sumamente relevante lo cual son los beneficios de la educación artística, dice:

- Acompañada de la reflexión, fortalece el pensamiento abstracto y divergente y permite la búsqueda de soluciones creativas a los problemas cotidianos.
- Favorece el desarrollo de habilidades artísticas y cualidades como la sensibilidad o la tolerancia.
- Contribuye potencialmente al desarrollo de valores ciudadanos, el aporte a la igualdad de género y la valoración de la diversidad.
- Puede promover un mayor conocimiento de la propia identidad cultural y del diálogo entre culturas.
- Dirigido por personas con la formación adecuada, es un espacio que permite explorar dimensiones terapéuticas. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

En el mismo texto se menciona una educación artística de calidad pero que esta no puede darse sin ciertas condiciones, aportes y con ello nos damos cuenta del programa de Plan de Mejoramiento de la Educación Artística tiene sentido si es que se quiere ir en la dirección de darse las condiciones para así mejorar la calidad, dice la cita:

Para lograr el objetivo de disponer de una educación artística de calidad, la sola existencia de actividades relacionadas con el arte o la cultura no es suficiente: se requieren también condiciones y buenas decisiones para que los/as estudiantes tengan la posibilidad de acceder a experiencias artísticas motivadoras y significativas para su desarrollo. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

Todo lo mencionado ha dado indicios de la importancia de las artes en la educación, es considerable mencionar, por lo mismo, los esfuerzos que se han realizado en materia de mejora de calidad y de condición de la educación artística, en el último texto citado se dan puntos que destacan aspectos positivos de la educación artística formal según la “Caja de Herramientas de Educación Artística”, folleto entregado por el Ministerio de Educación, dice:

“La educación artística formal suma:

- Fomenta la conciencia y las prácticas culturales, por lo que resulta una herramienta importante para estimular el aprecio por las artes y la cultura, es decir, para generar futuras audiencias y públicos adeptos.
- Permite que las instituciones culturales cumplan con mayor eficacia su misión de acercar el arte y la cultura a las personas y volver más comprensible lo que exhiben o realizan.” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

Es por ello que se puede entender que a la educación artística se le da importancia y apoyo, además de evidenciarse un interés futuro por las artes, donde se habla sobre la misión de esta y generar futuros públicos.

Para dar por finalizado el punto de educación artística y dar paso a uno tan importante como lo son los antecedentes históricos de esta, se cerrará y comenzará el nuevo punto con una cita de Cristian Cox que en el año 2011 nos entrega datos de la educación escolar, dice:

La organización institucional de la educación escolar en Chile es tripartita: hay educación pública de administración municipal, (43% de una matrícula escolar total de 3.4 millones en 2009), educación de propiedad privada subvencionada por el estado (49.6 % de la matrícula), y educación privada (tanto en su financiamiento como en su propiedad) (6.7% de la matrícula). Una categoría especial de liceos técnico-profesionales, administrados por corporaciones privadas, equivale a un 1.5% de la matrícula en 2009)” (Cox, 2011)

3.2. Breve Resumen de la Educación Artística en Chile

La educación artística en Chile tiene sus inicios en las bellas artes y con un modelo clásico tal como lo menciona Pedro Zamorano en su trabajo de recopilar históricamente datos de la educación artística en Chile, dice:

En los inicios de la enseñanza de las artes en el país hubo un importante apoyo del Estado. El sector oficial –léase Estado y sociedad influyente– respaldó estas actividades, pero también tuvo tribuna y opinión estética. Este modelo clásico fue validado por la oficialidad política y social, actores que encauzan su opinión a través de algunas organizaciones de carácter participativo, que apoyan el desarrollo cultural local. (Zamorano, 2007)

La educación artística ha sufrido cambios en su nombre, así también en el currículum y en su enfoque, esta asignatura en primera instancia era enseñada bajo el nombre de “Dibujo”, el autor Luis Errazuriz en el año 2006 dice:

Con el cambio de nombre de la asignatura de Dibujo a Artes Plásticas, proceso que se consolidó en la década de los 60 durante la Reforma Educacional impulsada por el gobierno del presidente Eduardo Frei M. (Ver Anexo 3), se inició una nueva era en la evaluación de la enseñanza del Arte (Errazuriz, 2006)

En ello mismo texto, señala en otra cita la justificación y el cambio que hubo más allá del nombre, el autor nos dice lo siguiente:

Cabe señalar también que fue precisamente con estos programas de 1949 cuando se cambió el nombre de la asignatura, de Dibujo a Artes Plásticas (Errazuriz, 2002: 221), lo cual, en cierta medida, también refleja el interés de promover una visión más amplia de la enseñanza artística, incorporando el desarrollo de la sensibilidad estética, preferentemente, a través de la historia del arte. (Errazuriz, 2006)

A pesar de ello y de una ampliación en cuanto a contenidos y objetivos de la asignatura en la época, el autor Errazuriz nos propone un nuevo cambio en el año 2006 con un sentido más contemporáneo, dice:

(...) habiéndose instituido un marco curricular moderno y comprensivo, que no solo renovó los contenidos de las disciplinas artísticas –incluyendo la necesaria modificación de las “Artes Plásticas” por las “Artes Visuales” – sino que también incluyó este ámbito entre los objetivos transversales de la enseñanza.” (Errazuriz, 2006)

Justificando más adelante que el nombre está ligado una incorporación de manifestaciones ligadas a lo audiovisual, dice:

El cambio de nombre que asume el área, esto es, desde “Artes Plásticas” a Artes Visuales, también refleja un cambio de orientación, extendiendo el rango tradicional de la plástica para incorporar manifestaciones como la instalación, el video, las acciones de arte y los soportes computacionales. Así, por una parte se busca diversificar la educación artística más allá del ejercicio de algunas técnicas - tradicionalmente dibujo y/o pintura- incorporando diversos lenguajes de las artes contemporáneas, y, por otra, se insiste en la necesidad de promover una concepción más pluralista de las artes, reconociendo que algunas manifestaciones de la cultura (juvenil, popular, local, étnica, entre otras.) así como diversos productos del diseño y la artesanía, también configuran el panorama artístico actual. (Errazuriz, 2006)

Es interesante como el cambio a lo largo de los años ha sido ampliar el currículum de la asignatura en pos de una educación artística más integral y completa. Según lo mismo es que las autoras Valentina Menz y Angelica Muñoz en el año 2012 comentan lo siguiente respecto a la propuesta de Errazuriz, dice:

Sin embargo, esto no significa una renovación en el modo de comprender el arte y su recepción, pues en la medida en que los profesores no cuenten con la visión y las herramientas suficientes para llevar a la práctica el desarrollo de las dimensiones crítica y cultural en el aula, estaremos reproduciendo generacionalmente la distancia entre el espectador y las obras. (Menz & Muñoz, 2012)

Por ello es importante tener en cuenta los antecedentes, así como también la consideración dicha por las autoras.

Ya con todo lo informado en el punto de Educación Artística donde se encuentran todos los aportes realizados a la educación artística en Chile esta no es definida por el gobierno hasta el año 2016 en el que se puede ver en el texto de “Aporte De Las Artes Y La Cultura A Una Educación De Calidad de la Caja De Herramientas De Educación Artística” lo siguiente como definición textual, dice:

(...) una educación que sea un aporte al desarrollo integral de las personas; que promueva el disfrute de las artes y la cultura; que contribuya a la formación de ciudadanos y ciudadanas sensibles a la realidad que les rodea, que respeten e integren la diversidad, con capacidades para establecer relaciones democráticas y participativas. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

Con ello queda en evidencia que es la educación artística para el gobierno en materia de cambios y ampliaciones, así como también para la educación chilena, tal como se han unificado en ideas las artes, la cultura y la sociedad se entiende que estas van ligadas y todo lo promovido desde el sistema educativo va en pos de desarrollar integralmente a personas para su desarrollo y disfrute en aquellas áreas de manera holgada. En el caso de la Unesco esta considera que las artes son muy necesarias tal como se ha mencionado a lo largo de este punto diciendo lo siguiente en la formación de las personas. dice:

La Unesco considera el dominio de la cultura y las artes necesario para la formación de las personas. En efecto, cuando en la educación se incluyen diferentes manifestaciones creativas, como la música, el teatro, la danza o movimiento corporal y las artes visuales, mediales y literarias, se provee el máximo de oportunidades para el desarrollo integral y autónomo de las personas como sujetos de su propia experiencia. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

Es por ello que la educación artística es muy importante en la formación de sujetos integrales, como mencionaba la unión europea una apertura al mundo. Pero tal como se ha ido mencionando y también se han ido proponiendo proyectos en pos de mejorar la calidad de la educación, las artes no han sido dejadas de lado tanto en planes de fortalecimiento como en calidad es que la educación artística tiene relevancia y con ello el currículum educacional

toma un vértice significativo. Dice el texto de Aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad lo siguiente:

La calidad en la educación artística depende de las personas que toman decisiones, por nimias que sean, a todos los niveles: desde quienes elaboran las políticas públicas (creación del currículum o de sistemas para medir la calidad de la educación, exigencias de calidad para la formación de docentes y acceso a perfeccionamiento). (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

Con esto es que se ha de comprender el cómo se mejora la calidad de la educación artística y sobre todo entender que se comprende en Chile por currículum de la enseñanza y puntualmente en la enseñanza media en Chile, por eso se pasará a explicar en el siguiente punto.

3.3. Currículum de la Enseñanza Media en Chile

Currículum es definido según el autor Cristián Cox, dentro de dos artículos que ha presentado en diferentes años, el primero en el año 2001 donde este era jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile, dice lo siguiente sobre la definición de currículum:

En términos educativos, el currículum corresponde a los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar (Cox, 2001)

Posteriormente el mismo autor en el año 2011, señala cuál ha sido el esquema a seguir y también el concepto en el que se han centrado los planes de estudios, el cual por definición tendría un eje común del cual todos forman parte, dice lo siguiente: “El término currículum ha sido de uso común en el sistema educacional de Chile desde el último tercio del siglo XIX, cuando las autoridades educacionales de la época, siguiendo modelos de Alemania, implantaron un plan de estudios concéntrico” (Cox, 2011)

Continuando con la definición de bases curriculares, menciona en el mismo año 2011 lo siguiente sobre el currículum y para ello posteriormente definir las bases curriculares de

la educación artística, dice en primera instancia: “Currículo, entonces, históricamente fue la prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un plan de estudios” (Cox, 2011)

Las modalidades del currículum en educación artística son compartidas (artes visuales y artes musicales), pero lo que interesa en esta ocasión corresponde solo a lo que es entendido por artes visuales, dice el texto “El Aporte De Las Artes Y La Cultura A Una Educación De Calidad de la Caja De Herramientas De Educación Artística” del gobierno en el año 2016 lo siguiente:

Modalidades Currículum escolar (bases curriculares)

La educación artística se imparte a través de las asignaturas de Artes Visuales y Música, aunque también hay otras en las que se abordan lenguajes artísticos, como la danza en Educación Física o el teatro y la literatura en Lenguaje y Comunicación. Cuenta con un tiempo obligatorio de dedicación exclusiva para estas áreas. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

En el año 2011 Cristian Cox ya habla de un énfasis en la proyección del sistema educativo y también del currículum y sus tendencias de la época siguiente. dice: “Desde la historia reciente del país, la exigencia era de énfasis en el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas basadas en la valoración de la democracia y de los derechos humanos.” (Cox, 2011) En ello se evidencia la importancia de los derechos humanos y con ello también se puede inferir el concepto de inclusión y accesibilidad que ha sido un tema importantísimo ya desde aquellos años. También se menciona en el mismo texto páginas más adelante sobre los conocimientos y herramientas que debe tener el currículum como punto central en la formación educacional chilena, dice lo siguiente:

Más bien, el conjunto del currículo intenta proveer bases de conocimiento y herramientas intelectuales para una comprensión adecuada de la historia contemporánea –fundamentalmente provista por el área de Historia y Ciencias Sociales–, como de las relaciones ciencia-tecnología sociedad; proveer una formación moral y actitudinal fundada en valores de “iniciativa personal, creatividad, trabajo en

equipo, espíritu emprendedor y relaciones basadas en la confianza mutua y responsable” (Objetivo Fundamental Transversal. Mineduc, 1998; 2009) (Cox, 2011)

Es interesante mencionar el año en el que se producen todas estas nuevas tendencias y también nuevas propuestas que se señalan ya en los años 2009 que es donde comienza a regir la LGE, ya mencionada y citada, posteriormente se han ido añadiendo ideas que han variado mucho y distan demasiado de lo que ha sido el currículum a lo largo de los años.

En el texto del año 2001 de Cristian Cox nos hace un breve acercamiento a la historia del currículum y de cómo pautas curriculares de los años 60 permanecen a pesar de cambios coyunturales de las décadas, dice:

(...) permanencia de las pautas curriculares inauguradas en la década de 1960 y, por tanto, inmovilismo en un contexto de significativos cambios socioculturales en la sociedad y un drástico cambio en la educación media que, entre fines de la década de 1960 y comienzos de los años 80, se había masificado (Cox, 2001).

Es por ello que destaca el cambio curricular que no fue dado por un curso de circunstancias democráticas provocó un cambio significativo en la educación y en el currículum, dice el mismo autor lo siguiente respecto a esa década, dice: “El punto de partida y de llegada del cambio curricular de inicios de los 80 fue la flexibilización de la regulación estatal del mismo, más que una propuesta sobre los saberes a comunicar por un sistema escolar contemporáneo con los desafíos de su sociedad.” (Cox, 2001). A pesar de que el decreto de ley de inicios de la década de los años 80 fue realizado y promulgado en dictadura, menciona en el texto que este decreto de ley ajusta jornadas escolares, dice: “El decreto de 1980, que establece el Plan de estudios de la educación básica (Decreto N° 4.002), permitió a las escuelas que funcionaban en doble jornada (la inmensa mayoría del sistema municipal urbano) elegir entre una jornada lectiva semanal de 30 horas y una de 25 horas” (Cox, 2001). Cabe decir que el currículum y el decreto es una ínfima parte de lo que para los años 90 y comienzos de la década de los 2000 fue un problema que conllevó a movilizaciones en la época y con ello la posterior realización de la LGE, un día antes del traspaso de mando y la vuelta al a democracia se promulgó una ley de educación que es la derogada por la ley

mencionada anteriormente y promulgada en el año 2009, la ley que se heredó de la dictadura militar es la siguiente cual es nombrada por Cristián Cox en su texto, dice:

(...) promulgó una ley de educación (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE), que en materias curriculares estableció una distinción entre marco curricular y planes y programas de estudio, y la descentralización del control sobre estos últimos, al definir que cada institución escolar debía decidir si tener planes y programas propios, o aplicar los definidos por el Ministerio de Educación. (Cox, 2011)

Más adelante en el mismo texto se menciona quien estaba a cargo de estos planes curriculares, dice el texto: “Consejo Superior de Educación, y depositó en éste la autoridad final sobre el currículo del sistema escolar” (Cox, 2011)

A lo largo de los años tal como una década después en los años 90 se realizó un cambio curricular, este cambio tal como dice la cita responde a una necesidad, dice:

El cambio curricular iniciado a fines de la década de 1990 responde a la necesidad del sistema escolar de adaptar los qué y para qué de las oportunidades de aprendizaje que ofrece a las mayorías, luego de más de un cuarto de siglo de cambios externos e internos al sistema educativo, insuficientemente o del todo no respondidos. (Cox, 2001)

Con esta cita queda en claro que los cambios curriculares deben tener relación con lo que se tiene entendido por educación y también con ello con los contextos, ir actualizando los planes y también con ello ir aportando a una mejor educación y tal como se ha ido realizando a una mejor calidad de la educación en Chile. Han sucedido cambios curriculares y también hay antecedentes más actuales tales como el año 2009 se modifican nuevamente los planes curriculares, dice:

El currículo vigente en 2010 es resultado de una reforma mayor en su estructura y contenidos establecida en 1996 para la educación básica (grados 1 a 8) y en 1998 para la educación secundaria (grados 9 a 12); así como de un ajuste de las secuencias,

formatos y contenidos, de parte importante de sus áreas, que es realizado en 2009. (Mineduc 2009). (Cox, 2011)

Con todos estos cambios realizados a lo largo de pocos años se puede discernir que han sido conscientes de que los planes curriculares deben mejorarse si es que se debe ir en pos de un sistema educacional de calidad, es por ello que esto se evalúa, no se menciona lo dicho a continuación de manera azarosa sino que la educación chilena tiene métodos para evaluar el currículum tal como se evalúa y cito textual “el logro del currículo”, dice la cita en la cual Cristian Cox nos menciona en el año 2011 lo siguiente:

La educación en Chile consta de un sistema de evaluación censal de los resultados de aprendizaje desde 1988. De creciente sofisticación, desde fines de la década de 1990 el sistema SIMCE evalúa los resultados en lenguaje, matemática, ciencias e historia y ciencias sociales, en 3 grados de la secuencia escolar -4° y 8° del nivel básico, y el 2° grado de la EM-. Sus pruebas están estrictamente alineadas al currículo: de hecho, por ley deben evaluar el ‘logro del currículo. (Cox, 2011)

A lo largo de la historia y tal como se citaba a Cristian Cox en la cita que dice textualmente “énfasis en el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas basadas en la valoración de la democracia y de los derechos humanos” (Cox, 2011) es que la educación especializada en el área artística también ha sido mencionada y en los últimos años de vida del currículum ha sido fortalecida en el cual se especifican marcos curriculares específicos para así desarrollar y tener un énfasis en las habilidades tal como la cita señalada anteriormente, dice:

Educación especializada (escuelas artísticas) En este tipo de establecimientos la educación artística es el foco del propósito educativo. Hay Liceos Artísticos que se rigen por el Marco Curricular de la Formación Diferenciada Artística, que fijó los Objetivos Fundamentales Terminales para esta modalidad de la Enseñanza Media, mientras que en las denominadas “escuelas artísticas” se utilizan las horas de libre disposición del currículum para desarrollar una mejor oferta en esta área, tanto en la diversificación de expresiones artísticas como en la profundización de alguna especialidad. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016)

Esta cita se encuentra en un texto relativamente actual (2016) desde el cual se escriben indicios de mejoras en los planes y también correlación de definiciones que hemos visto desde el punto de educación, educación artística y planes curriculares, todo en el breve periodo de tiempo desde la LGE ha ido tomando un curso coherente entre todos los conceptos definidos por el sistema educacional chileno y con ello también sus propuestas, para así tener un sendero común en el cual ir fijando y proyectando nuevas iniciativas.

3.4. Asignatura de Artes Visuales en Enseñanza Media

Hoy en día la asignatura de Artes Visuales en enseñanza media, teniendo en cuenta los niveles de 7° y 8° básico a 4° Medio cuenta con variados contenidos, en los que podemos encontrar asimismo diversos objetivos, estos se pueden encontrar en el currículum nacional disponible en su sitio web, en él podemos encontrar:

Nivel	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
7° Básico	La diversidad Cultural	El lenguaje fotográfico	Creación en el volumen y género	Íconos sociales de diversas épocas y culturas
8° Básico	Las personas y el paisaje	Las personas y el medioambiente	Instalación y arte contemporáneo	Espacios de difusión, diseño y naturaleza
1° Medio	Grabado y libro de artista	Arquitectura	Diseño urbano y pintura mural	Arte Digital
2° Medio	Problemáticas juveniles y medios contemporáneos	Problemáticas sociales y escultura	Instalación multimedial	Diseño y difusión
3° y 4° Medio	Experimentando y decidiendo para crear	Referentes para crear	Desafíos artísticos interdisciplinarios	Compartiendo y difundiendo

(MINEDUC, 2022)

	Objetivo de profundización			
Nivel	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
7° Básico	Crear trabajos visuales basados en las percepciones, sentimientos e ideas generadas a partir de la observación de manifestaciones estéticas referidas a diversidad cultural, género e íconos sociales, patrimoniales y contemporáneas.	Crear trabajos visuales a partir de la imaginación, experimentando con medios digitales de expresión contemporáneos como fotografía y edición de imágenes.	Crear trabajos visuales basados en las percepciones, sentimientos e ideas generadas a partir de la observación de manifestaciones estéticas referidas a diversidad cultural, género e íconos sociales, patrimoniales y contemporáneas .	Crear trabajos visuales basados en las percepciones, sentimientos e ideas generadas a partir de la observación de manifestaciones estéticas referidas a diversidad cultural, género e íconos sociales, patrimoniales y contemporáneas.
8° Básico	Crear trabajos visuales basados en la apreciación y el análisis de manifestaciones estéticas referidas a la relación entre personas, naturaleza y medioambiente,	Crear trabajos visuales basados en la apreciación y el análisis de manifestaciones estéticas referidas a la relación entre personas, naturaleza y medioambiente, en diferentes contextos.	Crear trabajos visuales a partir de diferentes desafíos creativos, usando medios de expresión contemporáneos como la instalación.	Crear trabajos visuales basados en la apreciación y el análisis de manifestaciones estéticas referidas a la relación entre personas, naturaleza y medioambiente,

	en diferentes contextos.			en diferentes contextos.
1° Medio	Crear trabajos y proyectos visuales basados en sus imaginarios personales, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de grabado y pintura mural.	Crear proyectos visuales con diversos propósitos, basados en la apreciación y reflexión acerca de la arquitectura, los espacios y el diseño urbano, en diferentes medios y contextos.	Crear proyectos visuales con diversos propósitos, basados en la apreciación y reflexión acerca de la arquitectura, los espacios y el diseño urbano, en diferentes medios y contextos.	Realizar juicios críticos de manifestaciones visuales considerando las condiciones contextuales de su creador y utilizando criterios estéticos pertinentes.
2° Medio	Crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en el espacio público y en diferentes contextos.	Crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en el espacio público y en diferentes contextos.	Crear proyectos visuales basados en diferentes desafíos creativos, utilizando medios contemporáneos como video y multimedia.	Crear trabajos y proyectos visuales basados en diferentes desafíos creativos, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de escultura y diseño.
3° y 4° Medio	Experimentar con diversidad de	Analizar e interpretar	Crear obras y proyectos de	Evaluar críticamente

	soportes, procedimientos y materiales utilizados en la ilustración, las artes audiovisuales y multimediales.	propósitos expresivos de obras visuales, audiovisuales y multimediales contemporáneas, a partir de criterios estéticos (lenguaje visual, materiales, procedimientos, emociones, sensaciones e ideas que genera, entre otros), utilizando conceptos disciplinarios.	ilustración, audiovisuales y multimediales, para expresar sensaciones, emociones e ideas, tomando riesgos creativos al seleccionar temas, materiales, soportes y procedimientos.	procesos y resultados de obras y proyectos visuales, audiovisuales y multimediales personales y de sus pares, considerando criterios estéticos y propósitos expresivos, y dando cuenta de una postura personal fundada y respetuosa.
--	--	--	--	--

(MINEDUC, 2022)

Teniendo en claro la relación de las artes visuales y la educación es importante poner un foco en cómo las personas con discapacidad visual reciben el arte para esto se presenta que son las artes hápticas y que accesibilidad tienen estas personas al arte visual.

4. Arte y la Discapacidad visual en Chile

A continuación, se darán a conocer conceptos relevantes, los cuales están ligados a la temática señalada, posteriormente se estudiará una breve reseña histórica de iniciativas que relacionan al arte y a la discapacidad visual en Chile en los últimos años.

Volviendo a Arqué, esta dice lo siguiente en relación con la cercanía del arte y la discapacidad visual, partiendo por señalar que: “(...) en un sentido figurado, ver no

siempre es la consecuencia de mirar” (Arqué, 2005), es por ello que la misma, como reflexión, señala a los otros sentidos como protagonistas que permiten “ver”. Menciona así mismo que “vivimos en un mundo en el que el bombardeo de imágenes es constante, donde casi el 80% de la información nos llega a través del sentido de la vista.” (Arqué, 2005), aludiendo que actualmente la información es en su mayoría visual.

Para continuar hacia una propuesta artística relacionada a personas con discapacidad visual, se pronuncia la ocurrencia de la estrecha relación de obras artísticas donde la misma autora menciona lo siguiente: “La enfermedad ocular no sólo ha sido representada muy a menudo en la obra de arte, sino que también ha sido la causa de la representación por parte del artista de una imagen alterada de forma involuntaria.” (Arqué, 2005). A partir de esta cita, se mencionan en el mismo texto casos de artistas referentes, tales como Monet y Mary Cassatt cuales presentaban cataratas o bien deterioro de la visión central de Degas, cabe mencionar que estos artistas han producido obras siendo ellos, conscientes de presentar estas enfermedades, entre ellos cabe mencionar a Pissarro con una Obstrucción Lagrimal, la hemorragia intraocular de Munch y la degeneración ocular en Paloma Navares.

Esta lista de artistas los cuales han influido en la historia del arte con sus obras en su mayoría Europeos. En Chile no hay noticias recientes sobre artistas visuales que presenten discapacidad visual, es un tema interesante el saber que en otros contextos del mundo si hay antecedentes de esto, tal como se ha mencionado y que es posible producir arte tanto para personas que presentan discapacidad visual (lo cual se presentará más adelante) como desde la persona que presenta discapacidad visual construir una obra artística.

Viéndose mencionado lo anterior se puede comprender, mediante lo expuesto, una relación ya existente entre la discapacidad visual y el arte.

4.1. Artes Hápticas

Para comprender la Artes Hápticas se debe comprender que se entiende por “Háptico”, según Patricia Dosio quien es Historiadora del Arte y Doctora en Historia, menciona lo siguiente en un texto que tiene por título "Apuntes sobre el arte de los no videntes" del año 2013, dice:

Dentro de las modalidades de percepción (visual, auditiva, cinestésica), la táctil (de superficie) y la háptica (de forma) se perciben mediante los dedos y la palma de las manos. La táctil tiene lugar cuando se toca una superficie y la sensación que se recibe al hacerlo. La háptica es aquella percepción que se obtiene al abarcar un objeto con los dedos o con toda la mano, una mano envolvente y móvil. (Dosio, s/f)

Mientras que Cesar Delgado González, Artista que presenta *Ceguera Total* menciona lo siguiente referido a las percepciones, dice:

La visión háptica (percepción táctil) nos interesa mucho más: En la "percepción háptica" a diferencia de la "óptica" implicamos a una mayor cantidad de receptores de información que se incluyen en un gran denominador común: sensibilidad profunda consciente. En la visión háptica, pues, quedarán englobadas la sensibilidad epicrítico-discriminativa, propioceptiva, dolor-temperatura y, la más interesante para el ARTE: la sensibilidad cinestésica. (Delgado, *La Irrealidad En El Mundo Y En El Arte*, 2011)

Ya como punto de partida lo Háptico está ligado a una sensación y sensibilidad, como dicen los autores, tiene un interés artístico hacia lo Cinestésico, por ello las posturas de estos dicen lo siguiente, continuando con Cesar Delgado González quien habla sobre la Cinestesia, la cual define como:

Cinestesia, deriva de las voces griegas kine = movimiento, estesia = sensibilidad. Se trata de un verdadero sentido que excede a los clásicos y, cuyos órganos receptores, se hallan distribuidos por toda la anatomía, principalmente, en las epífisis de los huesos, cápsulas articulares del aparato locomotor, tendones, piel, etc. La sensibilidad es recogida por las astas posteriores de la médula espinal, quien, a través de los haces espinotalámicos, informará al cerebro de la situación de los miembros en el espacio.” (Delgado, 2002)

Por otro lado, la autora Patricia Dosio dice desarrollando un poco más sobre lo mencionado anteriormente:

De acuerdo con Rudolf Arnheim, la percepción háptica se logra por la cooperación de dos modalidades sensoriales, la cinestesia y el tacto. La primera brinda información sobre el comportamiento corporal, su organización en el espacio, las relaciones entre las fuerzas psicológicas y físicas, mientras que la segunda comunica la forma y el aspecto de las cosas. (Dosio, s/f)

Es interesante como la cinestesia presenta una percepción ligada al espacio y el tacto opera como complementario de ésta, así, se introducirá el Arte háptico mediante la cita de Cesar Delgado González el cual propone lo siguiente: “(...) el concepto de "artes visuales" para designar a la pintura y escultura, haya de ser replanteado para adoptar la denominación más idónea de "artes hápticas o cinestésicas" (Delgado, 2002). Respecto a aquello también podría señalarse discrepancia con Patricia Dosio, la cual hace énfasis en una limitación ligada a la discapacidad visual, dice:

Hay detalles muy complejos, por ejemplo, que no podemos captar con las manos y por lo tanto tampoco crearlos; en este sentido, el artista ciego se encuentra limitado. Sin embargo, estos límites abren otras posibilidades expresivas, otras pautas estéticas propias y exclusivas de la producción de los artistas ciegos. (Dosio, s/f)

Respecto a aquello hay una propuesta interesante que va ligada desde la biología hacia la propuesta artística en la cual sustenta el porcentaje entregado por el homúnculo de Penfield, dice:

El Homúnculo de Penfield es la representación de una figura humana en nuestro cerebro. Dicha figura tiene las proporciones equivalentes a la función que desempeña su correspondiente corporal en la vida voluntaria. Recordemos la gran superficie en neuronas ocupada por el dedo pulgar en el homúnculo de Penfield: 25%. (Delgado, 2000)

En aquello continúa pronunciando una importancia en el tacto el cual la cinestesia de la que se hablaba actúa como canalizador, dice Cesar Delgado González respecto a aquello lo siguiente: “El sentido cinestésico sirve de apoyo a los sentidos clásicos: vista, oído, olfato, gusto y tacto. La vida es casi incompatible con la pérdida de esta sensibilidad como ocurre

por ejemplo en la terrible enfermedad PGP (parálisis general progresiva), último estadio de la sífilis.” (Delgado, 2002) A pesar de ello, Patricia Dosio señala que artistas ciegos y solo ellos presentan diferencias entre quienes han presentado la ceguera total en diferentes momentos de su vida, dice: “Sven Hesselgren sostiene que la diferencia entre esculturas hechas por ciegos de nacimiento y las realizadas por personas que han perdido la vista pone de manifiesto las diferencias entre la percepción visual y la háptica; la forma visual es más íntegra que la háptica;” (Dosio, s/f). Cabe señalar que su escrito es explícitamente ligado a la ceguera por lo que no presenta en su opinión desarrollo de otras discapacidades visuales, y que aun así cita dentro de su mismo texto a autores que señalan en la misma línea una diferencia no solo de producción sino que ahora se puede leer desde el punto de vista del valor artístico, dice :“del mismo modo que hemos aprendido a atribuir tanto valor al arte de formas elementales como al virtuosismo de algunos estilos más tardíos, la escultura y el gusto por la escultura de las personas invidentes merece ser apreciado en sus propios términos” (Dosio, s/f). Nuevamente volviendo a Arqué, esta nos menciona lo siguiente que se relaciona directamente con la cita anterior, dice:

Podríamos decir que el arte y los artistas alimentan el mito de la sensibilidad, pero ello no quiere decir que no existan otras personas que, por causas tan “profanas” como puedan ser las discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, no desarrollen un singular sentido de la percepción cargado de contenido. (Arqué, 2005)

Continuando desde la mirada artística, la misma autora citada recientemente nos menciona que la privación de la capacidad del ojo puede llegar a presentarse en otros sentidos, dice:

Si lo aplicamos a las artes visuales, nos referiremos a una forma de expresión que desvía el sentido de la visión hacia una forma esencial de percepción del mundo exterior. Lo básico no será sensible a los ojos, pues está camuflado, burlando la obviedad de la vista. El sentido poético no está contenido en la calidad formal, sino en la observación que supera la mera constatación retiniana, o por la entrada en un mundo conceptual o perceptivo que pertenece a otros sentidos, como el tacto, el oído, la sensación de peso y el gusto. (Arqué, 2005)

A pesar de ello menciona que se considera una privación de una forma esencial y que lo básico no será sensible a los ojos, pese a aquello el Artista Cesar Delgado González sostiene que:

El pintor que desea imitar fielmente en su lienzo el paisaje contiguo tratará de reproducir la dureza de un árbol, la textura, la viscosidad, la humedad, el volumen...; más, todos estos atributos le son no sólo propios a la percepción háptica (TÁCTIL), sino completamente ajenos a la sensibilidad óptica (visual). (Delgado, 2000)

El artista tiene una mirada desde la producción, es por ello que realza la memoria que ahora se comprende también desde lo táctil y la cual es representada en una obra de arte, dice: “El tacto y el movimiento nos proporcionan la clave para que el ojo conozca la tridimensión. El artista pinta lo que su cerebro rememora según la experiencia táctil, háptica y cinestésica.” (Delgado, 2000), Siguiendo con el mismo autor, este puede decir que el tacto es tan vital en la recopilación de información y tal como se presenta en la cita anterior esta recopilación de información por la percepción y gracias a la sensibilidad cinestésica está ligada a la discapacidad visual y no excluye a personas que no presenten esta como ya se citó previamente, dice:

Más, de entre todas las sensibilidades en relación con la cinestesia, destaca la sensibilidad háptica o percepción táctil. Siempre que palpamos se desencadenan numerosas sensaciones: de presión, dureza, peso, temperatura, discriminación de las formas, grado de humedad y viscosidad de los objetos, entre otros ámbitos relevantes. Para procesar tanta información, será menester mover con exactitud las articulaciones de la mano, dedos, codos, muñecas, hombros, etc.; de otro modo, el tacto no funcionará para recoger la documentación requerida. Así, pues, será fácil comprender por qué, el Homúnculo de Penfield o área cerebral encargada del movimiento voluntario, estará ocupada, en una cuarta parte de su extensión, por neuronas destinadas a la movilidad del dedo pulgar.

Queda así de manifiesto la enorme importancia del tacto y la sensibilidad cinestésica en la ejecución de todas las actividades de relación y, sobre todo, en las concernientes a la creación plástica. (Delgado, 2002)

Es interesante el punto de vista ligado por la biología como factor determinante para así fundamentar el tacto y la sensibilidad cinestésica como un acto fundamental no solo ligado a alguna discapacidad sino a una dependencia natural tal como habla Cesar Delgado cuando menciona al Homunculo de Penfield, este ámbito es totalmente interesante y debiera ser más relevante en comentarios sobre la sensibilidad en un ámbito general, siendo específicamente en el tema que se atiende ligado a la discapacidad visual con un grado de importancia más que considerable.

El arte háptico se puede comprender entonces con lo ligado a lo citado previamente y con ello proyectarse como, por ejemplo, habla Patricia Dosio sobre la profundización en la educación ligada a personas con ceguera, dice

Las posibilidades del arte háptico no sólo han permitido profundizar los conocimientos acerca de la visión y la cognición humanas, sino que también han efectuado importantes aportes a la educación de los no videntes, al darles a muchos de ellos la oportunidad de desarrollar sus capacidades para la percepción y creación artísticas.” (Dosio, s/f)

Creación artística que es posible desde una ceguera o incluso desde otra condición de discapacidad visual, aunque en el mismo texto la autora cita de manera, igualmente del punto de vista pedagógico, un autor que señala una exclusión ligada a la misma educación y fomenta lo siguiente:

Los profesores de arte para ciegos deberían convencer a los estudiantes de que las pautas estéticas de la sociedad mayoritaria no son automáticamente vinculantes. En lugar de exhortarlos a compensar su falta de visión más allá de lo realmente útil y práctico, deberían animarlos a enorgullecerse de su aportación única a la cultura a la que pertenecen como minoría digna de respeto". (Dosio, s/f)

Se presenta una independencia, pero se excluye como minoría presente y esto mismo se puede seguir presenciando en el texto y en las citas ya que en años posteriores en Chile se ha postulado un documento que señala la terminología para referirse a personas en situación de discapacidad y en ello un cuadro (imagen 1) referido a la discapacidad visual, donde por

el lado izquierdo se muestran lo que no es debido decirse y por el lado derecho lo que sí es debido decirse, al referirse a una persona que presenta discapacidad visual:

- "el" Ciego - Invidente - Cieguito - No vidente - Corto de vista	Persona ciega. Persona en situación de discapacidad de origen visual. Persona con baja visión.
---	--

Imagen 1: Se muestran dos cuadros, en ambos hay un listado de palabras, en el lado izquierdo (donde se encuentran los términos que no deberían decirse) se leen: “El ciego”, “Invidente”, “Cieguito”, “No vidente”, “Corto de vista”, mientras que por el lado derecho (donde se encuentran los términos que si son correctos) se lee: “Persona ciega”, “Persona en situación de discapacidad de origen visual” y “Persona con baja visión”.

En cuanto a los conceptos vistos en el previo cuadro, SENADIS menciona:

Estos conceptos corresponden a una antigua visión que situaba a las Personas en Situación de Discapacidad a partir de sus “deficiencias estructurales” o corporales y no su dimensión de persona. Estos conceptos peyorativos menoscaban la condición humana y son contradictorios con el respeto a la dignidad y derechos de las personas. (SENADIS, s/f)

Tal como se puede leer en las citas de la Doctora e Historiadora, estos conceptos tales como “Invidente” o “no vidente”, no estarían siendo concebidos en la actualidad como una manera correcta de nombrar a una persona en situación de discapacidad visual.

Para finalizar es necesario citar al Artista Cesar Delgado González el cual propone replantear un nombre que coyunturalmente ha estado sujeto a cambios, dice: “El concepto de "artes visuales" para designar a la pintura y escultura, haya de ser replanteado para adoptar la denominación más idónea de "artes hápticas o cinestésicas"” (Delgado, 2002), con ello y también con una última cita de la autora Patricia Dosio ligada a la educación, es relevante destacar como se presenta el arte a las personas, no solo que presentan discapacidad visual, sino, a las que no lo presentan de igual manera. Esto último mencionado es posible si existe una accesibilidad universal y está también se incluyera en el arte.

Es importante señalar cómo el paradigma en relación a las personas con discapacidad visual y el arte en Chile existen desde iniciativas innovadoras que se han desarrollado para que este sea tanto más inclusivo como accesible, a continuación, se procede a contextualizar la accesibilidad para luego nombrar iniciativas de arte inclusivo realizadas en Chile.

4.2. Antecedentes de la relación de Arte y Accesibilidad.

En lo que respecta a accesibilidad y su aplicación en el arte se ha normado con ley un fomento a una accesibilidad universal, esto se encuentra en la Ley 20.422, específicamente en el artículo número 23 el cual se menciona lo siguiente: “Artículo 23.- El Estado, a través de los organismos competentes, impulsará y aplicará medidas de acción positiva para fomentar la eliminación de barreras arquitectónicas y promover la accesibilidad universal.” (MINEDUC, 2010). La alusión a la palabra eliminación de barreras es interesante por la definición de discapacidad, a pesar de aquello solo tiene un enfoque arquitectónico, dejando de lado muchas otras barreras asociadas a la discapacidad. Respecto a las barreras, la autora Luisa María Gómez presenta las barreras sensoriales que se ejemplifican en dos puntos que se deben tener en consideración para una mayor accesibilidad dentro de su texto titulado “Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿cómo materializar la utopía?, dice:

Barreras sensoriales:

Son características del medio que dificultan la percepción y aparecen:

- Cuando no se ha previsto alguno de los tres canales perceptivos -vista, tacto, oído- que nos permiten comunicarnos. Por ejemplo, cuando las cartelas no aparecen en braille, no existen réplicas táctiles de las obras, los avisos sonoros no pueden verse también en paneles visuales, etc. (Gómez, 2012)
- Si los mensajes presentan deficiencias formales, de contraste, o de tamaño o intensidad que impiden o limitan su percepción: imágenes y textos diminutos, escritos con tipos poco legibles o que apenas resaltan sobre el fondo; comunicaciones que no se entienden por el ruido ambiente o la reverberación de la sala, etc. (Gómez, 2012)

Por ello es que no solamente la arquitectura debe ser una barrera considerada en la accesibilidad universal, de igual manera, es interesante como en el mismo texto se presenta un avance respecto a la accesibilidad en el arte específicamente en museos y también con ello una mirada que se tiene considerada desde estos, dice:

En los últimos años, los museos y centros de arte, inicialmente diseñados para un perfil muy concreto de visitante, empiezan a tener en consideración cuestiones de accesibilidad. Sin embargo, un análisis detenido de su oferta evidencia la hegemonía del modelo tradicional segregado o, en el mejor de los casos, integrador, aún muy alejado de un modelo inclusivo. (Gómez, 2012)

Teniendo en cuenta el comienzo de trabajos respecto a la accesibilidad en el arte se destacan casos específicamente en el punto final de la cita, donde se menciona:

Dichas trabas se apoyan en dos prácticas todavía habituales: por un lado, una oferta segregada, que relega a un segundo plano las necesidades de quienes no encajan en el patrón ideal de visitante. Por otro, propuestas que abordan la accesibilidad física y, en algunos casos, sensorial, pero ignoran tanto las barreras cognitivas -con un alto grado de incidencia en la accesibilidad del público en general-, como las sociales, en la base de todas las anteriores. (Gómez, 2012)

Las diferentes consideraciones que se deben tener para la accesibilidad en el arte son bastante, ya que como dice la autora, la oferta en este caso ya es segregadora y también las propuestas dentro de los museos que solo se solucionan desde un punto de vista físico en cuanto a accesibilidad, despreocupando otras propuestas inclusivas tales como las se verán en el siguiente punto. Es por ello que la accesibilidad en el arte no resulta del todo inclusiva en su propuesta actual pero que se tiene presente y se han normado leyes de accesibilidad.

4.3 Iniciativas de Arte inclusivo en Chile.

El arte y la discapacidad visual pueden verse vistos como temas no directamente relacionados o si es escuchado de primera impresión podría hasta sonar impensado, pero la verdad es que la accesibilidad al arte hoy en día es más cercana en el ámbito cotidiano. Debido a los avances en la recopilación de datos de personas con discapacidad en el país con

la primera ENDISC en el año 2004, se han podido desarrollar reformas y decretos que han fortalecido las estrategias de inclusión de personas con discapacidad visual en el territorio chileno.

Se han realizado investigaciones tales como las de Antecedentes Históricos Presente y futuro de la Educación en Chile que nos muestran estudios de personas con discapacidad motora y mental. En educación también se pueden leer programas como la entrega de material braille para estudiantes en educación con discapacidad visual mencionado anteriormente, y, por último, la ENDISC, ha ayudado a tener un catastro de cuántas personas presentan discapacidad visual en la Región Metropolitana. Posterior a ello, se pueden evidenciar un mayor interés en propuestas de la región tales, por ejemplo, una página web de la Biblioteca Nacional de Santiago en la que hay un repositorio de libros amigable con los lectores de pantalla, así como también proyectos y fondos concursables que promueven y dan prioridad a la inclusión.

A lo largo del tiempo se han hecho estudios que hablan sobre la diferenciación o la segregación en educación para estudiantes con discapacidad esto como antecedente para posteriores iniciativas de inclusión como se menciona en “Antecedentes Históricos, Presente y futuro de la educación en Chile”:

Enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares. (Godoy, Meza, & Salazar, 2004)

Es así como se aprecia una visión histórica de cómo se comprendía y como se abordó la concepción de personas con discapacidad, desde un ámbito más médico, respecto a la educación artística y a personas con discapacidad visual en Chile, más específicamente en la Región Metropolitana, sólo se pueden encontrar propuestas que nacen externas al ámbito educativo y que son proyectos que se han realizado para crear instancias de participación inclusiva, es decir, desde un punto de vista horizontal en su totalidad, como por ejemplo, iniciativas que no excluyen a personas que presentan discapacidad visual, cuales pueden

formar parte de exposiciones y talleres, siendo así la accesibilidad hecha y la inclusión evidenciada como solución, por ello es que es importante recalcar estas iniciativas, proyectos que nos proponen una inclusión que es posible en la época y también desde diversos focos con distintos materiales y distintos contextos.

En las últimas décadas hemos podido presenciar y ser parte de una sociedad más informada y con un mayor interés en cuanto a acercar el arte a personas con discapacidad visual, tema que nos compete en la investigación actual. Estos avances van desde una educación artística dirigida a personas con discapacidad visual o desde ellos a la sociedad mediante esta área, con el objetivo de crear instancias artísticas inclusivas, ya sea iniciativas que nacen desde los museos para acercar exposiciones a personas que presenten algún tipo de discapacidad visual o incluso el incentivo en fondos de cultura y las artes dirigidas a este grupo, los cuales pasan a tener mayor relevancia si son orientados y basados en la inclusión.

Dentro de lo que fue el Estudio Nacional De la Discapacidad (ENDISC) del año 2015 es considerable mencionar, cómo entidades públicas desarrollaron proyectos dirigidos a la inclusión de personas con discapacidad visual y con ello lograron generar una unión con el arte visual, siendo aquí en donde se evidenciará de mejor manera una proyección de inclusión en eventos que promueven la relación de discapacidad visual y arte visual. La nombrada ENDISC II tiene datos de la Región Metropolitana que se compararon con el previo estudio realizado en el año 2004, y en ellos se pueden observar los siguientes porcentajes:

- El estudio reveló que, respecto del tramo etario de 18 a 44 años, un 9,9% se encuentra en situación de discapacidad, mientras que en el tramo de 45 a 59 años un 22,9% y un 37,9% en la población de 60 años y más”
- En el año 2004 donde el porcentaje de discapacidad en estos rangos etarios sea 15-29 años un 4%, de 30 a 64 años un 13,3% y finalmente de 65 y más años un 42,4%. (SENADIS, 2016)

En vista de estos resultados se comprende que el Estudio Nacional de Discapacidad (ENDISC) del año 2015 hizo un gran aporte al permitir caracterizar de una manera más concreta la realidad de las personas con discapacidad visual en Chile. Igualmente, y ya

teniendo en consideración los datos mencionados se evidencia que diversas iniciativas y programas donde esta discapacidad y el arte se vieron involucradas aumentaron y fueron más ambiciosas en cuanto a la accesibilidad e inclusión específicamente en el área de las artes visuales.

A continuación, se mencionan diferentes iniciativas realizadas por diferentes entidades tanto públicas como privadas con su respectivo año:

Portal para personas con discapacidad visual, Biblioteca nacional (2007)

Es en el año 2007 cuando la Biblioteca Nacional lanza una nueva plataforma dirigida a personas con discapacidad visual que cuenten con algún software de lectura de pantalla, donde podrán acceder a documentos de diversas temáticas incluidas el arte. Es gracias a esta iniciativa y con los datos de la ENDISC que la biblioteca nacional pudo dar un paso hacia la inclusión en el acercamiento de la discapacidad visual a las artes.

Lamentablemente, en la nueva plataforma digital de la Biblioteca Nacional no hay un apartado o manera de que las personas con discapacidad visual puedan acceder a los archivos de libros que están alojados allí. Actualmente el link de la nota anterior que redirige hacia la plataforma dirigida a personas con discapacidad visual, que aún se encuentra en la página de la Biblioteca Nacional no carga y no abre ningún portal digital o repositorio de libros digitales. (Biblioteca Nacional del Patrimonio Cultural, 2007)

Visita guiada para personas con discapacidad visual, Museo Bellas Artes (2009)

Dos años más tarde, en 2009, el Museo Nacional de Bellas Artes creó una instancia a cargo del Área Educativa de este mismo dedicada y dirigida a personas con discapacidad visual o auditiva, esta constaba de diversos ciclos de visitas gratuitas y guiadas a la muestra “Humano” del escultor Mario Irarrázaval, estas fueron guiadas mediante el tacto y formaron parte de un proyecto de integración creado por artistas que formaron parte asimismo de guías dentro de la muestra. (Museo Nacional de Bellas Artes, 2009)

- **Hapto, Centro Cultural Gabriela Mistral (2014)**

En el año 2014 en el Centro Cultural Gabriela Mistral nace un proyecto llamado “HAPTO” que constó de una experiencia multisensorial para conocer, percibir y vincularse con las obras bajo la guía de 8 personas que presentan discapacidad visual, uno de ellos explica: “No es solo táctil, es percibir con todo el cuerpo. Creo que es una muy buena manera para que el resto de las personas sepan cómo vivimos nosotros, cómo sentimos, cómo podemos percibir” (GAM,2017), ahora en cuanto al nombre del proyecto se menciona:

¿Por qué HAPTO? y es por el concepto griego que se refiere a tocar, sanar, unir. La idea, claro, no es sólo percibir de otra forma las obras y a las personas que integran el grupo, también se trata de fomentar el respeto a las diferencias, el trabajo colaborativo y la inclusión social. (GAM, 2017)

Diálogo en la oscuridad, Universidad Austral (2015)

Es en año 2015 donde tres iniciativas se desarrollan, por un lado, a cargo de la escuela de kinesiología de la Universidad Austral, el desarrollo de un proyecto titulado “Diálogo en la oscuridad: Escultores en sombras” (UACH, 2015), donde el desarrollo del sentido del tacto es esencial. La experiencia está dirigida a todo público y la dinámica consta de una sala de exposición donde los ojos son vendados, únicamente se oye música, y, siendo guiados, los participantes son llevados por diversas esculturas que pueden tocar, estas, realizadas en su totalidad por personas con discapacidad visual, al final de la experiencia los participantes pueden descubrir sus ojos y observar las obras finales. Este proyecto según se menciona en la página oficial de la Universidad Austral tuvo como objetivo “potenciar las habilidades perceptivas y motoras finas de personas con discapacidad visual, a través de una intervención asociada al arte y kinesiología con enfoque de integralidad” (UACH, 2015). Siendo así un vivo y exitoso ejemplo para seguir de un trabajo colaborativo entre docentes del área kinesiológica y artística, promoviendo de esta manera una educación más inclusiva, tal como expresa Estela Riquelme, profesora básica y directora de la Escuela Ann Sullivan (integrada por los artistas de esta exposición):

(...) muy contenta con el trabajo, no sólo de Kinesiología, sino que de Artes Visuales y otras carreras que nos apoyan constantemente, soy egresada UACH y me alegra ver

cómo la universidad es cada vez más inclusiva, logrando que los alumnos con su práctica profesional conozcan las capacidades distintas que tiene cada persona y que cuando egresen tengan herramientas para manejarse este aspecto. (UACH, 2015)

Leer escuchando, Biblioteca Nacional (2015)

En el mismo año la Biblioteca Nacional da a conocer una nueva herramienta inclusiva a personas con discapacidad visual, una máquina capaz de leer un libro mediante la fotografía de las páginas de este, dando así una nueva modalidad además de los ya existentes libros en formato braille y la amplia pero limitada variedad de audiolibros dentro de su plataforma virtual. (Chile para niños, 2015)

El museo sale del museo, Museo Historia Natural (2015)

Siguiendo con las iniciativas realizadas en 2015 se presenta “El Museo Sale Del Museo”, un proyecto del departamento de educación del Museo de Historia Natural, consiste en una visita a terreno a la corporación de ciegos, estas visitas se deja a entrever que las realizaban los días lunes pero que esta ha sido la primera vez que el departamento atiende a personas con discapacidad visual, un hecho a considerar debido a la cantidad de años que tiene en funcionamiento el museo de historia nacional. La visita constó de tres estaciones donde el grupo asistente a la corporación de ciegos pudo indagar y conocer cómo se mencionan en la nota objetos de la colección del departamento. Se considera relevante mencionar la interacción con el arte, ya que es la primera instancia donde el departamento de Educación del museo atiende a personas con discapacidad visual es en el marco de una exposición de arte inclusiva.

Esta es la exposición temporal de Elena Poirier llamada: “El mundo mágico e ilustrativo de Elena Poirier”; una artista (1921-1998) destacada por ilustrar libros de la editorial zig zag, está realizaba dibujos en tinta china, lápiz, acuarela en la exposición se muestran ilustraciones de imaginarios de narraciones de carácter infantil, tales como la revista Simbad o El Peneca. Tal exposición habilita diez ilustraciones de la artista chilena para personas ciegas y de baja visión. Dice en la nota lo siguiente: “Para la exposición decidió trabajar con la Asociación CREA, que fue la generadora de recursos de accesibilidad para

personas sordas y ciegas, tales como imágenes táctiles de las ilustraciones, cédulas braille y visitas guiadas para personas sordas y ciegas.” (Museo Histórico Nacional, 2015)

Con esto la inclusión se entiende no solo en el ámbito de la accesibilidad de una exposición sino en una visita con fines educativos para personas con discapacidad visual, esto último realizado por primera vez y en torno al arte visual.

Leamos todos juntos, antología de narrativas. Digital inclusiva (2016)

El año 2016 se presentó un proyecto de antología narrativa digital llamada “Leamos Todos Juntos”, promovida por Fundación Gestionarte de la Corporación de Actores de Chile, Chileactores y la SENADI. La presentación se hizo en el Centro Cultural Gabriela Mistral y es denominado el primer libro digital apto para todos, esta antología consiste en varios relatos narrados por actores o en algunos casos por sus autores, estos van acompañados de ilustraciones animadas que son descritas previa al relato y apenas comienza la narración auditiva se puede ver un video que comienza con lengua de señas, además de un escrito del texto que está siendo narrado. La iniciativa consta de 3 partes donde cada una de estas contiene una cantidad de narrativas, las cuales aparecen seguida del título y los créditos de las personas que forman parte de su narración, ilustración, etc. Entre algunas narraciones se pueden nombrar las siguientes: “Tren Tren”, “Kai Kai Filú” (que es un relato mapuche), “La Tierra de Vicente Huidobro” o “La Pieza Oscura de Enrique Lihn”. Esta plataforma sigue disponible y puede ser visitada en su página web donde el diseño de página es totalmente accesible. (SENADIS, 2016)

Tocan los ojos, exposición escultura y empatía (2016)

En esta ocasión se realiza una exposición gracias al ganador de un fondo concursable de dirección artística, esto de parte del postulante Mario Parra y de la Corporación para ciegos, en el año 2015. Esta actividad que se realizó el año consecutivo (2016), va dirigida a personas que no presentan discapacidad visual y busca con ello empatizar mediante la experiencia sensorial. El guía de la exposición es un miembro de la corporación y menciona que la propuesta en sí consiste en explorar mediante la audición y el sentido del tacto el reconocimiento de modelados 3D de rostros de 12 personajes famosos. Esto llama a

empatizar y a dar mayor relevancia al tacto y a la audición. El llamado al concurso tenía un fin artístico y esto se propuso mediante la escultura 3D, aquí se puede evidenciar otra manera en la cual la discapacidad visual y las artes visuales tienen un diálogo constante y con ello también es posible integrar a personas que no presentan esta discapacidad. (Geyter & Ellies, 2016)

Manos a la pared, asociación Mu.Cho (2018)

Manos a la pared tal como dice la página es el primer recorrido de murales traducidos para personas con discapacidad visual. Esto se hace mediante el tacto y el audio descripción, gracias a la municipalidad de Santiago y el FONAPI es que manos a la pared se logra. El recorrido consiste en murales en los cuales han sido instaladas placas táctiles en braille que contienen una representación del mural y una descripción de este, además de unas placas podo táctiles que permiten acceder de manera fácil a las personas con discapacidad visual. En cada placa es posible interactuar con la app lazarillo la cual emite un audio descripción del mural. Con esto, el arte cotidiano como son los murales en lugares de Santiago que recorreremos día a día, son más accesibles para personas en condición de discapacidad, otro ejemplo actual de arte en relación con la discapacidad visual. La iniciativa cuenta con el mapa de la ruta disponible en la aplicación para dispositivos móviles lazarillo, además de un link directo en el que la aplicación Google Maps guía al visitante por cada uno de los murales en una ruta fijada. (MAVI, Manos a la Pared, 2018)

Centro creativo de inclusión de arte contemporáneo (2018)

El denominado Centro Creativo Inclusivo de Arte Contemporáneo es una propuesta desarrollada en el Museo de artes visuales (MAVI) y financiado por el Fondo Nacional de Proyectos Inclusivos del Servicio Nacional de la Discapacidad, este centro conformado por una suma de 11 artistas en situación de discapacidad y 13 artistas que hacen de facilitadores en las dependencias del MAVI, esto tiene como objetivo el siguiente, que es mencionado en el escrito que se puede encontrar en la página del MAVI dedicada a informar sobre este inédito centro creativo inclusivo de arte contemporáneo, dice: El Área de Educación e Inclusión del MAVI busca disminuir barreras en el trabajo creativo de artistas con discapacidad y aportar en la construcción de una comunidad artística sin distinciones.

Así también, se menciona que se busca crear una comunidad artística más sensible hacia la inclusión. La actividad se ha realizado desde diciembre del año 2018 y se presentó formalmente el año 2019 entre el 28 de agosto y el 1 de septiembre del mismo año. Se puede decir que la actividad es tanto un recorrido por parte de los facilitadores de crear experiencias en torno a sus obras con los artistas en formación que presentan discapacidad visual, además se mencionan siete laboratorios de parte de los artistas que trabajan en distintas disciplinas como: escultura, cine, danza, entre otras.

En la plataforma audiovisual YouTube se encuentra información más actualizada de esta iniciativa, donde se menciona que en los meses de septiembre y octubre del año 2020, la profesora y artista Carolina Herrera trabajó con artistas que presentan discapacidad visual que fueron beneficiados en esta ocasión y que presentaron trabajos e hicieron la presentación del proyecto que se realizó a lo largo del año 2020. Esta presentación fue subida a la misma plataforma audiovisual y es archivo de la presentación oficial realizada el jueves 13 de mayo de 2021, a las 18:30 horas. (MAVI, 2019)

Manos a la pared en casa (2020)

El año 2020 se hace una adaptación de la iniciativa manos a la pared, se puede ver en la página web de la asociación Mu.Cho una publicación reciente en la que se publican los videos con comentarios respectivos de la aplicación para dispositivos móviles lazarillo, además de un video explicativo el que cuenta con accesibilidad para personas con discapacidad visual, esta iniciativa propone visitar estos murales que fueron parte de la iniciativa en el año 2018 y que a pesar de no estar dos de estos murales actualmente en el plano físico , se ha decidido incluirlos en esta visita virtual por sus icónicas imágenes e identidad en la ciudad y el barrio. La publicación cuenta con 5 links y videos alojados en la misma web de la asociación y pueden ser visitados desde el día 28 de mayo del año 2020. (Mu.Cho, 2020)

Para finalizar se presentará una iniciativa que no es un proyecto sino mas bien una organización que realiza trabajos en torno a la discapacidad visual, entre las iniciativas que proponen hay talleres, cursos, entre otros. Es relevante mencionar la existencia de esta

organización en Chile ya que ha realizado muchos aportes en materia de Artes Visuales a personas que presentan discapacidad visual en los últimos años.

Corporación para ciegos (1971-2019)

Corporación para ciegos es una organización sin fines de lucro de nuestro país fundada en el año 1979 para ayudar a personas con diferentes tipos de discapacidad visual, comenzando en sus primeros años grabando audiolibros y posteriormente impartiendo diversos talleres tanto de capacitaciones tecnológicas hasta culturales, véase cursos de pintura, escultura, fotografía e incluso teatro y tango.

Su finalidad y objetivo además de ser un acompañamiento y ayuda a personas con discapacidad visual es también visibilizar la realidad de este grupo de personas en nuestro país, como menciona Javiera Acuña, directora ejecutiva de la corporación, no significando solo mostrar lo que ellos son capaces de hacer, sino que instalar un nuevo discurso para que las personas que presentan discapacidad visual no sean tratadas de forma diferente (Corporación para ciegos, 2016)

Lamentablemente, la corporación cierra sus puertas en el año 2020 debido a problemas económicos a causa de la pandemia COVID-19, no obstante, se entregaron todos los bienes a fundación luz, quienes hasta el día de hoy están a cargo de seguir con la biblioteca de audiolibros como también talleres y cursos.

Cabe mencionar que la corporación realizó muchos talleres y actividades en torno a las artes visuales dirigidas a personas con discapacidad visual, en su mayoría estos generados desde la corporación y algunos de ellos financiados por fondos concursables de la Senadis (Servicio Nacional de Discapacidad), fondos privados, entre otros. También como se mencionó previamente es gracias a ella que se logra realizar la exposición “Tocan con los ojos” en el año 2016, la cual tuvo una instalación dentro de las dependencias de la corporación. Cabe mencionar que los talleres que se impartieron alrededor del año 2016 y 2017, fueron voluntarios y gratuitos. Asimismo, se menciona que la concurrencia semanal era de 120 personas en un periodo semanal.

Hablando de artes visuales podemos mencionar los siguientes talleres que se impartieron en la corporación:

Taller de pedrería: Por medio del trabajo con piedras, hilos y, sobre todo, mucha paciencia, los usuarios construyen finos accesorios como pulseras y artesanías de plata que luego comercializan.

Taller de pintura: Actualmente con quince alumnos, cinco años en desarrollo y más de ocho exposiciones realizadas de la mano de la profesora María José Gutiérrez, este taller se ha consolidado, logrando ser financiado y potenciado con un fondo de Senadis en 2016 y con un fondo privado (Fundación Amancay) en 2017.

Taller de escultura: Los alumnos de este taller trabajan con cerámica gres y modelan distintos objetos que pueden tener un acabado profesional gracias a nuestro horno para quema y esmaltado. Al igual que el taller de pintura, este curso, liderado por la profesora Paula Baraona, se ha potenciado con el financiamiento de fondos concursables, permitiendo la adquisición de materiales de alta calidad y la posibilidad de exponer en distintas salas de arte y centros culturales.

Taller de fotografía: Este taller se realizó en el contexto de un proyecto Fondart realizado por la reportera gráfica Elisa Verdejo, y que culminó con una exposición llamada “Imágenes del alma: fotografía ciega”, en el cual participaron 8 usuarios, quienes tuvieron la posibilidad no sólo de aprender a usar una cámara, sino también, conocer a Joao Maia, el primer fotógrafo ciego en retratar los juegos paralímpicos, quien vino desde Brasil a exponer a los alumnos. Además, realizaron viajes a la playa para captar imágenes diversas e inspirarse. (Corporación para ciegos, 2016)

Puede mencionarse en el mismo año 2017 que dos proyectos de carácter expositivo se realizaron en el marco de las artes visuales.

El primero, Exposición Inclusiva “Travesía hacia la Luz” tiene como objetivo escrito, como se menciona en el documento, lo siguiente:

“Potenciar el acercamiento de las personas en situación de discapacidad visual al mundo de las artes visuales, a través de una metodología inclusiva que contribuya a

su desarrollo personal y participación social en un contexto artístico cultural”. Esta es realizada en 4 etapas dentro de la que se les hacen clases teórico prácticas en un comienzo, en las siguientes salidas a terreno y en la tercera etapa trabajos de acrílico y gres para terminar con una exposición colectiva en Santiago y regiones. Esta exposición tenía como público objetivo 13 adultos con ceguera o baja visión, con resultados esperados como aprendizaje sobre arte chileno, habilidades plásticas, concientización de las posibilidades de la discapacidad y difusión, teniendo como lugares de exposición ya vistos:

-Palacio Schacht, Fundación Cultural de Providencia, Santiago.

-Sala de arte Casa Collahuasi, Iquique.

El segundo proyecto trata de fotografía y tiene por nombre: “fotografía ciega”

Este proyecto financiado por el Fondart regional del CNCA está dirigido a jóvenes y adultos de entre 30 y 70 años residentes en la región metropolitana. El aforo es de 8 personas que tengan ceguera o baja visión. Consiste en 4 etapas y parte con clases teórica-práctica de fotografía, sigue con salidas a terreno en los que se cuenta Valparaíso y la región metropolitana, para luego hacer una visita a expositores y la creación de un blog y otras plataformas digitales donde quede registro y termina con lo que se menciona como una exposición inclusiva de las fotografías. se menciona como un destacable objetivo del proyecto lo siguiente:

Acercar una disciplina en donde predomina “lo visual” a un grupo de personas con ceguera parcial o total, para incluirlos en un espacio generalmente repleto de barreras que en esta situación logran ser derribadas, junto a los prejuicios asociados.

Y como objetivos, a lograr un aprendizaje de nociones generales sobre fotografía, la creación de obras propias, conocer exponentes del ámbito fotográfico, mejorar autoestima, despliegue de potencial creativo y retroalimentación de artistas sobre el trabajo realizado.

La exposición tiene como lugar de instalación la misma Corporación para Ciegos. ubicada en Obispo Salas 0381, Providencia.

Una de las plataformas donde está el registro de este proyecto es en la red social Instagram, lamentablemente la página dejó de estar en funcionamiento por lo que no se puede descargar el catálogo de obras, pero si hay registros que se pueden ver en su perfil de Instagram, “fotografiaciega”, que constatan el proceso llevado a cabo. (Corporación para ciegos, 2016)

Tal como se presentó, cada iniciativa, proyecto o propuesta de carácter inclusivo presentada para personas que presentan discapacidad visual estuvieron dirigidas en su mayoría para un periodo de duración de corto o mediano plazo, es por ello que el panorama es complejo en este ámbito, siendo estas iniciativas dependientes de factores externos tales como organizaciones privadas, fondos concursables, entre otros. Dejando a la deriva un factor importante como lo es la inclusión en artes visuales para personas que presentan discapacidad visual en Chile.

Por otro lado, en el ámbito internacional podemos encontrar variadas iniciativas inclusivas en las Artes Visuales las cuales destacan por su longevidad y creatividad, las cuales son mencionadas y con un mayor detalle en el siguiente punto.

4.4. Iniciativas de Arte Visual inclusivo fuera de Chile

Como se pudo comprender en el punto anterior existen variadas iniciativas y proyectos que se han realizado en nuestro país, es así mismo como se pueden ver ejemplos de igual forma de países vecinos y de continentes aún más lejanos, donde el acercamiento al arte no se ve limitado al simple sentido de la visión. A continuación, se mencionan diversas iniciativas, proyectos y actividades que se han llevado a cabo fuera de nuestro país dignas de imitar.

“Pintura sensorial”: una forma diferente de acceder al arte, México (2011)

Es a mediados del año 2010 cuando se da inicio al proyecto llamado “Ver desde el alma” que junto con el proyecto “Aromarte” tiene como objetivo que personas que presenten alguna discapacidad visual tengan la posibilidad de realizar pintura sin depender de nadie, esto mediante la creación de pinturas donde el color se asocia directamente a sentidos como el olfato y tacto, esto quiere decir que cada pintura está ligado a un aroma, mencionando

como ejemplo el color rojo relacionado al aroma de la frutilla. Pero esto no es todo, además se menciona que el sentido del olfato no es lo único que se pone a prueba sino también el del tacto, las pinturas fabricadas vienen en una consistencia más espesa para evitar el derrame de la pintura, así también una abertura más ancha para lograr percibir de mejor manera el aroma. (FOAL, “Pintura sensorial”: Una forma diferente de acceder al arte, 2011)

Uruguay: Arte para ciegos en el marco de “museo en la noche”, Uruguay (2011)

Es en el año 2011 en Uruguay donde una nueva edición del “museo en la noche” trajo una nueva iniciativa inclusiva a manos del Museo Nacional de Artes Visuales uruguayo. Esta edición permitió que personas con discapacidad visual tocaran algunas esculturas y réplicas en exhibición. Así mismo se menciona:

“La actividad surgió apoyada en la preocupación del museo por lograr la accesibilidad para personas con discapacidades y la idea es que "poco a poco la actividad se pueda extender para que los no videntes puedan acudir constantemente", comentó Cecilia Vignolo, encargada de comunicación del centro”. (FOAL, 2011)

Por primera vez, artistas ciegos exponen una obra en braille, Argentina (2013)

Es en el museo Caraffa en Córdoba, Argentina donde por primera vez niños y niñas con discapacidad visual pertenecientes a un taller de arte dirigido por la artista plástica Carmen Gandulfo, presentan su primera obra titulada “Proteger”. La obra consta de un “gran nido sostenido por columnas, escritas en braille”, cuenta Gandulfo. Las columnas se encuentran cubiertas por ideas, pensamientos y canciones. La principal idea que impulsó esta obra fue abrir el museo a la participación de sus visitantes. Macarena, una de las artistas menciona: “cada uno escribió lo que quería transmitir, hace cinco años creíamos que era imposible llegar a un museo donde todo es visual”. Asimismo, Maximiliano, parte de los artistas de la obra expresa: “llama la atención. La obra en Braille atrae a las personas. Como la gente no entiende, automáticamente toca y abraza las columnas. Además, como le genera la duda, nos pide que le leamos”. (FOAL, 2013)

Pedro miranda, un fotógrafo con discapacidad visual, México (2013)

Pedro Miranda es un fotógrafo con discapacidad visual originario de Oaxaca, México, practicante de foto textil, una técnica que junta la fotografía con el tejido, además de una variada gama de otras prácticas, viéndose entre ellas, el reciclado, la escultura, la cerámica prehistórica y japonesa, arreglo floral japonés, el diseño textil y el grabado. Su trabajo se basa en la experimentación e intervención con el objetivo de llegar a resultados multisensoriales. Su vista la perdió gradualmente con los años y se formó como fotógrafo ya siendo totalmente ciego, trabaja solo y pasa una gran parte del tiempo trabajando sus ideas sobre papel antes de llevarlo a cabo, evitando totalmente la improvisación. (Barrera, 2015)

Museo imprime pintura en 3d para visitantes con discapacidad visual, Austria (2016)

El museo Belvedere situado en Viena, Austria, en el año 2016 inició un nuevo proyecto dirigido a personas que presentan discapacidad visual, las cuales podrán experimentar mediante el tacto famosas pinturas, las que estarán impresas con tecnología 3D pudiendo así percibir su relieve. Entre las primeras obras llevadas a este formato se encuentra “El beso”, famosa pintura realizada por Gustav Klimt. Se menciona que la impresión es realizada por una máquina especial en 3D y sus medidas son 42cm por 42cm, y es gracias a esta tecnología que se pueden remarcar muchos detalles de las obras, además algunas de estas están acompañadas de material de audio haciendo posible una experiencia más completa durante su visita. (Excelsior, 2016)

Manos que miran (2017)

La exposición Manos Que Miran en Uruguay es una exposición realizada el año 2017, esta se llevó a cabo en el Centro de Recursos Educativos (CeR) de este país y tiene como gestores a la FOAL y el Consejo de Educación Secundaria del cual el CeR forma parte.

Este es un proyecto en el cual los estudiantes del Liceo N°17 realizan el proceso de creación en esculturas con máquinas 3D de obras del artista uruguayo Joaquín Torres García, para luego así con diferentes papeles corrugados asociarlos a un color, con esto las personas que presentan discapacidad visual o baja visión puedan acceder primero a la obra de arte y

segundo a poder experimentar la obra desde el sentido del tacto. Con esto no solo se ha creado una obra dirigida exclusivamente a personas con Discapacidad Visual sino también una experiencia abierta a un público general. El Centro de Recursos Educativos de Uruguay busca con el fomento de estas exposiciones la permanencia de personas en el sistema educativo formal y también se menciona lo siguiente: “Entre otros objetivos está el incluir a personas con discapacidad visual en la Educación Media respetando los derechos humanos en general y los derechos de todas las personas con discapacidad en particular.” (FOAL, 2017). Con este enfoque es que se proponen desde las artes visuales una mayor accesibilidad e inclusión a las personas que presenten discapacidad, y también relacionarlo desde la educación artística visual.

Sentir Para Ver (2009)

La exposición de escultura y pintura llamada Sentir Para Ver, expuesta el año 2009 en el Museo Nacional de Colombia es una exposición en conjunto con el museo de Louvre, realizada con el fin de crear espacios culturales más accesibles con énfasis a personas que presentan discapacidad visual. La muestra consta de réplicas de esculturas, además de actividades como conversatorios y taller de modelado y es descrita como:

La exposición presenta una reflexión sobre cómo se percibe la experiencia sensorial de visita a un museo y propone nuevas formas de relacionarse con el patrimonio. La muestra gira en torno a 16 réplicas de esculturas del Museo del Louvre, y a 33 piezas originales, con 16 réplicas, que hacen parte de las colecciones de distintos museos del país. (Museo Nacional de Colombia, 2008)

Con esta propuesta se espera abrir espacio a la reflexión y a conocer la experiencia de tocar obras de arte para así poder tener un encuentro con la obra tal y como lo hacen las personas con discapacidad visual, ya que en muchos museos no hay posibilidad de tocar piezas y obras de arte que no son accesibles para ellos y ellas. Además de tocar la muestra es accesible para personas en silla de ruedas con una altura de 30 centímetros y con un espacio en el mueble para que la silla de ruedas pueda incorporarse a este, además de sensores de audio que describen el cuadro.

Museo Tiflológico - Once (1992-)

En España y bajo el mando de la ONCE, el museo tiflológico se creó en el año 1992 y se inauguró el 14 de diciembre del mismo año. Con una orientación dirigida hacia el acceso de la cultura y las artes, este museo se centra en obras que personas que presentan o no discapacidad visual puedan tocar y ver. Y también con todo lo mencionado fomentar el conocimiento de artistas visuales que provienen de proyectos artísticos de la ONCE, el objetivo de este museo es el siguiente: “El objetivo es promocionar y satisfacer las necesidades culturales de las personas con discapacidad visual grave, así como servir de escaparate a los esfuerzos de integración y normalización perseguidos por la ONCE.” (ONCE, 2020)

Además, este museo cuenta con 3 exposiciones permanentes las cuales y en estricto alineamiento con sus objetivos son las siguientes:

- Reproducciones de monumentos nacionales e internacionales.
- Obras de artistas ciegos y con discapacidad visual grave.
- Material tiflológico.

Para una mayor accesibilidad e independencia dentro del museo hay instalado un sistema que permite el recorrido de este para personas que presentan discapacidad visual, se menciona, desde la página web del museo lo siguiente:

El diseño del espacio expositivo junto con los sistemas de orientación (balizas sonoras o Bleepcons y planos en relieve), además de la información en braille y macro-caracteres, hacen de la visita una experiencia accesible para las personas con discapacidad visual y recomendable para todos los públicos. (ONCE, 2020)

En el año 2020 se ha habilitado una sala virtual la cual se puede visitar desde la página del museo o desde un enlace alojado en la misma, en esta visita se menciona que es una primera vista del museo, es decir hay acceso a todas las salas mencionadas anteriormente pero solo a algunas obras, aun así, en la página se puede acceder a una pestaña de más información sobre la obra que redirige a un enlace del catálogo completo de obras que se

encuentran en el museo tiflológico. Esta visita al ser virtual tiene un carácter más visual por lo que si una persona con discapacidad visual desea hacer esta visita debe hacerlo en compañía de alguien. La descripción que entrega la página del museo es la siguiente:

La ONCE invita a una visita casi real a su museo, único y el más accesible del mundo. El recorrido por la visita virtual al Museo Tiflológico es muy intuitivo. Además, cuenta con puntos de información que ofrecen datos sobre el monumento o escultura que se esté viendo, pudiéndose ampliar los datos mediante enlaces a la web del museo, a una foto 360 grados o a mini video 360, que permiten ver el interior de algunas de las maquetas. (ONCE, 2020)

Primer Mural Accesible en Mar del Plata, Argentina (2020-)

Al igual que el caso de ‘‘Manos a La Pared’’ realizado en Chile en el año 2018, este corresponde al primer mural accesible en Mar del Plata, Argentina, hecho sucedido a fines del año 2020. El mural es el primero de una serie de 9 murales realizados por la Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia siendo cedidos a la comuna para su emplazamiento a lo largo de la ciudad.

Este primer mural es una réplica de Hombre Tejiendo Redes del artista Italo Grassi y tal como lo menciona en la nota del diario digital 0223 se dice: ‘‘La obra cuenta con un código QR que va a invitar a todos a un recorrido audiovisual y tecnológico de todo lo que es la historia del mural y los artistas marplatenses, que, a lo largo de esta gestión, iremos plasmando en murales de nuestra ciudad.’’ (Redacción0223, 2020). Con esto se puede tener constancia del trabajo de carácter artístico visual que está siendo accesible para personas con discapacidad visual, y que al igual que en Santiago este tipo de actividades se están considerando en el marco de un museo urbano, es decir, obras de arte accesibles que se encuentran a disposición de todos.

5. Educación para estudiantes que presentan discapacidad visual en Chile

5.1. Antecedentes legales

Dentro del sistema educativo son considerados dos modalidades de educación para los estudiantes con discapacidad, por un lado están las escuelas especiales, donde únicamente se atiende a niños con discapacidad, tanto intelectual como motora, por otro lado, también se evidencian los establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE), dirigido a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o discapacidad dentro de un establecimiento regular, con el propósito, como se menciona en el “Marco Legal y reglamentario de la Educación Especial” de:

Contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) de carácter permanente (asociadas a discapacidad) o transitorio que asisten a establecimientos de educación regular. Favorece la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación. (MINEDUC, 2010)

Favoreciendo procesos inclusivos gracias a la participación y apoyo constante de diversos profesionales, ya sea fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales y educadores diferenciales.

Actualmente entre algunas de las leyes y decretos que rigen en Chile y donde se ve relacionada la educación y los estudiantes con discapacidad visual se encuentran:

Decreto 170

Decreto promulgado el 14 de mayo del 2009 y publicado el 21 de abril del año 2010, “es el reglamento de la Ley N° 20.201, ley que incrementa la subvención de educación

especial para discapacidades más severas y perfecciona la normativa que regula a la educación especial

Además de fijar normas para determinar las y los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. (MINEDUC, 2010)

Ley 20.370

Su fecha de promulgación fue el 17 de agosto del año 2009 y en ella se establece la Ley General de Educación (LGE), está principalmente:

Representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación general básica y media (mantiene la normativa respecto a la educación superior). Establece principios y obligaciones y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados. (MINEDUC, 2009)

Asimismo, es fundamental mencionar y recalcar que, dentro de esta, específicamente en el Artículo 4 se menciona: “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (MINEDUC, 2009)

Ley 20.422

Su fecha de vigencia fue el 10 de febrero del año 2010 y en ella se establecen principales normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad:

La ley se basa en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Además, estableció organismos para abordar los desafíos que genera la plena inclusión social de las personas con discapacidad: Servicio Nacional de la Discapacidad, Comité de

ministros (actual Comité de Desarrollo Social y Familia) y Consejo Consultivo de la Discapacidad. (MINEDUC, 2010)

Ley 20.845 (Ley de inclusión)

Promulgada el 29 de mayo del año 2015, en ella se busca mejorar el sistema basado en la gratuidad e inclusión al momento de procesos de admisión, buscando el fin al financiamiento compartido y prohibición al lucro en los establecimientos educacionales y tiene como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2019)

Decreto 83

Dirigido a todos los establecimientos del país, tanto municipales, particulares-subvencionados y privados:

El Decreto Exento N° 83 publicado el 5 de febrero del año 2015 pero no es hasta el año 2017 donde este decreto comienza a regir en los establecimientos educacionales, este promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran, favoreciendo con ello el aprendizaje y participación de todos el estudiantado, en su diversidad, permitiendo a aquellos con discapacidad, acceder y progresar en los aprendizajes del currículo nacional, en igualdad de oportunidades. (MINEDUC, 2015)

Este decreto forma parte del conjunto de medidas para brindar una educación de calidad a todas y todos los estudiantes teniendo en cuenta su diversidad y necesidades educativas mediante el trabajo colaborativo entre docentes y diferentes profesionales además de las familias y comunidad educativa.

5.2. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se define según Denise Vaillant en el texto “Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente” como:

La estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (Vaillant, 2016)

Asimismo, según el Ministerio de Educación, aprender colaborativamente implica el trabajo en equipo para solucionar problemas o tareas con un objetivo en común así logrando un aprendizaje individual de manera conjunta. Entre las ventajas que trae estas prácticas colaborativas y que se mencionan dentro del texto “Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela” del Ministerio de Educación, se encuentran:

- **Aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula:**

Las experiencias de aula son complejas y están marcadas por contingencias que muchas veces los docentes intentan resolver de manera individual. Sin embargo, cuando estas situaciones se abordan de forma colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

En el trabajo colaborativo ocurre un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora. Al ser propuestas validadas por el colectivo, los profesores sienten más seguridad de implementarlas en el aula, favoreciendo así, la innovación de sus prácticas pedagógicas (Vaillant, 2016)

- **Genera cohesión y sinergia en el equipo docente**

El trabajo colaborativo fomenta que profesoras y profesores reflexionen, debatan y contrasten sus puntos de vistas de forma continua, llegando a acuerdos que les permiten extender y unificar criterios pedagógicos. Lo anterior favorece la cohesión y sinergia en el equipo, crea una red de apoyo para la labor profesional, y al mismo tiempo potencia el liderazgo pedagógico de todos los docentes (Mineduc, s.f)

- **Incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa**

El establecimiento de redes de colaboración en donde la responsabilidad por los aprendizajes depende del trabajo coordinado de los distintos actores, potencia el capital social de una escuela, generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesionales (Hargreaves, 2001). Lo anterior, genera una cultura de mejoramiento continuo y altas expectativas en la comunidad, predominando la creencia colectiva de que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para impactar positivamente en sus estudiantes (Hattie, 2015; Mineduc, s.f).

- **Optimiza el uso del tiempo y de los recursos**

Muchas profesoras y profesores asocian el trabajo colaborativo con una mayor carga laboral. Sin embargo, se ha evidenciado que, a pesar de tomar tiempo que el docente usualmente utilizaría con otro propósito, la colaboración permite compartir la cantidad y la presión de trabajo, y al mismo tiempo, sacar más provecho de los recursos y saberes que existen en la escuela (Elige Educar, s.f). (MINEDUC, 2019)

Se comprende entonces que el trabajo colaborativo dentro de los establecimientos es algo indispensable a la hora de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, y el aprendizaje entre docentes les permite así ir mejorando metodologías de enseñanza y además fomenta la reflexión pedagógica para la identificación de desafíos en la labor docente.

Por último, cabe mencionar que dentro de una de las acciones para las respuestas educativas a la diversidad que se mencionan dentro del texto, “Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)” del año 2013 se encuentra:

Identificar las fortalezas y dificultades del curso, considerando la información relevante que aporta la evaluación inicial del aprendizaje realizada por el profesor de aula. Prioritariamente se considerarán los sectores de aprendizaje o asignaturas de

Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, lo que no implica que no se puedan incluir otros sectores (o asignaturas). (Guzmán, 2013)

Según lo mencionado el trabajo colaborativo prioriza únicamente a las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas.

5.3. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal de Aprendizaje, puede verse confundido a la hora de inferir su propósito y es que este no busca igualar la educación o los tipos de aprendizajes, por el contrario, busca formar nuevos, a través de la diversidad.

El nacimiento se sitúa en Estados Unidos a fines de los años ochenta y sus inicios se dieron principalmente en el área de arquitectura, donde era considerada toda la diversidad de personas que frecuentaban dichas infraestructuras teniendo en cuenta las necesidades, incluyendo ascensores, rampas, entre otros.

Posteriormente este modelo se llevó al área educativa donde “sus gestores fueron David H. Rose, Neuropsicólogo del desarrollo y Anne Meyer, Experta en educación, Psicología clínica y Diseñadora gráfica, focalizando este método en las tecnologías de información y comunicación (TIC), la neurociencia y el acceso total al aprendizaje.” (Educación Chile, 2020)

Diseño Universal de Aprendizaje en Chile

El Diseño Universal de Aprendizaje llega a Chile posterior a la ley de inclusión (20.845) del año 2015, donde comienza la reforma educacional, y por ende, el decreto 83 del mismo año.

El Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A) se fundamenta en una visión humanista de la realidad, donde el ser humano es único en su diferencia y la inclusión de este en los procesos de enseñanza es central para un aprendizaje efectivo. Para llevar a cabo, lo anteriormente mencionado, se debe contemplar en la planificación curricular todos los antecedentes relevantes para que el proceso educativo incorpore a todos/as los alumnos/as que participan en la sala de clases. Para esto se deben analizar, las posibles

barreras de aprendizaje, el rango etario y sus necesidades, instrumentos interactivos sobre la materia a entregar, formas de aprendizaje, hasta el contexto social en donde se desenvuelve el alumnado. (Educación Chile, 2020)

Y dentro de este, son mencionados 3 grandes pilares:

¿Qué aprender?

Vinculado al concepto representación, con esto se propone que el docente pueda analizar qué contenidos entregar y cómo entregarlos, teniendo siempre en consideración que no todas las personas poseemos las mismas formas para captar el conocimiento. Existen tres estilos estudiados y corroborados para adquirir un aprendizaje, entre estos encontramos las personas kinestésicas, visuales y auditivas.

¿Por qué aprender?

Esta es una interrogante que todo estudiante se pregunta o se ha cuestionado en el tránsito de su vida escolar. Es aquí donde el docente es una pieza clave para poder conectar dichas materias con la vida práctica, intentando explicar ese porqué y formando desde la autonomía del ser, una motivación hacia el conocimiento. Para lograr dicha motivación, primero uno debe captar el interés de los estudiantes, conociendo y entendiendo su contexto. Para lo cual, es de estricta necesidad desarrollar siempre el primer diagnóstico, en donde la batería de preguntas no sólo debe estar enfocadas a medir niveles de conocimiento sino también a conocer al estudiante, sus aspiraciones y qué esperan del curso.

¿Cómo aprender?

Acá se conjugan todas las metodologías activas y donde la acción y la expresión juegan roles centrales en este último eje. Propiciando que el estudiante pueda mostrar sus habilidades y sus capacidades de expresión hacia el aprendizaje. (Educación Chile, 2020)

En destacada relevancia e importancia son los antecedentes previamente mencionados, ya que estos han delimitado caminos a seguir en materia de inclusión educativa.

6. Estrategias de Plan. Diversificada en Artes Visuales para estudiantes que presentan discapacidad visual

En lo que respecta al Diseño Universal de Aprendizaje previamente mencionado, el Ministerio de Educación, mediante el texto “Estrategias diversificadas de enseñanza”, menciona:

El diseño universal de aprendizaje (DUA), se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, por lo que las programaciones y las situaciones de aprendizaje se diseñan desde un principio para satisfacer las diferencias de aprendizaje de manera que gran parte de las adaptaciones posteriores puedan ser reducidas o eliminadas. (MINEDUC, 2012)

De esta manera las planificaciones de clases deben responder a cada estudiante dentro del aula sin excepción, incluyendo estudiantes con necesidades especiales, sean estas de carácter permanente (asociadas a discapacidad) o transitorias (problemas de aprendizaje), vale decir, lograr la participación, interacción y objetivos esperados deseados de todos los estudiantes de manera inclusiva. “Esto requiere avanzar hacia planificaciones de aula más diversificadas en las que de entrada se consideren los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los distintos intereses y motivaciones y las características socioculturales de los estudiantes, como su lengua materna, valores o concepciones del mundo y de las relaciones.” (MINEDUC, 2012)

Es por ello que dentro de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje mencionados en el mismo texto “Estrategias diversificadas de enseñanza”, aplicados a la planificación del aula y sus estrategias, se encuentran las siguientes:

- Proporcionar formas múltiples de presentación y representación. Considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses, preferencias y múltiples inteligencias.
- Proporcionar formas múltiples y variadas de expresión y ejecución. Considerar diferentes formas de comunicación/expresión, y utilizar estrategias cognitivas y

metacognitivas, que permitan a los estudiantes responder según sus preferencias y estilo para aprender y demostrar lo que han aprendido.

- Proporcionar formas múltiples de motivación para dar respuesta a variados intereses y preferencias; se consideran los principios de autonomía, motivación, personalización, variedad

Es así cómo se logra definir el concepto de planificaciones diversificadas como: “aquella programación que es elaborada desde un comienzo para responder a la diversidad de estudiantes presentes en el aula y se realiza de manera colaborativa con el equipo de aula” (MINEDUC, 2020). Para esto es necesario utilizar diversas estrategias, considerando a los estudiantes que presentan discapacidad visual, siendo estas puntuadas en el texto “Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza” de México:

- El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pudiendo encontrar dentro de sus usos más específicos el recurso para la presentación de texto con diseño amplificado o contraste de colores para personas con ceguera, con baja visión o con alguna dificultad para distinguir los colores. Así mismo, existen lectores de texto y elementos sonoros que pueden proveer de una mayor cantidad de información. (Sánchez, 2012)
- Resulta fundamental que los alumnos y alumnas ciegos o con baja visión, escuchen las descripciones verbales realizadas por diferentes personajes y que les aporten el mayor número de detalles con respecto a los lugares, los objetos y las personas. También es importante que realicen actividades que pongan en juego prácticas kinestésicas (de sensación o percepción del movimiento) y de experimentación táctil para llegar al conocimiento de las cosas. (Sánchez, 2012)
- Además de estimular los diferentes tipos de percepciones, sensaciones y experiencias en los estudiantes con ceguera o baja visión, estas acciones también aportan beneficios para todo el grupo, debido a que se estimulan los estilos de aprendizajes tanto visual, como auditivo y kinestésico. (Sánchez, 2012)

- Utilizar múltiples medios de presentación para que los contenidos de aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes, y diversas estrategias para que puedan procesar y comprender la información y construir significados respecto de los contenidos de aprendizaje. (MINEDUC, 2012)
- Proporcionar una diversidad de experiencias y situaciones de aprendizaje. La utilización de una variedad de métodos, recursos y estrategias facilita que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados y participen en las actividades educativas. A su vez, ayuda a los docentes a conocer cómo sus estudiantes aprenden mejor. (MINEDUC, 2012)

Además, en este se encuentran orientaciones para trabajar con estudiantes que presentan discapacidad visual dentro del “Manual de las buenas prácticas en inclusión educativa” del Ministerio de Educación:

- Mantenga y transmita altas expectativas de los logros que puede alcanzar el/a estudiante con discapacidad visual.
- Al saludar a una persona ciega o con baja visión Ud. puede tomar su mano o tocar su brazo de manera delicada y respetuosa, inmediatamente mencione su nombre o su función para que la persona pueda identificarle.
- Si Ud. está prestando un servicio u dando una orientación a una persona con discapacidad visual comuníquelo de manera oral lo que Ud. está realizando o realizará, de esta manera la persona sabrá que está siendo atendida.
- Si Ud. es docente, al inicio de la asignatura entrevístese con el/la estudiante para conocer las necesidades específicas que requerirá satisfacer para lograr el aprendizaje, ello le permitirá incorporar una metodología que favorezca su aprendizaje y participación.
- En cuanto a la organización del espacio, tenga presente que para incrementar la seguridad en el desplazamiento de una persona con discapacidad visual es recomendable que las puertas de la sala de clases estén abiertas o cerradas por completo.

- Cautele que los espacios ofrezcan buenas condiciones acústicas y de iluminación, a fin de asegurar el menor ruido ambiental posible y la mayor luminosidad en cantidad y calidad.
- Cautele que el/la estudiante disponga de los productos de apoyo indispensables para acceder a la información presentada en el aula (ayudas ópticas prescritas, lupas, textos y máquinas de escribir o bien traductores para Braille, entre otras).
- Se sugiere que el/la estudiante se siente en los primeros puestos de la sala, puede reservar un asiento usando un distintivo autoadhesivo u otro aviso.
- Describa verbalmente la sala de clases, e informe cualquier cambio realizado en el mismo (por ejemplo, cambio en la disposición del mobiliario por realización de una mesa redonda), ello favorecerá la confianza y un desplazamiento seguro para la persona con discapacidad visual.
- Mantenga la atención del estudiante, a través del uso del tono de la voz y las inflexiones, procure implicar lo más posible al estudiante, a través de preguntas dirigidas, solicitud de participación en clases, etc.
- Utilice apoyos auditivos y táctiles, como respaldos adicionales para el acceso a la información visual (registros de audio, mapas y esquemas con volumen, modelos 3D, entre otros).
- En estudiantes con baja visión, cautele la legibilidad de los materiales, proporcione fotocopias ampliadas, ofrezca el material de la asignatura en formatos que puedan ser personalizados por el/la estudiante en cuanto a tamaño de la fuente, contraste del color, entre otros.
- Introduzca adecuaciones curriculares pertinentes, especialmente en la temporalización del aprendizaje, estableciendo tiempos flexibles o bien proporcionando mayores plazos para la realización de determinadas asignaciones. (Ward, 2016)

Las orientaciones escritas mencionadas en este capítulo consideran previsión en el ámbito de las estrategias respectivas a inclusión y la accesibilidad, esto en relación con los capítulos iniciales.

Para finalizar, los puntos presentados dan cuenta de un estado de la educación, el arte, inclusión y la discapacidad visual, y cómo estos se relacionan en diferentes escenarios. Así también, se entiende la relación histórica entre las artes visuales y la discapacidad visual, también en normativas inclusivas en educación, entre otros asuntos relevantes. Es por ello que teniendo estos diferentes enfoques presentados podemos realizar un desplazamiento fundamentado al momento de aplicar el análisis del instrumento de evaluación y sus respectivas conclusiones.

Capítulo IV: Marco metodológico

Tipo de investigación

La siguiente investigación cuenta con un carácter cualitativo y busca indagar en la práctica de las estrategias de planificación diversificada y el trabajo colaborativo utilizadas en la asignatura de Artes Visuales con estudiantes que presenten discapacidad visual, específicamente en la enseñanza media. Tal como se menciona la investigación que se llevará a cabo tiene un carácter cualitativo tal como mencionan Edelmira Castillo y Marta Lucia Vásquez:

Se debe recordar que la investigación cualitativa se caracteriza por ver las cosas desde el punto de vista de las personas que están siendo estudiadas. De esta manera el papel de los investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo y ello se convierte en una tarea difícil, de un lado porque los investigadores no pueden abstraerse totalmente de su propia historia, de sus creencias y de su personalidad y de otro, por la complejidad de los fenómenos humanos. (Castillo & Vásquez, 2003)

Cabe mencionar que la presente investigación tiene un enfoque experimental-fenomenológico, y este se define según Doris Fuster en el texto “Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico”, como

(...) El estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. Según Husserl (1998), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. (Fuster, 2019)

Por ende, busca explorar las experiencias y recopilar la información existente acerca de la asignatura de Artes Visuales y la situación actual respecto a la relación con el PIE, es decir, el trabajo colaborativo y sus estrategias de planificación diversificada en la asignatura con estudiantes que presentan discapacidad visual.

Paradigma de la investigación

El paradigma de la presente investigación es de carácter interpretativo, que quiere decir, según Sayago en el texto “Diseño y dinámica de la investigación”: “(...) es una perspectiva o modo de concebir la realidad. Desde esta perspectiva, entre el investigador y el hecho que se estudia se construye una relación dialéctica.” (Sayago, s/f). Asimismo, José González en el texto titulado “El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes”, menciona:

El paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación y postula la búsqueda de la comprensión. Desde el paradigma interpretativo carece de sentido la pretensión de establecer un saber de tipo causal en las ciencias sociales, aunque este no tiene por qué suponer una carencia de rango científico. (González, s/f)

Diseño de investigación

Para el desarrollo de esta investigación se considera como más adecuado el diseño fenomenológico empírico, esto quiere decir, de la experiencia, donde, según Ana Salgado en el texto titulado “Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos” menciona que este:

(...) se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupál) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes. (Salgado, 2007)

Gracias a este diseño fenomenológico empírico es que podremos dar relevancia a la experiencia por sobre la interpretación ya que la experiencia es fundamental y va completamente fundamentada de un principio en la información esperada por los sujetos de investigación.

Método de investigación

El método de la presente investigación tiene un carácter fenomenológico, donde Doris Fuster en el texto “Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico” menciona que esté, “admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo. (Fuster, 2019)

Asimismo, menciona:

(...) conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad, que se presenta en cada instante de la experiencia humana. La trascendencia no se reduce al simple hecho de conocer los relatos u objetos físicos; por el contrario, intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general.

Teniendo en cuenta lo mencionado previamente, se espera mediante las posteriores entrevistas analizar la experiencia de docentes del área tanto diferencial como de Artes Visuales y así también la de estudiantes que presentan discapacidad visual.

Sujetos de investigación

La investigación cuenta con sujetos de estudio los cuales son seleccionados con anticipación al deber cumplir con ciertas características establecidas, para así lograr tener directa relación con el tema de esta misma. En la investigación se busca dar valor e importancia a la opinión y es por eso que esta misma es de carácter cualitativo, a continuación, se especifican los sujetos de estudio:

- Educadores diferenciales especialistas en problemas de la visión que hayan tenido o tengan experiencia en trabajo colaborativo en la asignatura de Artes Visuales para estudiantes con discapacidad visual en enseñanza media durante los últimos 10 años dentro de la Región Metropolitana.

- Profesores de Artes Visuales que hayan tenido o tengan experiencia en trabajo colaborativo en la asignatura, para estudiantes con discapacidad visual en enseñanza media durante los últimos 10 años dentro de la Región Metropolitana.
- Jóvenes con discapacidad visual que hayan tenido o tengan la experiencia de haber cursado Artes Visuales en la enseñanza media (considerado desde 7° a 4° medio)

Escenario

La investigación a realizar tiene como escenario, establecimientos educacionales en los cuales esté implementado el Programa de Integración Escolar (PIE), estos pudieran ser privados, particulares-subvencionados o municipales los cuales tengan o hayan tenido docentes de educación artística y educación diferencial los cuales conozcan, hayan o estén realizando trabajo colaborativo y estrategias de planificación diversificada en enseñanza media en la asignatura de Artes Visuales a estudiantes que presenten discapacidad visual en los últimos 10 años dentro de la región metropolitana.

Técnica de recolección de datos

La recolección de datos nos permite acercarnos a la experiencia del tema en específico. En esta ocasión el instrumento que se consideró nos permite una mayor disposición en cuanto a la recolección de las experiencias, este consta de preguntas semiestructuradas lo que permite una apertura a las respuestas y con ello una mayor recolección de información. En ese mismo sentido los investigadores deberán tomar una posición de entrevistadores en la cual se desarrollen características que permitan realizar una mejor entrevista y obtención de datos.

Instrumento

La herramienta de recolección de datos se basa en una entrevista semiestructurada previamente elaborada según los temas de interés de la presente investigación de carácter cualitativa, así logrando profundizar en los temas de interés, en este caso: trabajo colaborativo, estrategias de planificación diversificada, contenidos de Artes Visuales y Orientaciones generales.

Cabe mencionar que esta entrevista fue revisada por expertos especialistas en los temas relevantes a la presente investigación, entre ellos se encuentran

Nombre	Título profesional	Universidad	Institución de desempeño	Cargo
Carolina Carvajal Barra	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Trastornos de la Visión	UMCE	Universidad Internacional SEK	Docente de Postítulo
Alejandra Salazar Cáceres	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Artes Visuales	UMCE	Colegio Santa Lucía	Docente de Artes Hápticas
Maricel Gomez de la Errechea Cohas	Profesora de Artes Plásticas, Mención Escultura Licenciada en Educación	UMCE	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Playa Ancha	Académica e investigadora

Por otro lado, es importante mencionar que, a pesar de ser una entrevista totalmente anónima, los sujetos de investigación se identifican en el siguiente cuadro.

Criterios de Rigor

Teniendo en consideración el carácter de la entrevista, la seriedad y la propuesta se hace necesaria la validación de lo mencionado y para ello contamos con ciertos criterios para abordar la recopilación de información. Estos criterios son los siguiente:

El criterio de Credibilidad el cual se entiende, según Rojas y Osorio en el texto “Criterios de Calidad y Rigor de la Metodología Cualitativa”, como:

La credibilidad, según Castillo y Vásquez (2003), se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. (Rojas & Osorio, 2017)

Este criterio es muy importante ya que permite un comentario más profundo y cercano, obteniendo como resultado información que muchas veces se deja de lado por ser informal o no considerada en el ámbito educativo formal o curricular.

Otro criterio importante es la Triangulación, la cual es definida, según este mismo texto, como: “Denzin (1978, 1995) y Cerdá (2002) coinciden que la triangulación es un criterio que asegura la severidad de la investigación con corte cualitativo porque se realiza a partir de la contraposición y comparación constante de distintas miradas hacia el objeto de estudio” (Rojas & Osorio, 2017)

Esto es posible gracias a los diferentes sujetos considerados para la investigación y la realización de las entrevistas, donde cada uno es abordado según su punto de vista de un mismo contexto, esto nos ayuda a poder presentar y conocer de mejor manera la experiencia que se busca investigar.

Ética

Tanto la entrevista como los objetivos de esta serán entregados a cada uno de los participantes mediante un “consentimiento informado”, en donde se presenta la entrevista así como también la necesidad y los objetivos de esta para el carácter investigativo y fines universitarios, donde también se informa del carácter anónimo de cada una de las identidades de los entrevistados o entrevistadas.

Capítulo V: Análisis y resultados

Procedimientos de análisis de la información

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta el modelo “descriptivo, interpretativo y explicativo”, el cual nos permitirá validar la experiencia recabada en los instrumentos de investigación, mediante el análisis de estas.

Así también, dentro de la presente investigación se tomaron en cuenta los análisis de datos cualitativos, que se presentan en el texto “Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos”:

Algunos autores unen a la crítica teórica una propuesta práctica de análisis del material cualitativo, que al final es casi la única que se tiene en cuenta, entre otras cosas por ser compatible con los programas de cómputo, cuyo uso se hace cada vez más necesario. Tampoco existe un claro acuerdo entre los metodólogos, por lo que la diversidad de esquemas propuestos obliga también a buscar consensos. Huberman & Miles (2000) proponen tres subprocesos vinculados entre sí para realizar el análisis:

1. La reducción de datos, orientada a su selección y condensación, se realiza anticipadamente (al elaborar el marco conceptual, definir las preguntas, seleccionar los participantes y los instrumentos de recogida de datos), o una vez recolectados mediante la elaboración de resúmenes, codificaciones, relación de temas, clasificaciones, etc.
2. La presentación de datos, orientada a facilitar la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones concentradas, como pueden ser resúmenes estructurados, sinopsis, croquis, diagramas, entre otros.
3. La elaboración y verificación de conclusiones, en la que se utilizan una serie de tácticas para extraer significados de los datos, como pueden ser la comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la triangulación, la búsqueda de casos negativos, etc. (Salgado, 2007)

Es gracias a este análisis que se hace más sencilla la organización de información y con ello la facilidad de tener una dirección en la investigación, esto es sumamente importante

ya que se hace más simple el contraste, la conclusión y con ello el resultado de los datos para generar una correcta interpretación de parte del lector.

Categorías previas de análisis

Para la presente investigación titulada “Estrategias de planificación diversificada y trabajo colaborativo en la asignatura de artes visuales para estudiantes de enseñanza media con discapacidad visual pertenecientes a programas de integración escolar de la región metropolitana”, se tienen en consideración los contenidos presentes en el contexto educativo específico, cuales son: Trabajo Colaborativo, Estrategias de Planificación Diversificada, Contenidos de Artes Visuales, Orientaciones Generales, Apreciación Personal y Experiencia Educativa. Cada una de estas, ligada al objetivo de la investigación que consiste en indagar el contexto y la práctica de la enseñanza en la asignatura de Artes Visuales de docentes de la misma asignatura y docentes de educación diferencial a estudiantes de enseñanza media considerada ésta desde 7° básico a 4° medio que presenten discapacidad visual, en los últimos 10 años, dentro de establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE) en de la Región Metropolitana.

A continuación, se presentará el cuadro de categorías relacionadas con el instrumento de recolección de datos de la entrevista semi estructurada:

Entrevistas docentes

Categorías	Definición	Subcategorías	Número de Preguntas
Trabajo Colaborativo	Se define como “la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional	Apreciación personal	3- 4- 9

	docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.” (Vaillant, 2016)	Trabajo colaborativo	2
Estrategias de Planificación Diversificada	Se define como “aquella programación que es elaborada desde un comienzo para responder a la diversidad de estudiantes presentes en el aula y se realiza de manera colaborativa con el equipo de aula”. (MINEDUC, 2020)	Apreciación Personal	6
		Estrategias de Planificación Diversificada	5
Contenido de Artes Visuales	Esta asignatura se centra, por una parte, en el conocimiento y la apreciación de distintas manifestaciones artísticas, tanto del pasado como del presente, y por otra, en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual. (Currículum Nacional, 2022)		10

Orientaciones Generales	Por orientaciones generales, se entiende un conjunto de disposiciones y condiciones que el sistema educativo en general debe atender para responder a la garantía del derecho a la educación, independientemente del tipo o nivel educativo en que se desarrolle la experiencia. (Ministerio de Educación Nacional, 2012)	Actividades y Evaluaciones	7- 8
		Apreciación personal	1- 11

Entrevistas estudiantes

Categoría	Definición	Subcategoría	Número de pregunta
Apreciación Personal	Opinión y valoración subjetiva de una persona en relación con un tema determinado ligada a la experiencia y a la emotividad del sujeto personal.	Artes Visuales	6-7
Experiencia educativa	Conjunto de saberes que corresponden a interacciones de la vida educativa del sujeto	Estrategias Metodológicas	3

		Experiencia Educativa	1-2-4-5
--	--	--------------------------	---------

Capítulo VI: Presentación de resultados y discusión

Análisis Descriptivo de Entrevistas Docentes de Educación Diferencial y de Artes Visuales

Entrevistas docentes

Categoría: Trabajo colaborativo
Subcategoría: Apreciación personal

Corpus	Parafraseo
<i>“En el área específica del programa de integración sin trabajo colaborativo esto no funciona, porque yo por mi parte y el docente de aula por su parte no sale nada, años anteriores cuando yo recién llegue (al establecimiento) recuerdo muchas veces haber estado trabajando de forma individual yo porque no congeniaba tal vez con el docente de aula, no hablábamos, entonces muchas veces a mí se me destinaba: “ve tú cómo los evalúas y pones las notas”.” (Sujeto 1)</i>	La docente señala que sin trabajo colaborativo el programa de integración no funciona, se necesita un trabajo en conjunto y no individual por ambos lados.
<i>“Todos son sus estudiantes a pesar de que estén en el programa de integración el docente de aula sabe que ese niño participa en el programa de integración pero es parte de su</i>	La docente menciona que todos los estudiantes son parte del curso, sean o no del programa de integración, por ende, el trabajo colaborativo se hace muy

<i>sala, por ende, tiene que responder él también con distintas estrategias para tratar de hacerlos partes a todos entonces ahí el trabajo colaborativo se le hace super necesario, es algo super lindo que se ha escuchado con el tiempo el decir “no, yo necesito trabajar con la profesora diferencial porque si no, no tengo como darle respuesta a los estudiante con discapacidad visual, al estudiante con discapacidad auditiva, yo necesito de la experiencia de la docente de diferencial”.</i>” (Sujeto 1)	necesario así el docente en aula podrá responder con diversas adecuaciones.
<i>“El tema del horario que hay a lo que se enfoca principalmente que es lenguaje y matemática, todo lo demás va quedando ahí al azar en el fondo, te exigen mucho resultado que todo funcione como maquina pero al momento de darte los tiempos de generar espacios es bastante poco lo que se hace.”</i> (Sujeto 2)	La docente menciona el poco tiempo que manejan para poder realizar un trabajo colaborativo con otras asignaturas que no sean Lenguaje o Matemáticas.
<i>“En el funcionamiento hay bastante que hacer, es muy bonito cuando lo dicen, pero no siempre funciona el profesor de aula común todavía no siempre está dispuesto, todavía hay muchos profesores que no entienden esto de “como voy a trabajar con alguien” o que haya alguien dentro de la sala como a la par</i> (sujeto 2)	La docente señala que no siempre los docentes de aula están dispuestos a realizar un trabajo colaborativo

<i>“Hace falta que nosotros como profesores de asignatura tengamos las competencias y las capacidades para poder atender a una estudiante que tiene ese tipo de discapacidad y eso no lo tenemos, entonces deberíamos tener por lo menos una planificación en conjunto y eso hace falta.” (Sujeto 4)</i>	La docente en aula menciona la importancia del trabajo colaborativo al momento de enfrentarse sin capacidades como docentes de asignatura a estudiantes con discapacidad visual
<i>“Yo creo que en el fondo lo máximo es como el aporte que puede generar es aproximar quizás al profesor de la asignatura a las características que pueda tener este niño, entregarle toda la información y las herramientas para que el profesor pueda ajustar y generar los espacios para que el estudiante pueda participar plenamente de la asignatura.” (Sujeto 2)</i>	El entrevistado sugiere una presentación de la situación ligada a la discapacidad visual para que con ello el profesor de aula pueda generar los ajustes.
<i>“(…) el Programa de Integración que es el que nos acompaña, no entra en Artes, nunca. Siempre estamos solos (...) entonces sería muy bueno tener trabajo colaborativo antes para poder planificar las clases, en la clase y también para la evaluación. Porque como te dije yo no hago adecuaciones sino imagínate cuantos trabajos tendría que corregir o con cuantas niñas tendría que hacer una adecuación y uno tiene muchos cursos con</i>	La docente en aula comenta que no existe trabajo colaborativo, es por ello que señala la importancia de este al momento de realizar adecuaciones en la planificación y evaluaciones.

<i>hartas estudiantes. El desafío sería tener trabajo colaborativo.” (Sujeto 4)</i>	
<i>“Yo solicite ayuda a la coordinadora de PIE pero no dan abasto porque eran muchas. Entonces yo trabajaba sola, no solicitaba ayuda del PIE porque no tenían tiempo y ellas se quejaban de que no estaban preparadas, se centraban en matemáticas y lenguaje, son las dos asignaturas que ellas manejan.” (Sujeto 3)</i>	La Docente señala complicaciones de tiempo de parte de las profesoras de diferencial para realizar trabajo colaborativo, además de una respuesta negativa de su parte por desconocer la asignatura y centrarse únicamente en Lenguaje y Matemáticas.
<i>“(…)no hay prácticamente un trabajo colaborativo real es poco porque uno no está dentro de la sala entonces ya no se da el tema del trabajo en conjunto dentro del aula y porque no hay espacios formales de trabajo donde quizás se puedan generar otros ajustes para otros estudiantes.” (Sujeto 2)</i>	La docente menciona que no existe un trabajo colaborativo, al no poder realizar ajustes en conjunto para los estudiantes que se encuentran dentro del programa y tampoco la accesibilidad a un trabajo en conjunto dentro del aula.
<i>“Creo que el mayor desafío es estar en ambos egos ser un poco más humildes, tratar de congeniar porque no siempre se está de acuerdo, pero a través del diálogo, de la conversión de reflexionar se puede llegar al objetivo que ambos quieren tanto el docente</i>	La docente señala que a veces es complicado realizar el trabajo colaborativo debido a la diferencia de personalidades entre los docentes de diferencial y de asignatura, y que gracias al diálogo y la reflexión se pueden llegar

<i>diferencial como el docente de aula quieren lograr por un bien en común.” (Sujeto 1)</i>	a acuerdos para lograr un trabajo colaborativo deseado.
<i>“Se miraba mucho en menos el trabajo hasta que empezamos a darnos cuenta que trabajando en conjunto si funcionaba la cosa y si funcionaba mucho mejor y dábamos respuesta a todos los chiquillos y teníamos todo bajo control.” (Sujeto 1)</i>	La docente menciona que el trabajo colaborativo no se le tomaba mucha importancia hasta que se comenzó a desarrollar y a ver los resultados a los que llegaban con los estudiantes.

Síntesis: De parte de las entrevistadas se evidencia una disposición a realizar trabajo colaborativo y se destaca como una necesidad, a pesar de que existan complicaciones de tiempo. Lo más destacado, es en relación al desconocimiento de la discapacidad visual de parte de las docentes de aula por lo que se sugiere un espacio de entrega de conocimiento de parte de las docentes del PIE.

Categoría: Trabajo colaborativo
Subcategoría: Trabajo colaborativo

Corpus	Parafraseo
<i>“Trabajo colaborativo como planificar clases no existe, ni antes de la clase ni después de la clase. Lo que sí, entra una profesora diferencial con la estudiante de forma casi permanente, por lo menos yo la he visto en todas mis clases, pero ella escucha la instrucción al igual que el resto de los estudiantes y después la va orientando quizás con algunos tips, yo igual le voy explicando a la niña pero no existe como un trabajo colaborativo previo ni después de la clase sino entre la clase.” (Sujeto 4)</i>	La docente señala que no existe trabajo colaborativo ni antes ni después de la clase, solo menciona el caso de que entra una profesora de diferencial con la estudiante que presenta discapacidad visual y esta sugiere ciertas adecuaciones en el momento.

<i>“No nos dan ningún tipo de tiempo y todo el tiempo que las veces que pudimos hablar, que fueron pocas para todo lo que es el trabajo de un año, era entre medio de un recreo, entre medio de un almuerzo, entre medio de que a lo mejor estábamos esperando en alguna parte, etc. Entonces todos esos tiempos, ese trabajo colaborativo, se hizo de pura buena voluntad.” (Sujeto 1)</i>	La docente destaca el nulo tiempo existente para trabajar con la docente en aula, en este caso las adecuaciones que pudo realizar la docente para todo el año escolar menciona que solamente se conversaron informalmente fuera de horas lectivas y no lectivas dentro del establecimiento y que estas mismas no contaron evidentemente con un tiempo ideal.
<i>“Incluso este año me acortaron más las horas de trabajo colaborativo, nosotros tenemos un PIE, unas reuniones que se llaman equipos de aula, esas horas estaban destinadas antes con el profesor jefe, con el profesor de lenguaje, con el profesor de matemáticas, pero todas las otras asignaturas siempre quedaban volando y quedaba como les digo a la buena voluntad de cada uno de nosotros.” (Sujeto 1)</i>	En esta ocasión la docente nombra la reducción de horas de trabajo colaborativo y el enfoque de las “reuniones de equipos de aula” solo a Lenguaje y Matemáticas señalando que otras asignaturas quedan a “buena voluntad” para realización de trabajo colaborativo.

<i>“Dentro de mi experiencia de las escuelas en las que he trabajado y todo, donde estuve haciendo práctica alguna vez en el tema de integración no existen las horas de trabajo colaborativo con los profesores de artes, no existe eso, no existe como tal. Si uno se va a decretos es todo normado a lenguaje y matemáticas.” (Sujeto 2)</i>	La docente señala que en su experiencia educativa nunca ha tenido espacio para realizar trabajo colaborativo con docentes de Artes Visuales, mencionando que en decretos está todo proyectado a Lenguaje y Matemáticas.
<i>“No hay espacios formales para trabajar con los profesores de otras asignaturas, es muy acotado a lenguaje y matemáticas sobre todo en la media debe ser mucho peor porque son todos profesores diferentes (en relación con primer ciclo).” (Sujeto 2)</i>	La docente alude a los inexistentes espacios formales para realizar trabajo con asignaturas que no sean Lenguaje y Matemáticas.
<i>“No había trabajo colaborativo, lo hacía sola. En ese aspecto yo nunca tuve ayuda de como poder enfrentar yo el caso, como poder enfrentar la situación con el estudiante, porque aquí la persona era más importante de lo que yo podía entregar.” (Sujeto 3)</i>	La docente de aula menciona que no existe trabajo colaborativo ni ayuda para realizar las clases con el estudiante con discapacidad visual.

<i>“Entonces, el trabajo se centró en eso, en primero que la profesora conociera el diagnóstico de la estudiante, el diagnóstico que tenía, como trabajaba, y cuando venía una actividad, una evaluación venía un trabajo ella siempre me hablaba de antes y me decía cómo lo hacemos, yo le daba opciones y ella las iba adecuando porque obviamente yo puedo dar un millón de opciones, pero el objetivo tal vez de la asignatura tiene que enfocarse en lo que ella realmente cree que va como en la asignatura.” (Sujeto 2)</i>	Se menciona de parte de la docente un trabajo colaborativo desde un comienzo con la presentación del diagnóstico del estudiante y posterior a ello solo sugerencias previas a la realización de actividades del docente de aula.
--	---

Síntesis: A pesar de que una de las docentes entrevistadas comenta un trabajo colaborativo donde se comienza con la presentación del diagnóstico al docente de asignatura (Artes Visuales), las posteriores sugerencias y adecuaciones solo se realizan previas a la realización de las actividades en el aula y en su mayoría todas las docentes entrevistadas comentan un trabajo colaborativo solo dirigido a las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, dejando a la deriva y “buena voluntad” las horas formales para realizar este en las demás asignaturas, viéndose en este caso Artes Visuales afectado-

Categoría: Estrategias de planificación diversificada

Subcategoría: Apreciación personal

Corpus	Parafraseo
<i>“Ese diálogo al fin y al cabo hace que la clase sea inclusiva, inclusiva para todos, insisto, y en específico para la persona con discapacidad visual porque está alerta ‘tengo que estar porque en cualquier momento me pueden preguntar a mi’ no es algo solamente dirigido, lo hace más entretenido, más lúdico, es más difícil perder la atención en una clase que sea muy dialogada yo creo que al fin y al cabo el ppt, las imágenes y todo eso es un complemento, yo creo que la estrategia se tiene que basar en la interacción que uno tiene con los estudiantes y ahí ya ganando eso, todo lo demás suma. Entonces como estrategias diversificadas partamos por ahí, y también el tema del material táctil, como hablábamos anteriormente muchas veces olvidamos el material táctil, solamente nos quedamos muy en lo visual.” (Sujeto 1)</i>	La docente menciona el diálogo dentro del aula como estrategia para la inclusión de los estudiantes que presentan discapacidad visual y así mismo comenta que no es una estrategia únicamente para ellos sino para todos los estudiantes, basada en la interacción y transformándola así en una clase más entretenida y lúdica.

<i>“A veces había cosas que hacían todos, que se daba el espacio de hacer para todos, pero él siempre tenía la opción de no ocupar color, lo que se hacía también se daba esa opción para que los compañeros puedan usarlo también.” (sujeto 2)</i>	La docente menciona que dentro de las actividades, el estudiante que presentaba discapacidad visual siempre tenía la opción de no ocupar color, pero esta opción también podían tomarla los demás estudiantes del aula.
<i>“Por ejemplo trabajamos la figura humana y ellos tenían que trabajar con otros materiales, con plastilina a todos les di la misma indicación de los volúmenes salvo que ella lo iba a hacer con plastilina ya que para ella era mucho más fácil tomar el elemento y sentirlo.” (Sujeto 3)</i>	La docente señala que, en contenidos de figura humana, al momento de trabajar con volúmenes realizó una estrategia enfocada principalmente en el cambio de material a la estudiante que presenta discapacidad visual

Síntesis: Los entrevistados señalan la importancia del diálogo dentro del aula como una estrategia de planificación diversificada que establece la inclusión en el aula diversa, destacando esta estrategia como una dirigida para la totalidad de los estudiantes en el aula. De igual manera se mencionan adecuaciones de materiales para realizar actividades de la asignatura de Artes Visuales.

Categoría: Estrategias de planificación diversificada

Subcategoría: Estrategias de planificación diversificada

Corpus	Parafraseo
<i>El tema de las imágenes que sean descritas y ahí va el tema de las estrategias diversificadas porque esto no tan solo le sirve a una persona con discapacidad visual sino también le sirve al estudiante que tiene déficit atencional, al estudiante que está desmotivado, al estudiante que tiene sueño en el computador si ve esa letra y ese fondo le va a dar más sueño, entonces, yo estoy entregando una estrategia, una forma de entrega de información a la docente para que sea accesible para la estudiante con discapacidad visual pero eso no quita que le sirva a otro estudiante, el tema de la descripción de imágenes hay muchos chiquillos que no son capaces de concentrarse, si yo le digo “oye mira aquí hay una imagen que consta de tal descripción en su esquina, está tal personaje” y si yo empiezo a hacer eso y llamé su atención porque lo estoy enfocando a él, le estoy diciendo a él “hey tu fíjate en mi imagen”, entonces esas</i>	La descripción de imágenes se señala como una estrategia de planificación diversificada en su categoría de accesibilidad a la asignatura, además de mencionar que habría mayor interés y atención de parte del estudiante que presenta discapacidad visual, así como el que presenta déficit atencional, desmotivación, etc. Siendo considerada estas estrategias de planificación diversificada universalmente accesible.

<i>estrategias que al final son de discapacidad visual le sirven al final a todos los chiquillos.” (Sujeto 1)</i>	
<i>“No había una estrategia planificada de mi parte, la planificación era general para todos pero como abordaba yo la actividad en la sala dependía del alumno y dependía también de su estado de ánimo porque a veces no quería trabajar y tenía que trabajar en el minuto, en la marcha ver de qué forma yo podía tratar de llegar al alumno, últimos años tuve niños asperger y también no hay una planificación para ellos.” (Sujeto 3)</i>	Se menciona que en el aula no existe planificación diversificada de parte de la docente, aun así, esta realiza aproximaciones para abordar la clase según cada estudiante.
<i>“Hasta el momento no he tenido que ajustar nada porque solo le modifíco un poco la actividad porque ella si lo hace ella por ejemplo tuvimos una clase de color, ella logro hacer degrade de color no le quedo como al resto pero logro hacerlo donde yo le puse los colores por ejemplo el blanco y el azul ella tomaba el azul y luego le iba agregando el blanco y con una regla ella se iba afirmando para no pasarse de los márgenes, lo hizo y por ejemplo hoy día tuvimos que cortar y hacer origami que es plegar y también lo logro hacer.” (Sujeto 4)</i>	La docente menciona que no ha tenido que modificar nada en relación a las estrategias de planificación diversifica, y señala que la estudiante que presenta discapacidad visual logra realizar las actividades con mínimas adecuaciones.

Síntesis: Las docentes consideran la descripción de imágenes como una estrategia accesible que ha funcionado de manera positiva en el aula diversa en la asignatura de Artes Visuales. Por otro lado, no suele existir un acercamiento a planificaciones diversificadas que se consideren a estudiantes que presentan discapacidad visual, solo se suelen realizar adecuaciones de herramientas en algunas actividades.

Categoría: Contenido de Artes

Corpus	Parafraseo
<i>“Hay un contenido en específico que fue tan complicado explicárselo a la estudiante, tenía que ver con estilos, eran fotos de pinturas que aparecían y tenían distintos estilos, salía el cubismo me acuerdo bueno salían todos esos términos y fue difícil en el sentido de mucho detalle, por más que uno de una descripción lo más adecuada posible si la estudiante va a llegar a eso pero la percepción visual igual no la tiene entonces tanto detalle, a veces era una diferencia muy chiquitita entre una y otra y me costaba llegar a esa diferenciación con la estudiante”</i> (Sujeto 1)	La docente menciona el contenido relacionado a corrientes artísticas como un contenido con un mayor desafío en el ejercicio docente debido a sus diferencias y detalles presentes en las obras.

<i>“El tema también de cualquier tipo de salida no se museo, galería o ir a ver una obra arquitectónica, complicado e incluso eso se escapa incluso de lo que uno puede hacer porque es un lugar externo y ahí se ve que el mundo no está adecuado para una persona con discapacidad visual, lo que él podía alcanzar a participar a nutrirse de esa experiencia era bastante poco.” (Sujeto 2)</i>	La docente menciona las salidas pedagógicas fuera del establecimiento (museos, galerías, etc.) como un desafío al momento de trabajar con estudiantes que presentan discapacidad visual en el aula debido a la poca accesibilidad.
<i>“En segundo medio básicamente son las luces y sombras para poder lograr los volúmenes, porque todo es tridimensional entonces tú tienes que trabajar la tridimensionalidad y para ello hay que ir a contenidos más específicos y es como más complicado, pero hay que saber abordarlo no más, tú no puedes darle la vuelta. En la tablita braille armaban un árbol, las zonas oscuras tenían que tener mayores texturas, que fueran más áspera o más gorda le decía yo, todas esas cosas pero era aprender durante la marcha no más porque a ti nadie te enseña.” (Sujeto 3)</i>	La docente menciona el contenido de Artes Visuales enfocado a luces y sombras para generar objetos tridimensionales como un desafío en el ejercicio docente.

<i>“Cuando nos toca la parte de arquitectura, como, por ejemplo, construir un edificio va a ser complejo, vamos a tener que ahí ver como pasar esa unidad. Por ejemplo, ahora nos toca en primero medio grabado y eso es más entretenido porque ella siente, vamos a trabajarlo con plumavit entonces para ella va a ser sencillo porque vamos a tener que tallar dentro de la plumavit entonces ella va a ir sintiendo todo, entonces yo creo que segundo medio va a ser como arquitectura yo creo que ahí me tinka un poco más complejo.” (Sujeto 4)</i>	La docente menciona el contenido de arquitectura en la asignatura como un contenido desafiante contrastando este con el contenido de grabado debido a que los materiales poseen más textura y es un material más fácil de trabajar de manera táctil.
--	---

Síntesis: Las docentes destacan desafíos al presentarse ante algunos contenidos curriculares de Artes Visuales a la hora de planificar una clase con estudiantes que presentan discapacidad visual tales como, por ejemplo, la arquitectura, bajo el mismo punto es que los contenidos abordados en aquellos casos son potenciados de manera en que el arte sea accesible a estudiantes que presentan discapacidad visual como, por ejemplo, se menciona el trabajo de luz y sombra en el volumen. Respecto a accesibilidad, desde las docentes de aula en Artes Visuales se alude a las salidas pedagógicas, las cuales se ven de igual manera dificultosas a la hora de asistir a lugares o muestras artísticas que no cuentan con la accesibilidad necesaria para estudiantes que presentan discapacidad visual.

Categoría: Orientaciones generales

Subcategoría: Actividades y evaluaciones

Corpus	Parafraseo
<i>“Primero que todo para mí, en toda asignatura no solo en artes, es ley ojalá no cambiar la evaluación. Me gusta que las evaluaciones las rindan al mismo nivel de exigencia que tienen todos los chiquillos, no me gusta que se sientan distintos, tampoco que están siendo evaluados distinto porque uno puede hacer evaluaciones diferenciadas pero siempre y cuando las características del estudiante las requiera(...) Más que meterme yo en la rúbrica y decirle ‘mira esto no tiene que estar acá’ le decía ‘mira talvez esto te debería entenderlo de esta forma, recuerda que ella no está percibiendo con visión, está percibiendo con tacto’ y ahí obviamente ella era capaz de empatizar con la situación y trataba de evaluar de acuerdo a eso.” (Sujeto 1)</i>	La docente menciona que al momento de evaluar a estudiantes que presentan discapacidad visual prioriza el no cambio de cualquier instrumento de evaluación, evaluando al mismo nivel a todos los estudiantes por igual a excepción que sea sumamente necesario.

<i>“Habían algunas actividades que podían ser grupales y que claro se generaba el espacio para que él pudiera participar desde algo que a él no le generara tanto impedimento de hacer. El usaba carbón para hacer algunas producciones, hubo una actividad que hicieron trajes con materiales reutilizados de la escuela y algunos ocuparon cds, discos, diarios, hubieron trajes estilo daft punk pero en ese sentido con esos materiales no tenía tanta dificultad y claro no ocupo el tema de los discos que eran cortados y eran un trabajo que tenías que tener más apoyo visual para poderlo hacer porque había que cortarlos y medirlos.” (Sujeto 2)</i>	La docente menciona que al momento de realizar actividades el estudiante que presentaba discapacidad visual se integraba en trabajos grupales si así lo deseaba y al momento de realizar estas siempre existía la opción de variedad de materiales que fueran más cómodos, esto para todos los estudiantes del aula.
<i>“Cuando estaban trabajando con scripto, estaban trabajando la técnica del puntillismo y con los lápices chinos para la actividad eran fantásticos porque dejaban unos puntos chiquititos y yo le dejaba los plumones para qué trabaja el puntillismo y ella lo hizo con unos puntos (grandes) pero lo hizo, ella se salía un poco de los límites, de los márgenes por lo mismo porque ella (estudiante) no tenía visión periférica.” (Sujeto 3)</i>	La docente menciona el ejemplo de una adecuación a la estudiante que presenta discapacidad visual en una actividad donde se modificó el material utilizado para realizar esta.

<i>“Una estudiante con ceguera total la tuve desde primero a cuarto medio y todas las actividades las hacía, si había que salir al patio a dibujar ella salía al patio, tocaba el árbol y todos lo tenían que hacer, ellos tenían que palpar la corteza del árbol cuando trabajamos con textura para sentir la rugosidad de la corteza y ella lo tenía que hacer y era mucho mejor para ella porque ella vivía su ámbito su vida se manejaba en el tacto ella tenía que tocarlo.” (Sujeto 3)</i>	La docente menciona una experiencia de actividad donde la estudiante que presenta discapacidad visual al verse en la situación de realizar un dibujo, ella mediante el tacto de los objetos y sintiendo sus texturas lograba realizarlas.
<i>5.- “Básicamente responsabilidad, porque no se le puede exigir lo mismo que al resto, pero igual está dentro de una pauta de evaluación, tenía la misma pauta salvo que los puntos a evaluar en porcentajes eran distintos. Siempre hacía pauta de evaluación y la pauta era para todos.” (Sujeto 3)</i>	5.- La docente menciona que al momento de evaluar a estudiantes que presentan discapacidad visual, evaluaba esta principalmente por responsabilidad y que las pautas de evaluación son las mismas que el resto de los estudiantes, solo modifica el porcentaje.
<i>“Teníamos que hacer un origami de gato, entonces yo hice una pequeña adecuación que se las voy a mostrar (...) este es el gato que lograron hacer todas las estudiantes que es un gato como en 3D pero para la estudiante que tiene discapacidad visual y a las otras estudiantes que tienen algún otro grado de condición diferente hicieron la</i>	La docente menciona una adecuación realizada con la estudiante que presenta discapacidad visual al momento de realizar una actividad de origami, y la opción de esta adecuación se da para todos los estudiantes del aula.

<i>carita del gato que es este y este. Este tiene muy pocos pasos entonces ¿Qué es lo que hacíamos con la estudiante con discapacidad visual? es que lo íbamos haciendo al mismo tiempo(...) siempre está la opción de que puedan hacer el otro trabajo, de darles dos opciones y eso pasa en todos los cursos.”</i> (Sujeto 4)	
<i>“Hasta el momento mantengo la misma pauta de evaluación, no he bajado la escala de evaluación y nunca con ninguna estudiante, con ningún tipo de discapacidad lo he hecho, porque igual logran hacer su trabajo”</i> (Sujeto 4)	La docente menciona que mantiene las mismas pautas de evaluación para todos sus estudiantes, sin ningún tipo de adecuación para estudiantes dentro del programa de integración.

Síntesis: Las entrevistas mencionan la poca adecuación realizada en las actividades, en esta primera se menciona que hasta el momento no han surgido modificaciones en sus instrumentos de evaluación, no así en cuanto a las actividades las cuales si han sido modificadas en cuanto a materialidad para trabajar en artes visuales para así favorecer a la inclusión del estudiante con discapacidad visual, al igual que modelos de trabajo en grupo los cuales han respondido de manera positiva a la hora de realizar actividades bajo este.

Categoría: Orientaciones generales

Subcategoría: Apreciación personal

Corpus	Parafraseo
<i>“Todo se aprende en la práctica, la teoría sirve, pero muy poco entonces todo se aprende ahí, en programas de integración lo que sucede es que yo trabajo muy en el momento, me refiero a que constantemente tengo que, me encuentro con una clase que a lo mejor no vi, que no sabía de qué se trataba y tengo que en el momento adecuar, tal vez los instrumentos de evaluación o la forma en que se está entregando la información, etc. Entonces como te digo ha sido un progreso mientras más pasa el tiempo mejor se maneja y me ha sido más fácil trabajar con los chiquillos, en mi caso he tenido mayor tiempo con personas con baja visión. Solo he tenido la experiencia con una persona con ceguera y fue hace mucho tiempo, igual como te digo, bueno y eso está marcado también con el trabajo colaborativo que hablaban ustedes, el trabajo colaborativo es distinto con todos los docentes porque todos pueden entenderlo de forma distinta. ...y los</i>	La docente señala la experiencia de la práctica ya que todo es instantáneo respecto a su labor y que mientras más tiempo realiza este mas progreso puede ella tener, comentando el trabajo colaborativo como diverso en cada caso y que para todo lo comentado no existe el tiempo suficiente.

<i>tiempos que nos dan no alcanzan para lo que uno quiere.” (Sujeto 1)</i>	
<i>“Nos falta tal vez mayor planificación, una planificación conjunta, eso también requiere tiempo, en un mundo ideal sería una planificación conjunta para ahorrarnos todos estos problemas que de repente nacen en la sala y que uno se da cuenta en el aula misma. Por último, poder mirarlal darles un parecer darles una idea y que ellos ahí traten de integrar nuevas ideas y que tratemos de responder a todas las necesidades que se presenten pero es como les digo es un trabajo bien difícil pero que tal vez con el tiempo si se va a dar.” (Sujeto 1)</i>	La entrevistada propone que exista planificación conjunta con el docente de artes y así evitar adecuaciones que se realicen en el momento, a pesar de que ahora es posible con dificultad.
<i>“Por ejemplo si un niño tiene la necesidad tiene que ser aplicado en todas las asignaturas y a mí solamente se me da la opción de hacerlo en matemática y en lenguaje porque son las que yo ingreso pero ese niño tiene una adecuación significativa en matemáticas y en lenguaje eso significa que la necesita en ciencias, que la necesita en música y para eso yo necesito conocer el currículum de las otras asignaturas, los objetivos de las otras asignaturas y llegar a consenso porque uno también tiene que ir superando los objetivos entonces todo ese diálogo nos falta, la planificación curricular individual sería ideal</i>	Se menciona la falta significativa de adecuaciones en todas las asignaturas y no únicamente en Lenguaje y Matemáticas, para ello se señala que existe la necesidad de formar un diálogo y un trabajo colaborativo con todos los docentes de asignatura.

<i>que se hiciera en conjunto con todos los docentes de todas las asignaturas.” (Sujeto 1)</i>	
<i>“Tener pequeños talleres con las profesoras PIE para darles a conocer la función de la asignatura y el apoyo que ellas pueden brindar, decirle que es lo que yo necesito de parte de ellas para que el chico pueda estar mejor(...) Debiera estar en el currículum en los colegios de que hubiese una instancia en donde el profesor de artes este en una reunión por último una vez a la semana o una vez al mes con los profesores PIE” (Sujeto 3)</i>	Se propone de parte de la docente realizar talleres de la asignatura a docentes del PIE además de señalar que debiera existir una instancia obligatoria de reunión de parte del PIE con artes.
<i>“Hace falta una planificación previa y más información acerca de qué podemos hacer con la estudiante, también el trabajo colaborativo dentro del aula que a uno también le permita interactuar con la estudiante porque la idea es que a uno también como profesor le pueda explicar también a la alumna y que no esté solo con la profesora de integración, sino que ella pueda ir saliendo también adelante sola, que pueda cortar su papel, que pueda plegar, que pueda seguir instrucciones.” (Sujeto 4)</i>	La docente señala la falta de una planificación diversificada, el trabajo colaborativo y la co- docencia para mejorar la práctica docente y lograr los objetivos de la clase para todos los estudiantes presentes en el aula.

Síntesis: Se menciona de parte de las docentes entrevistadas una inclinación hacia la necesidad de trabajar adecuaciones no únicamente en Lenguaje y Matemáticas, además con ello una necesidad de formar un diálogo que también considere instruir a docentes PIE sobre

la asignatura, en este caso de Artes Visuales, además de instancias obligatorias ya que el tiempo con el cual se cuenta no es el suficiente o es inexistente para realizar planificaciones diversificadas, trabajo colaborativo y co-docencia, que es lo que se considera necesario de parte de las entrevistadas para mejorar la práctica docente.

Análisis Descriptivo de Estudiantes que presentan Discapacidad Visual

Entrevistas estudiantes

Categoría: Apreciación personal
Subcategoría: Artes Visuales

Corpus	Parafraseo
<i>“Me gusta bastante el arte en general. No solamente las artes visuales, el arte en todo tipo. Entonces el acercamiento ha sido más personal de mi parte más que del colegio o la universidad eso ha sido bastante bueno. Me gusta la danza y me gusta las artes visuales, por ejemplo, documentales y esas cosas así, no teleseries y esas cosas más simples en este caso la fotografía o más videos.” (sujeto 5)</i>	La entrevistada menciona que su acercamiento al arte ha sido más personal, y señala la danza y el arte audiovisual entre sus preferencias.

<i>“Hay varios museos que uno puede visitar y sale la fotografía, pero no sale ninguna descripción al lado ya sea auditiva o en braille, no sale ninguna imagen en relieve o en 3D o las esculturas uno no las puede tocar entonces en este caso es muy difícil acercarse al arte.” (Sujeto 5)</i>	La poca accesibilidad en los museos, respecto a las imágenes y esculturas, se menciona de parte de la entrevistada como una complicación al momento de tener un acercamiento al arte.
<i>“En las clases por lo general me interesaría que los profesores pudieran aplicar la técnica del relieve que a veces si los niños pueden pintar cuando son más chicos, sobre todo. pueden hacer dibujos en relieve con su misma tableta de braille se pueden ir aplicando algunas cosas pequeñas o relacionar la textura con los colores, uno puede relacionar cierta textura con ciertos colores e ir haciendo modelos de cosas.” (Sujeto 5)</i>	De parte de la entrevistada surge una necesidad de usar técnicas, conceptos y adecuaciones artísticas que compartan cercanía con la sensibilidad del tacto.

Síntesis: La entrevistada menciona la accesibilidad en lugares públicos relacionadas al arte como una complicación ya que no se presenta tal para personas que presentan discapacidad visual, por otro lado, se destaca lo accesible en el área artística para utilizar el tacto para su enseñanza, además de mencionar que a ella le gusta mucho el arte, sobre todo expresiones audiovisuales y danza.

Categoría: Experiencia educativa
Subcategoría: Estrategias metodológicas

Corpus	Parafraseo
<i>“La verdad es que no recibí estrategias diferenciadas cuando yo estudié, no recibí ninguna estrategia diferenciada en artes visuales. Más que nada el trabajo personalizado porque eso era lo único que hacía el profesor de artes, en evaluación eran los dibujos igual era casi todo igual, no había mucha diferenciación en las estrategias.” (sujeto 5)</i>	La entrevistada menciona que no recibió ningún tipo de adecuación o estrategia metodológica al momento de realizar sus actividades en la asignatura.

Síntesis: La entrevistada menciona una nula adecuación o estrategias metodológicas dentro de la asignatura de Artes Visuales, menciona un trabajo más bien personalizado como única opción.

Categoría: Experiencia educativa

Subcategoría: Experiencia educativa

Corpus	Parafraseo
<i>“La situación de los docentes en este caso que no estaban acostumbrados a tener una persona con discapacidad en la sala, esto no les permitía tener herramientas a ellos para poder trabajar. Entonces ¿Qué pasaba?, que muchas veces es uno como estudiante el que se tiene que acercar a los docentes a preguntar o a pedir que se explique de otra forma o en este caso más cerca ya que solamente tengo baja visión” (Sujeto 5)</i>	La entrevistada señala la poca experiencia de parte del docente de asignatura con ella como estudiante que presenta discapacidad visual, encontrándose en la situación de pedir el apoyo constantemente al docente dentro del aula.

<i>“Cuando uno va creciendo y llega a primero medio, segundo medio, hasta cuarto medio. Igual como que estigmatizan un poco al alumno, que pasa porque tiene discapacidad visual tiene que hacer ciertas cosas por ejemplo ‘que vaya a masoterapia’, ‘que vaya a música’ quizás no todas las personas con discapacidad visual son buenas para la música.” (Sujeto 5)</i>	La entrevistada menciona la estigmatización que recibía de parte de sus profesores de asignatura al presentar discapacidad visual.
<i>“Cuando iba en la media y nos enseñaron a describir imágenes porque igual dentro de una parte de artes, era describir lo que veíamos, en las imágenes y la emocionalidad que en este caso da el artista y yo creo que eso como que fue inclusivo, porque iban describiendo cada cosa que había en la imagen y que quería decir en este caso el pintor o el escultor o lo que tuviera el artista en este caso.” (Sujeto 5)</i>	Como experiencia educativa se menciona de parte de la entrevistada lo inclusivo de parte de la asignatura de artes al momento de describir imágenes.

<i>“El dibujo de rostros, cuando nos enseñaban a dibujar rostros era super detallista entonces mi pérdida de visión no me deja ver detalles del rostro si no estoy cerca, entonces igual eso era muy complejo aparte que tienes que medir de tal lado a tal lado la hoja para poder hacer una parte de la cara, todo eso me complicó mucho. Al final la evaluación era llevar el dibujo hecho y yo creo que la mayoría de los trabajos de artes para alguna persona que tiene discapacidad visual nos hacían el trabajo.” (Sujeto 5)</i>	La entrevistada señala lo complejo y difícil que le fue realizar dibujo de rostros por los detalles, además de mencionar que a las personas que presentan discapacidad visual le realizaban el trabajo completo.
--	---

Síntesis: La entrevistada menciona la poca experiencia de los docentes para realizar adecuaciones, así como una estigmatización de la discapacidad visual ligada a la educación artística, aun así, destaca la descripción de imágenes como característica positiva de la asignatura, pero dentro de la misma señala un desafío muy grande a la hora de realizar figura humana, en específico el dibujo de rostros.

Análisis interpretativo de Entrevistas Docentes de Educación Diferencial y de Artes Visuales

Entrevistas docentes

Categoría: *Trabajo Colaborativo*

Categoría	Marco referencial
Sugerencias y adecuaciones solo se realizan previas a la realización de las actividades en el aula y en su mayoría todas las docentes entrevistadas comentan un trabajo colaborativo solo dirigido a las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, dejando a la deriva y “buena voluntad” las horas formales para realizar este en las demás asignaturas, viéndose en este caso Artes Visuales afectado.	El trabajo colaborativo se define como “ la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.” (Vaillant, 2016)
Disposición a realizar trabajo colaborativo y se destaca como una necesidad a pesar de que existan complicaciones de tiempo.	

Lo más destacado, es en relación al desconocimiento de la discapacidad visual de parte de las docentes de aula por lo que se sugiere un espacio de entrega de conocimiento de parte de las docentes del PIE.	aprendizaje realizada por el profesor de aula. Prioritariamente se considerarán los sectores de aprendizaje o asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, lo que no implica que no se puedan incluir otros sectores (o asignaturas).”
---	---

Imagen: El decreto 83 publicado en el año 2015 “promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran, favoreciendo con ello el aprendizaje y participación de todos el estudiantado, en su diversidad, permitiendo a aquellos con discapacidad, acceder y progresar en los aprendizajes del currículo nacional, en igualdad de oportunidades” (Ministerio de educación, 2015) este forma parte de un conjunto de medidas que brindan una educación de calidad a todos y todas las estudiantes teniendo en cuenta su diversidad y necesidades educativas mediante el trabajo colaborativo el cual mediante la colaboración y el trabajo en equipo de docentes logran solucionar problemas con un objetivo en común, que todos y todas las estudiantes presentes en el aula logren cada objetivo de aprendizaje en el aula.

Este es comentado por las entrevistadas como una necesidad dentro de la asignatura de Artes Visuales, pero por otro lado se hace muy escaso este debido a las pocas horas formales establecidas para la asignatura como se menciona en “Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)”:

Identificar las fortalezas y dificultades del curso, considerando la información relevante que aporta la evaluación inicial del aprendizaje realizada por el profesor de aula. Prioritariamente se considerarán los sectores de aprendizaje o asignaturas de

Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, lo que no implica que no se puedan incluir otros sectores (o asignaturas). (MINEDUC, 2012)

Categoría: Estrategias de Planificación Diversificada

Categoría	Marco referencial
La importancia del diálogo dentro del aula como una estrategia de planificación diversificada que establece la inclusión en el aula diversa, destacando esta estrategia como una dirigida para la totalidad de los estudiantes en el aula.	Las planificaciones diversificadas se definen como “aquella programación que es elaborada desde un comienzo para responder a la diversidad de estudiantes presentes en el aula y se realiza de manera colaborativa con el equipo de aula”. (MINEDUC, 2020) Entre las estrategias sugeridas se encuentran: • El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) • También es importante que realicen actividades que pongan en juego prácticas
Descripción de imágenes como una estrategia accesible que ha funcionado de manera positiva en el aula diversa en la asignatura de Artes Visuales.	

No suele existir un acercamiento a planificaciones diversificadas que se consideren a estudiantes que presentan discapacidad visual, solo se suelen realizar adecuaciones de herramientas en algunas actividades.	kinestésicas (de sensación o percepción del movimiento) ● Estimular los diferentes tipos de percepciones, sensaciones y experiencias en los estudiantes con ceguera o baja visión, estas acciones también aportan beneficios para todo el grupo ● Utilizar múltiples medios de presentación para que los contenidos de aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes. (MINEDUC, 2012)
--	---

Imagen: Las entrevistadas comentan el diálogo como una de las estrategias que utilizan dentro del aula diversa donde están integrados estudiantes que presentan discapacidad visual, otra de estas, mencionan, son la descripción de imágenes, mientras que dentro del marco referencial podemos encontrar una serie de sugerencias al momentos de utilizar estrategias de planificación diversificada, entre ella: El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la realización de actividades que pongan en juego prácticas kinestésicas, además, estimular los diferentes tipos de percepciones, sensaciones y experiencias en los estudiantes, y, utilizar múltiples medios de presentación de manera que sea una clase accesible para todo el grupo curso.

Categoría: *Contenido de Artes Visuales*

Categoría	Marco referencial
Desafíos al presentarse ante algunos contenidos curriculares de Artes Visuales a la hora de planificar una clase con estudiantes que presentan discapacidad visual. Los contenidos abordados en aquellos casos son potenciados de manera en que el arte sea accesible a estudiantes que presentan discapacidad visual.	“Las artes influyen positivamente en la autoestima, la creatividad, el rendimiento académico, la comunicación y las relaciones interpersonales. Por eso están presentes en todos los niveles educativos del sistema escolar y tanto en espacios de aprendizaje en aula como extracurriculares.” Esta asignatura se centra, por una parte, en el conocimiento y la apreciación de distintas manifestaciones artísticas, tanto del pasado como del presente, y por otra, en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual. (Curriculum Nacional, 2022)

Respecto a accesibilidad, desde las docentes de aula en Artes Visuales se alude a las salidas pedagógicas, las cuales se ven de igual manera dificultosas a la hora de asistir a lugares o muestras artísticas que no cuentan con la accesibilidad necesaria para estudiantes que presentan discapacidad visual.	“El cambio de nombre que asume el área, esto es, desde Artes Plásticas a Artes Visuales, también refleja un cambio de orientación, extendiendo el rango tradicional de la plástica para incorporar manifestaciones como la instalación, el video, las acciones de arte y los soportes computacionales. Así, por una parte se busca diversificar la educación artística más allá del ejercicio de algunas técnicas - tradicionalmente dibujo y/o pintura- incorporando diversos lenguajes de las artes contemporáneas, y, por otra, se insiste en la necesidad de promover una concepción más pluralista de las artes, reconociendo que algunas manifestaciones de la cultura (juvenil, popular, local, étnica, entre otras.) así como diversos productos del diseño y la artesanía, también configuran el panorama artístico actual.” Dentro del currículum nacional podemos encontrar la “Unidad 2: Arquitectura: Conocer el rol de la arquitectura y su dimensión patrimonial y su impacto en la cotidianidad de las personas y grupos sociales.” En el nivel de 1°Medio. (Mineduc, 2022)
---	---

Imagen: Según el marco referencial en lo que respecta a la asignatura y contenidos de artes visuales se menciona que esta consta de diferentes manifestaciones artísticas, tal como se ven a lo largo de la historia de la asignatura en Chile esta ha sido cada vez abarcando más disciplinas y manifestaciones, además, las Artes influyen y se justifican también por la capacidad de influir de manera positiva en la creatividad, comunicación y rendimiento académico, esto como un contrapunto de lo que sería la síntesis de parte de las entrevistadas

en donde se menciona la falta de accesibilidad en la asignatura y desafíos a la hora de entregar contenidos en ciertas unidades curriculares que están presentes en la página web del ministerio de educación hacia estudiantes que presentan discapacidad visual.

Categoría: *Orientaciones Generales*

Categoría	Marco referencial
Hasta el momento no han surgido modificaciones en sus instrumentos de evaluación, no así en cuanto a las actividades las cuales si han sido modificadas en cuanto a materialidad para trabajar en Artes Visuales para así favorecer la inclusión	“El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional.” (MINEDUC, 2013)
Inclinación hacia la necesidad de trabajar adecuaciones no únicamente en Lenguaje y Matemáticas	
Necesidad de formar un diálogo que también considere instruir a docentes PIE sobre la asignatura	
Instancias obligatorias ya que el tiempo con el cual se cuenta no es el suficiente o es inexistente para realizar planificaciones diversificadas, trabajo colaborativo y co-docencia, que es lo que se considera	

necesario de parte de las entrevistadas para mejorar la práctica docente.	
---	--

Imagen: Las orientaciones generales relativas a las entrevistas señalan una escasa realización de adecuaciones y esto justificado por la falta tiempo debido al trabajar solo en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, lo cual deja asimismo a las docentes que conforman el PIE una poca capacidad de preparación en cuanto a contenidos, objetivos, actividades y evaluaciones de las demás asignaturas, entre ellas, Artes Visuales, transformándolas en prácticas que no alcanzan ser logradas en su totalidad según lo que es presentado en la definición del Ministerio de Educación, del PIE y las orientaciones generales que este señala: un foco en una entrega de apoyo en las aulas que presentan estudiantes con NEE y con ello presencia y participación de parte del PIE en la misma, para cumplir con los objetivos fijados y con ello un mejoramiento en la calidad de la educación.

Análisis interpretativo de Entrevistas Estudiantes que presentan Discapacidad Visual

Categoría: Apreciación Personal

Categoría	Marco referencial
Accesibilidad en lugares públicos relacionadas al arte como una complicación ya que no se presenta tal para personas que presentan discapacidad visual	La Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad N° 20.422 establece en su artículo 23 que “el Estado, a través de los organismos competentes, impulsará y aplicará medidas de acción positiva para fomentar la eliminación de barreras

Se destaca lo accesible en el área artística para utilizar el tacto para su enseñanza	arquitectónicas y promover la accesibilidad universal” (MINEDUC, 2010) “La ciudad debe permitir el acceso de las personas a sus servicios y equipamientos, al contacto con otras personas, y a la libertad de elección, todo ello en igualdad de condiciones” (SENADIS, 2017) “Cinestesia deriva de las voces griegas kine = movimiento, estesia = sensibilidad. Se trata de un verdadero sentido que excede a los clásicos y, cuyos órganos receptores, se hallan distribuidos por toda la anatomía, principalmente, en las epífisis de los huesos, cápsulas articulares del aparato locomotor, tendones, piel, etc...”
--	---

Imagen: La opinión de la entrevistada señalada en la síntesis, habla sobre lo mencionado en la Ley N° 20.422 la cual establece que mediante organismos medidas tales como la utilización de otras sensibilidades para promover la accesibilidad siendo lo mencionado, lo relevante para el acceso a un servicio educativo en este caso la asignatura de Artes Visuales y tal como el marco referencial señala todo debe ser en igualdad de condiciones.

Categoría: *Experiencia Educativa*

Categoría	Marco referencial
Nula adecuación o estrategias metodológicas dentro de la asignatura de Artes Visuales, menciona un trabajo más bien personalizado como única opción.	“El trabajo colaborativo fomenta que profesoras y profesores reflexionen, debatan y contrasten sus puntos de vistas de forma continua, llegando a acuerdos que les permiten extender y unificar criterios pedagógicos. Lo anterior favorece la cohesión y sinergia en el equipo, crea una red de apoyo para la labor profesional, y al mismo tiempo potencia el liderazgo pedagógico de todos los docentes” (Vaillant, 2016)
Poca experiencia de los docentes para realizar adecuaciones	
Estigmatización de la discapacidad visual ligada a la educación artística	
Descripción de imágenes como característica positiva de la asignatura, pero dentro de la misma señala un desafío muy grande a la hora de realizar figura humana, en específico el dibujo de rostros.	

Imagen: Según los comentarios sobre la experiencia educativa de los docentes, lo comentado se relaciona al marco teórico específicamente en el trabajo colaborativo ya que este se define como una construcción a la par, en donde existe retroalimentación tal como se menciona en síntesis de los entrevistados, el cual es generar más diálogo y con ello presentar diferentes proyecciones, ideas, reflexiones que puedan, tal como se mencionó favorecer en la práctica y con ello la experiencia educativa.

Análisis explicativo

La presente investigación titulada “Estrategias de planificación diversificada y trabajo colaborativo en la asignatura de artes visuales para estudiantes de enseñanza media (7° a 4° medio) con discapacidad visual pertenecientes a programas de integración escolar de la región metropolitana, tuvo como objetivo general “Indagar acerca de las estrategias de planificación diversificada y trabajo colaborativo utilizadas con estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual dentro de la asignatura de artes visuales y cómo estas se llevan a cabo en la práctica pedagógica” para ello se realizaron una serie de entrevistas a docentes del área de diferencial y Artes Visuales para un posterior análisis, donde pudimos resaltar 4 categorías importantes dentro de las entrevistas dirigidas a docentes: Trabajo colaborativo, Estrategias de planificación diversificada, Contenidos de Artes Visuales y Orientaciones generales. Por otra parte, logramos mencionar dos categorías relevantes dentro de la entrevista a estudiantes que presentan discapacidad visual: Apreciación personal y Experiencia educativa.

Para comenzar con el presente análisis, se mencionará la primera categoría de “Trabajo Colaborativo”, en esta, se logran distinguir diversos temas, desde decretos y la normativa del Ministerio de Educación en Chile, hasta la realización de manera equivalente según lo dictado. Esto se ve primeramente afectado, por falta de capacidades y tiempos por parte de docentes que integran el PIE, para asignaturas que no sean Lenguaje y Matemáticas.

Por otro lado, el trabajo colaborativo suele enfrentarse a desafíos a la hora de hacer efectivo este entre docentes de asignatura y diferencial, debido a la poca práctica y estigmatización del trabajo en sí, al verse muchas veces como alguna clase de evaluación u otro malentendido de parte de los docentes de aula. Esto suele existir y verse afectado debido al desconocimiento sobre la labor de los docentes PIE, aunque también los mismos docentes de educación diferencial están asignados a trabajar solo en Lenguaje y Matemáticas, lo que no delimita el trabajo en otras asignaturas, aunque esto en la práctica no exista, ya que la docencia, y por ende, el trabajo colaborativo en horas dictadas formalmente según los establecimientos educacionales no permite el trabajo colaborativo con otras asignaturas que no sean las previamente mencionadas, por ello, también se señala una necesidad de trabajar desde los

docentes PIE en todas las asignaturas ya que así, el estudiante que presenta alguna necesidad especial tendrá el apoyo y adecuaciones necesarias en toda sus asignaturas.

En Artes Visuales el trabajo colaborativo se menciona como una conversación de pasillo, previas a la clase, fuera de horas formales, las cuales nunca fueron asignadas a esta asignatura y que quedan a la voluntad de cada docente del área diferencial para su realización. Estas adecuaciones son por lo común llamados “Tips” o “Sugerencias” y van dirigidas a algunas evaluaciones, actividades y materiales de estas mismas, entre otros. Estas permiten a los docentes de Artes Visuales una adecuación suficiente para poder proyectar una accesibilidad en la asignatura, sin embargo, esto no sucede en todos los casos, como se puede apreciar en las entrevistas, en algunas situaciones, el docente PIE nunca presta apoyo a los docentes de la asignatura de Artes Visuales, argumentando la poca capacitación en la asignatura o tiempo para dedicar al trabajo colaborativo.

Para una segunda categoría, Estrategias de Planificación Diversificada se alcanza a distinguir dentro de las docentes entrevistas una clara intención e interés en poder realizar clases de la manera más diversificada posible, sin embargo, se hace bastante complicado por el hecho mencionado anteriormente, debido a la falta de tiempo de parte de las docente del área diferencial al verse forzadas a utilizar sus horas formales de trabajo colaborativo sólo en asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, no obstante existe una intención y voluntad por la mayor parte de las docentes en lograr apoyar a las docentes del área de Artes Visuales y el resto de asignaturas no priorizadas en la elaboración de adecuaciones y estrategias dentro del aula, incluyendo actividades y evaluaciones.

Por otro lado, en cuanto a estrategias puestas en práctica por parte de las docentes nos encontramos con el uso del diálogo dentro del aula, no integrando solo a estudiantes que presentan discapacidad visual sino también logrando una estrategia que ayuda a todo el grupo curso, a mantenerlos alerta y participativos dentro del aula. Además, encontramos la descripción de imágenes como otra de las estrategias utilizadas de parte de las docentes, las cuales ayudan en gran manera a comprender lo que se está hablando para estudiantes que presentan discapacidad visual, incluso siendo mencionada dentro del testimonio de una estudiante entrevistada. Así mismo, se logra mencionar dentro del marco referencial ciertas estrategias para poner a prueba cuando se encuentran integrados estudiantes que presentan

discapacidad visual, entre ellas el uso de las TIC, prácticas kinestésicas, estimular diversos tipos de percepciones, sensaciones y experiencias, y, variedad a la hora de realizar algún tipo de presentación.

En cuanto a la categoría de “Contenidos de Artes Visuales” podemos relacionar, el nombre de la asignatura, el cual cambia desde “Dibujo” y “Artes Plásticas”, argumentados por la aglomeración de más contenidos, siendo agregados entre ellos, medios audiovisuales, por lo que las “Artes Plásticas”, no comprenden en su definición y objetivos un sentido más contemporáneo hacia otros medios como lo son los audiovisuales es por ello el cambio de nombre de “Artes Plásticas” a “Artes Visuales”, una actualización de contenidos, que también deja en cuestionamiento el sentido visual de la misma asignatura, siendo controversial ya desde el nombre hasta objetivos que van muy a este sentido. Esto en cierta manera ha sido positivo respecto a contenidos o unidades, donde los docentes de Artes Visuales se ven con más libertad para abordarlos, modificando materiales y actividades, pudiendo hacerlo más accesible, desde luego, mediante un trabajo colaborativo, a los estudiantes que presentan discapacidad visual.

En lo que respecta a la síntesis de la información obtenida en las entrevistas, las docentes de asignatura señalan estar frente a ciertos desafíos al momento de entregar conocimientos relacionados a contenidos que puede generar dificultades en la accesibilidad y en el cumplimiento de objetivos del mismo, así también, un desafío constante en contraste con lo que menciona el Ministerio de Educación cuando habla de la asignatura, catalogando como una influencia positiva para la creatividad, el rendimiento, etc.

La última categoría dentro de la entrevista dirigida a docentes, Orientaciones generales, se reconoce una clara falta de tiempo por parte de las y los docentes del área de diferencial, esto debido a la ya mencionada priorización de las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. Hay que tener en cuenta que los objetivos fijados en cada asignatura se deben cumplir y llevar a cabo con adecuaciones correspondientes en cada clase, pero, no basta solo con Lenguaje y Matemática, ya que el mismo ministerio sugiere entregar ayuda en todas las asignaturas, pero, extraña vez se logran usar horas de las docentes PIE con otras asignaturas y esto, no por voluntad, sino, por poca cantidad de horas curriculares formales entregadas por los establecimiento, teniendo en cuenta que las docentes del PIE no son las suficientes

para abarcar todos los cursos y asignaturas. Así mismo, en estas mismas orientaciones generales se proponen horas obligatorias a tener en cuenta en otras asignaturas como lo son Artes Visuales. Igualmente, una formación más completa a las docentes PIE en otras asignaturas y finalmente, un diálogo entre docentes sobre las necesidades especiales de cada estudiante integrados en el programa, por ello es que el tiempo es fundamental para la realización de cada una de estas propuestas, lo cual también se sugiere de manera urgente.

Siguiendo con la siguiente etapa de análisis nos encontramos con las categorías dirigidas a entrevistas desde la Apreciación Personal y Experiencia Educativa de estudiantes que presentan discapacidad visual en la asignatura de Artes Visuales, de ellas se logró distinguir una clara falta tanto de un trabajo colaborativo de parte de su docente de asignatura de Artes Visuales y Educación Diferencial y por ende, así también, una clara falta de estrategias de planificación diversificada como adecuación, mencionando en su mayoría un trabajo plenamente personalizado. Por otra parte, en cuanto a su acercamiento al arte fuera del establecimiento educacional menciona una alta carencia en términos de accesibilidad, ya sea, museos, galerías y espacios públicos dirigidos a promover el arte aludiendo a un perfil como un público ya establecido excluyendo cualquier acercamiento desde una persona que presenta discapacidad visual y visibilizado la falta de avances en materia de esta.

A pesar de todo lo señalado anteriormente podemos apreciar a modo general, la necesidad de avances respecto a las normativas que rigen el trabajo colaborativo y la accesibilidad en las asignaturas, ya que existe una muy grande por parte de los docentes, y por ende, así también, en estrategias de planificación diversificada, donde la capacitación para realizarlas sea la más óptima por parte de la totalidad de docentes. De igual manera, la necesidad de una correcta propuesta de curriculum en Artes Visuales, el cual tenga en consideración los estudiantes que presentan discapacidad visual en sus contenidos y objetivos, ya que se ve mucho potencial de parte de la asignatura en materia inclusiva y accesible.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito indagar acerca de las estrategias de planificación diversificada y trabajo colaborativo utilizadas con estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual dentro de la asignatura de Artes Visuales y cómo estas se llevaron a cabo en la práctica pedagógica, para ello se realizaron diversas entrevistas a docentes del área tanto diferencial como de Artes Visuales dentro de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana y estudiantes que presentan discapacidad visual, con el fin de conocer la situación actual de los temas abordados en la presente investigación.

Respecto a los resultados obtenidos del instrumento de investigación podemos concluir en cuanto a nuestro primer objetivo específico: “Analizar la relación entre el arte y la discapacidad visual en Chile en los últimos años”, se destaca con suma relevancia la falta de accesibilidad y los pocos espacios que existen para promover una inclusión en lugares públicos, es decir, el arte presentado en estos sitios suele tener un perfil determinado para su público en el que no son consideradas las personas que presentan discapacidad visual, así como menciona Luisa María Gómez en el estudio

Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿Cómo materializar la utopía?: “En los últimos años, los museos y centros de arte, inicialmente diseñados para un perfil muy concreto de visitante, empiezan a tener en consideración cuestiones de accesibilidad. Sin embargo, un análisis detenido de su oferta, evidencia la hegemonía del modelo tradicional segregado o, en el mejor de los casos, integrador, aún muy alejado de un modelo inclusivo. (Gómez, 2012)

Por consecuencia podemos darnos cuenta que el interés de parte de las personas que presentan discapacidad visual se ven disminuidas al verse enfrentados a barreras de accesibilidad y pudiendo inferir que a pesar de que los docentes estén capacitados para promover la inclusión de las artes en ámbitos pedagógicos y cuenten con estrategias que fomenten la experiencia artística de manera inclusiva, es de vital importancia avanzar en materias de accesibilidad en el arte fuera del establecimiento, viéndose por ejemplo museos, galerías, lugares públicos, como espacios donde las personas que presentan discapacidad visual puedan percibir y disfrutar del arte en todos sus formatos. Por último cabe destacar

que son solo algunas las iniciativas públicas que sí presentan este interés y lo difunden como un arte que si es accesible e inclusivo, pero podemos darnos cuenta que muchas veces esta iniciativa nace desde organizaciones privadas o bien fondos concursables quedando así en evidencia la poca iniciativa para generar espacios en materia pública en pos de acercar el arte de una manera accesible a la diversidad de personas y en específico a las que presentan discapacidad visual.

Por otro lado, quedó en evidencia que dentro del área educativa los docentes suelen estigmatizar a sus estudiantes que presentan discapacidad visual debido a la falta de experiencia inclusiva dentro en la formación y práctica pedagógica.

Es así como pasamos a nuestro siguiente objetivo específico y el más relevante de todos: “Indagar acerca de las estrategias de planificación diversificada y el trabajo colaborativo desarrolladas con estudiantes que presentan discapacidad visual en la asignatura de Artes Visuales en enseñanza media”, donde pudimos apreciar de parte de los entrevistados un escaso tiempo para hacer efectivo un trabajo colaborativo argumentando que los docentes del área diferencial no cuentan con los tiempos formales para trabajar con asignaturas que no sean Lenguaje y Matemáticas, como podemos evidenciar en las “Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar” del año 2013 donde se menciona como una de sus acciones,:

Identificar las fortalezas y dificultades del curso, considerando la información relevante que aporta la evaluación inicial del aprendizaje realizada por el profesor de aula. Prioritariamente se considerarán los sectores de aprendizaje o asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, lo que no implica que no se puedan incluir otros sectores (o asignaturas). (MINEDUC, 2013)

Es debido a esto que se tienden a establecer horas formales de trabajo colaborativo únicamente a las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas no considerando las demás asignaturas no priorizadas.

Como consecuencia de aquello es que la cantidad de integrantes en los programas PIE no son lo suficiente para abarcar todas las asignaturas de la educación formal, tal como

mencionan reiteradamente las docentes entrevistadas. Teniendo como resultado una inexistente capacitación en asignaturas que no sean Lenguaje y Matemáticas de parte de las docentes de educación diferencial, dejando así a docentes de Artes Visuales sin el apoyo necesario para que todos los estudiantes de su aula cumplan con los objetivos de aprendizaje.

Es debido a esta falta de apoyo que las estrategias de planificación diversificada y adecuaciones se realizan muy cercanas a la clase o en esta misma, por ello el o la docente de Artes Visuales se ve en la situación de acercarse a la educadora o educador diferencial para comprender que adecuación serían las más adecuadas de realizar en las actividades y/o evaluaciones, sin embargo, en algunas situaciones el o la docente se ven en la situación de tener que realizar estos ajustes sin soporte de algún docente del área de diferencial por temas de tiempo o incluso argumentando por la inexistente capacitación en el área de Artes Visuales.

Aun frente al contexto adverso, las docentes de Artes Visuales mencionan que las adecuaciones y estrategia más significativa que han realizado en clases donde hay estudiantes que presentan discapacidad visual es el diálogo, tanto en actividades evaluadas mediante la presentación de trabajos como su ejercicio dentro de las clases en sí, mencionando que gracias a la interacción del docente y estudiantes, estos se encuentran más atentos a lo que está pasando dentro del aula teniendo en cuenta que en cualquier momento alguno de ellos podría tener que responder o comentar el tema abordado en la clase en cuestión, captando la atención de la totalidad de estudiantes dentro del aula incluyendo los que presentan discapacidad visual transformándola así en una clase de Artes Visuales más lúdica e inclusiva.

Por último podemos concluir que según nuestro último objetivo específico “entregar orientaciones generales que promuevan el trabajo colaborativo y la planificación diversificada entre los docentes de educación diferencial y de artes visuales” la primera de estas es un asunto en específico muy común que mencionan las docentes que integran el PIE, la necesidad de un mayor tiempo formal para realizar trabajo colaborativo con otras asignaturas además de Lenguaje y Matemáticas y así lograr que los estudiantes tanto que presentan discapacidad visual como todos los que conforman el programa de integración puedan contar con el apoyo de adecuaciones y estrategias diversificadas en todas sus

asignaturas y así tener mejores resultados y cumplir con los objetivos de aprendizaje de cada una de ellas.

La segunda de estas orientaciones va relacionada a generar diálogos entre los docentes que realizan trabajo colaborativo, para así obtener mejores resultados debido al -se reitera- escaso tiempo y la nula disposición de abrir espacios o generar horas de trabajo formal, para trabajar en asignaturas no consideradas actualmente por los PIE, por ello, es de suma importancia convocar a reuniones donde se conozcan los casos, específicamente en la asignatura de Artes Visuales.

En cuanto al trabajo colaborativo y sus resultados respecto a adecuaciones en la asignatura de Artes Visuales estas se han hecho con una flexibilidad que permite la asignatura mencionada y que por parte de las mismas docentes del PIE se comenta, esto es gracias a la diversidad de materiales y diversidad de contenidos de la asignatura y así generar adecuaciones accesibles las cuales no solo han funcionado para estudiantes con discapacidad visual en la asignatura de Artes Visuales sino para todo estudiante del aula.

Finalmente podemos mencionar que todos los resultados obtenidos en nuestros objetivos específicos nos llevan a nuestro objetivo general: “Indagar acerca de las estrategias de planificación diversificada y trabajo colaborativo utilizadas con estudiantes de enseñanza media que presentan discapacidad visual dentro de la asignatura de Artes Visuales y cómo estas se llevan a cabo en la práctica pedagógica”, pudiendo llegar a la conclusión de que a pesar de que haya avances en asuntos de políticas públicas aún falta un alto progreso en esta materia, un mayor apoyo para un mejoramiento en la práctica docente y el trabajo colaborativo entre estos, pudiendo así, llegar a cumplir con todos los objetivos de aprendizaje de la totalidad de los estudiantes que presentan discapacidad visual en la asignatura de Artes Visuales como también de la totalidad de estudiantes que conforman el programa de integración de todos los establecimientos educacionales en sus respectivas asignaturas. Creemos considerable el aporte de esta investigación para futuras iniciativas en la materia de inclusión en la asignatura de Artes Visuales, siendo también una motivación para docentes del área para enseñar a estudiantes que presentan discapacidad visual, así también proyectar la problemática abordada en esta investigación en otras asignaturas curriculares, proponer un cambio en las mallas pedagógicas universitarias, escolares en donde se tenga en cuenta la

inclusión en toda asignatura ya que hay mucho que aportar desde las Artes Visuales como se presentó a lo largo de esta investigación.

Orientaciones

- Un espacio y tiempo determinado para realizar trabajo colaborativo con la asignatura de Artes Visuales.
- Instancia donde se genere diálogo entre docentes para presentar necesidades especiales que abarque el Programa de Integración Escolar.
- Instancia donde se genere diálogo entre docentes para presentar contenidos de asignaturas, se proponen talleres a realizar por parte de Artes Visuales.
- Priorizar el diálogo y descripción de imágenes en Artes Visuales para estudiantes con Discapacidad Visual.
- Mayor utilización de Material Táctil en contenidos de Artes Visuales, priorizando la diversificación.

Referencias bibliográficas

Arqué, M. L. (2005). *Arte-Ceguera*. Obtenido de ONCE: <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-red-visual/numeros-anteriores-revista-integracion/2005-integracion-44-46/sumario-del-numero-45-de-la-revista-integracion>

Ministerio de la Cultura y las Artes. (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad, Caja de herramientas para la educación artística*. Obtenido de Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio: https://ec.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/01/0.57_El-aporte-de-las-artes.pdf

Museo Nacional de Bellas Artes. (2 de Octubre de 2009). *Visita Guiada para discapacitados*. Obtenido de MNBA Museo Nacional de Bellas Artes: <https://www.patrimoniocultural.gob.cl/noticias/visitas-guiadas-para-discapacitados>

Barrera, A. (12 de Diciembre de 2015). *Pedro Miranda, imágenes desde la oscuridad*. Obtenido de LadoB: <https://www.ladobe.com.mx/2015/12/pedro-miranda-imagenes-desde-la-oscuridad/>

Castillo, E., & Vázquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2012). *Educación formal, informal y continua. Desafíos y avances en la sociedad del conocimiento*. Obtenido de <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/15836/5/95526-No81-12-Educacion-en-la-sociedad-del-conocimiento.pdf>

Educación Chile. (2020). *Qué es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)*. Obtenido de <https://www.educacionchile.cl/disenio-universal-de-aprendizaje-en-el-aula-d-u-a/>

Museo Nacional de Colombia. (15 de Noviembre de 2008). *Sentir para ver* . Obtenido de <http://sinic.gov.co/sites/tactil/exposicion.html>

Correa, P. (2017). *Bases metodológicas para la gestión de un plan territorial de accesibilidad*. Obtenido de SENADIS: <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/4722/documento#:~:text=Es%20tambi%C3%A9n%20un%20factor%20clave,distintos%20%C3%A1mbitos%20del%20quehacer%20social>

Cox, C. (2001). *El currículum escolar del futuro*. Obtenido de Universidad de Chile: <https://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>

Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. Obtenido de <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>

Biblioteca Nacional del Patrimonio Cultural. (30 de Septiembre de 2007). *Biblioteca Nacional lanza portal cultural para ciegos*. Obtenido de Biblioteca Nacional del Patrimonio Cultural: https://www.bibliotecanacional.gob.cl/615/w3-article-7591.html?_noredirect=1

Datta, P. (2015). *Autoconcepto y discapacidad visual: una revisión bibliográfica*. Obtenido de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1883/Art_DattaP_AutoconceptoydiscapacidadVisual_2015.pdf?sequence=1

Delgado, C. (2000). *De lo Óptico a lo Háptico*. Obtenido de Arte Háptico: <http://www.artehaptico.com/opticoalohaptico.html>

Delgado, C. (2002). *Sensibilidad Cinestésica y Creaciones Plásticas*. Obtenido de Arte Háptico: http://www.artehaptico.com/ensayos_sensibilidad.html

Delgado, C. (2011). *La Irrealidad En El Mundo Y En El Arte*. Obtenido de Arte Haptico:
<http://www.artehaptico.com/mundoyarte.html>

Dosio, P. (s/f). *"Apuntes sobre el arte de los no videntes"*, *Notas Especiales, Boletín Integrando*. Obtenido de
https://www.academia.edu/4510158/_Apuntes_sobre_el_arte_de_los_no_videntes_Notas_Especiales_Bolet%C3%ADn_Integrando

Ministerio de Educación. (2007). *"Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia"*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaVisual.pdf>

Errazuriz, L. (2006). *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622007000100011

Excelsior. (2 de Noviembre de 2016). *Museo imprime pintura en 3D para visitantes invidentes*. Obtenido de Excelsior: <https://www.excelsior.com.mx/expresiones/2016/11/02/1125871>

FOAL. (2 de Noviembre de 2011). *"Pintura sensorial": Una forma diferente de acceder al arte*. Obtenido de Fundación ONCE América Latina FOAL : <https://www.foal.es/es/entrevistas/pintura-sensorial-una-forma-diferente-de-acceder-al-arte>

FOAL. (23 de Diciembre de 2011). *Uruguay: Arte para ciegos en el marco de "Museos en la Noche"*. Obtenido de Fundación ONCE América Latina FOAL: <https://www.foal.es/es/noticias/uruguay-arte-para-ciegos-en-el-marco-de-museos-en-la-noche>

- FOAL. (29 de Noviembre de 2013). *Por primera vez, ciegos exponen una obra en Braille*. Obtenido de Fundación ONCE América Latina FOAL: <https://www.foal.es/es/noticias/por-primera-vez-artistas-ciegos-exponen-una-obra-en-braille>
- FOAL. (27 de Octubre de 2017). *“Manos que miran” Exposición que involucra arte, tecnología e impresión en 3D*. Obtenido de Fundación ONCE América Latina FOAL: <https://www.foal.es/es/noticias/manos-que-miran-exposición-que-involucra-arte-tecnología-e-impresión-en-3d>
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- GAM. (2017). *Hapto*. Obtenido de GAM: <https://www.gam.cl/actividades/hapto/>
- Geyter, I., & Ellies, C. (19 de Mayo de 2016). *Exposición “Tocan los ojos”, invita a empatizar con la ceguera*. Obtenido de SIGO Ciudadanos por la Accesibilidad: <https://sigachile.udp.cl/2016/05/exposicion-tocan-los-ojos/>
- Godoy, M., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes Históricos, Presente Y Futuro De La Educación Especial En Chile*. Obtenido de Biblioteca digital MINEDUC: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf?sequence=1>
- Gómez, M. L. (2012). *Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿cómo materializar la utopía?. Arte, Individuo y Sociedad*. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/38044>
- González, J. (s/f). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Obtenido de

<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/download/10155/8956>

Guzmán, A. (MINEDUC de 2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Obtenido de

Guzman, F. (2015). *Discapacidad Visual en niños/as y adolescentes, una situación a cosiderar*. Obtenido de Fundación Luz: https://nanopdf.com/download/discapacidad-visual-en-nios-as-y-adolescentes-una-situacion-a-considerar_pdf#

MAVI. (28 de Junio de 2018). *Manos a la Pared*. Obtenido de MAVI Museo de Artes Visuales: <https://www.mavi.cl/2018/06/28/manos-a-la-pared/>

MAVI. (17 de Agosto de 2019). *Centro Creativo Inclusivo de Arte Contemporáneo* . Obtenido de MAVI Museo de Artes Visuales: <https://www.mavi.cl/2019/08/17/cciac/>

Menz, V., & Muñoz, A. (2012). *"Recepción y comprensión de las artes visuales contemporáneas en Santiago de Chile" Análisis del problema en el marco de la enseñanza de las artes visuales y la mediación artística institucional*. Obtenido de Universidad de Chile: https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/101561/ar-menz_v.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINEDUC. (2005). *Seminario Internacional "Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas"*. Obtenido de Ministerio de Educación: https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

MINEDUC. (2005). *Seminario Internacional "Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas"*. Obtenido de Minsiterio de Educación: https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación (LGE)*. Obtenido de Ministerio de Educación:

https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/4023/6/Ficha_lge.pdf

MINEDUC. (2010). *Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial* . Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1012570&f=2010-08-25&p=>

MINEDUC. (2010). *DFL2*. Obtenido de Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n° 1, de 2005: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

MINEDUC. (2010). *Ley 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>

MINEDUC. (2010). *Marco Legal y reglamentario de la Educación Especial*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20945/5/BCN_Marco%20legal%20y%20reglamentario%20de%20educacion%20especial_DEF_v2_v2.pdf

MINEDUC. (2011). *La ley SAC (ley n° 20.529) y el ministerio de educación*. Obtenido de Andime: <https://andime.cl/wp-content/uploads/2018/05/DOCUMENTO-DE-APOYO-LEY-SAC.pdf>

MINEDUC. (2012). *Guía 3: Estrategias diversificadas de enseñanza*. Obtenido de <https://web.archive.org/web/20220416215726/http://docentesinnovadores.perueduc.a.pe/wp-content/uploads/2017/07/guia3.pdf>

MINEDUC. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación*. Obtenido de https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/PUBLICACIONES_ARTICULOS/4-Orientaciones_atencion_educativa_en_discapacidad.pdf

MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Obtenido de Ministerio de Educación : <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

MINEDUC. (2015). *Decreto N°83/2015 Aprueba Criterios y Orientaciones de la adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

MINEDUC. (2018). *Educación Artística*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://escolar.mineduc.cl/educacion-artistica/>

MINEDUC. (2018). *Plan de Fortalecimiento de la Educación Artística*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://artistica.mineduc.cl/presentacion-unidad-educacion-artistica/>

MINEDUC. (2019). *Ley de inclusión*. Obtenido de Ministerio de Educación : <https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/>

MINEDUC. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Obtenido de Ministerio de Educación:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDUC. (2020). *Implementación del decreto N°83*. Obtenido de <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/ejemplos-de-planificacion-diversificada-componentes-centrales-y-sugerencias>

Mu.Cho. (28 de Mayo de 2020). *Manos a la Pared en Casa*. Obtenido de Asociación para la Cultura Inclusiva Mu.Cho: <https://muchoculturainclusiva.wordpress.com/2020/05/28/manos-a-la-pared-en-casa/>

Museo de Historia Nacional. (29 de Enero de 2015). *El museo sale del museo*. Obtenido de <https://www.mhn.gob.cl/node/1205>

Chile para niños. (2015). *Leer escuchando*. Obtenido de <http://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-338884.html>

OMS. (2018). *Salud del adolescente*. Obtenido de Organización mundial de la salud: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

ONCE. (2 de Abril de 2020). *Un fin de semana en el Museo Tiflológico de la ONCE sin salir de casa*. Obtenido de ONCE: <https://www.once.es/noticias/un-fin-de-semana-en-el-museo-tiflogico-de-la-once-sin-salir-de-casa>

ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de Naciones Unidas: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

RAE. (2005). *Diccionario Prehispanico de Dudas*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n>

RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real Academia Española:
<https://dle.rae.es/ceguera?m=form>

RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real Academia Española:
<https://dle.rae.es/discapacidad?m=form>

RAE. (2014). *Diccionario de la lengua Española*. Obtenido de Real Academia Española:
<https://dle.rae.es/vista?m=form>

Redacción0223. (5 de Diciembre de 2020). *Mar de Plata cuenta con su primer mural accesible*. Obtenido de 0223, Entra para enterarte:
<https://www.0223.com.ar/nota/2020-12-5-11-44-0-mar-del-plata-cuenta-con-su-primer-mural-accesible>

REVEDUC. (2016). *Políticas Educativas, Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019*. Obtenido de Revista de Educación:
<http://www.revistadeeducacion.cl/plan-de-aseguramiento-de-la-calidad-escolar-2016-2019/#:~:text=Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%3A%20Es%20el,otros%20indicadores%20de%20la%20calidad>

Rizo, R. (2015). *¿Supervenencia o nacimiento trascendental?* Obtenido de
https://s3.amazonaws.com/wix-anyfile/bgpDhlYiSCmmJBjqh6ZH_29%20-%20Supervenencia%20o%20nacimiento%20trascendental.pdf

Rojas, X., & Osorio, B. (2017). *Criterios de Calidad y Rigor de la Metodología Cualitativa*. Obtenido de
https://www.researchgate.net/publication/337428163_Criterios_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodologia_Cualitativa

Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009

Sánchez, P. (2012). *Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza* . Obtenido de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>

Sayago, Z. (s/f). *Diseño y dinámica de la investigación* . Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapituloIVDef.pdf;jsessionid=290C337FDC7CF5F350711480D2409A58?sequence=7>

SENADIS. (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020* . Obtenido de Servicio Nacional de la Discapacidad: <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/1238#:~:text=La%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20para%20la,efectiva%20en%20la%20vida%20c%C3%ADvica%2C>

SENADIS. (2016). *Leamos todos juntos*. Obtenido de <https://www.leamostodosjuntos.cl/>

SENADIS. (19 de Julio de 2016). *Un 20,3% de la población adulta de la región Metropolitana se encuentra en situación de discapacidad*. Obtenido de Noticias SENADIS: <https://www.senadis.gob.cl/endisc/d/noticias/5989/un-203-de-la-poblacion-adulta-de-la-region-metropolitana-se-encuentra-en-situacion-de-discapacidad>

SENADIS. (2017). *Chile Accesible, Bases metodológicas para la gestión de un plan territorial de accesibilidad*. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj15JWvy5z3AhV7GLkGHdn_BkMQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2F

[2Fwww.senadis.gob.cl/%2Fdescarga%2Fi%2F4722%2Fdocumento&usg=AOvVaw3GgxH-VJVTiY4OIr4J79jZ](https://www.senadis.gob.cl/%2Fdescarga%2Fi%2F4722%2Fdocumento&usg=AOvVaw3GgxH-VJVTiY4OIr4J79jZ)

SENADIS. (s/f). *Conociendo la terminología apropiada para referirse a las Personas en Situación de Discapacidad (PeSD)*. Obtenido de SENADIS: <https://www.senadis.gob.cl/resources/upload/documento/b36c2bb728ef85fa68b257ccfe0aff3a.pdf>

SENADIS. (s/f). *Organigrama SENADIS*. Obtenido de SENADIS: <https://www.senadis.gob.cl/pag/6/1148/organigrama>

UACH. (18 de Diciembre de 2015). *Diálogo en la oscuridad: Arte terapia en apoyo a personas con discapacidad visual*. Obtenido de Universidad Austral de Chile: <http://vinculacion.uach.cl/index.php/comunicaciones/12-noticias/generales/1584-dialogo-en-la-oscuridad-arte-terapia-en-apoyo-a-personas-con-discapacidad-visual>

UNESCO. (5 de Abril de 2022). *Qué debe saber acerca de la inclusión en educación*. Obtenido de UNESCO: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion/need-know>

UNICEF. (2021). *¿Qué es la adolescencia?* . Obtenido de UNICEF Uruguay: <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Obtenido de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Ward, N. P. (2016). *Manual de buenas prácticas en inclusión educativa*. Obtenido de Universidad de Viña del Mar: <https://www.uvm.cl/wp-content/archivos/manual-buenas-practicas-inclusion-educativa.pdf>

Zamorano, P. (2007). *Educación artística en Chile: Fernando Alvarez de Sotomayor, Juan Francisco González y Pablo Burchard, tres maestros emblemáticos*. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622007000100011