

# LO TÁCTIL COMO EXPERIENCIA ARTÍSTICO-EDUCATIVA Y CULTURAL EN ESTABLECIMIENTOS DE INTEGRACIÓN DE LA REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO DE CHILE

## TACTILE AS AN ARTISTIC-EDUCATIONAL AND CULTURAL EXPERIENCE IN INTEGRATION ESTABLISHMENTS IN REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO IN CHILE

*Maricel Gómez de la Errechea Cohas*  
*Doctora Estudios Americanos, Especialidad Pensamiento y Cultura*  
*Académica Departamento de Artes Visuales*  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*  
*Santiago, Chile*  
*maricel.gomezdela@umce.cl*  
*ORCID: [0000-0002-4583-6325](https://orcid.org/0000-0002-4583-6325)*

**Resumen:** Este artículo reporta parte de los resultados de una investigación mayor, cuyo propósito fue identificar las categorizaciones estético-táctiles presentes en el discurso de estudiantes con discapacidad visual en seis establecimientos de integración de la región Metropolitana a partir de la interacción con obras de arte táctiles de un artista nacional. El estudio fue cualitativo con énfasis fenomenológico y con la técnica de entrevista etnográfica para el análisis de contenido cualitativo relativo al desarrollo sensorial, apreciación y crítica estético-táctil. Se discutió en base a cuatro categorías de análisis, concluyendo que las experiencias que involucran lo estético-táctil son vitales para la inclusión, los procesos subjetivos e intersubjetivos, formación epistemológica del estudiante y una dialéctica entre experiencias educativas críticas y producción cultural.

**Palabras claves:** tacto-háptico, discapacidad visual, experiencia estético-táctil, artístico-educativo.

**Resumo:** Este artigo relata parte dos resultados de uma investigação maior, cujo objetivo foi identificar as categorizações estético-táteis presentes na fala de alunos com deficiência visual em seis estabelecimentos de integração da região Metropolitana a partir da interação com obras de arte táteis de um artista nacional. O estudo foi qualitativo com ênfase fenomenológica e com a técnica de entrevista etnográfica para análise de conteúdos qualitativos relacionados ao desenvolvimento sensorial, apreciação e crítica estético-tátil. Foi discutido a partir de quatro categorias de análise, concluindo que as experiências que envolvem o estético-tátil são vitais para a inclusão, os processos

**Fecha recepción:** 07 de marzo de 2024  
**Fecha aceptación:** 16 de mayo de 2024  
**DOI:** 10.5354/2735-7279.2025.74044



subjetivos e intersubjetivos, a formação epistemológica do aluno e uma dialética entre experiências educativas críticas e produção cultural.

**Palavras chaves:** tátil-háptica, deficiência visual, experiência estético-tátil, artístico-educativa.

**Abstract:** This article reports part of the results of a larger investigation, whose purpose was to identify the aesthetic-tactile categorizations present in the speech of students with visual disabilities in six integration establishments in the Metropolitan region based on the interaction with tactile works of art from a national artist. The study was qualitative with a phenomenological emphasis and with the ethnographic interview technique for the analysis of qualitative content related to sensory development, appreciation and aesthetic-tactile criticism. It was discussed based on four categories of analysis, concluding that experiences that involve the aesthetic-tactile are vital for inclusion, subjective and intersubjective processes, epistemological training of the student and a dialectic between critical educational experiences and cultural production.

**Keywords:** touch-haptic, visual disability, aesthetic-tactile experience, artistic-educational.

## INTRODUCCIÓN

El tacto es uno de los sentidos vitales en la experiencia educativa de las personas ciegas y de baja visión, a partir de éste desarrollan procesos de subjetivación, identificación y simbolización (Fernández-Parmo, 2024; Marín-Viadél, 2003; Roldan, 2003; Rossi, 2020). La experiencia artístico-educativa vinculada a la apreciación y crítica estético-táctil para la cultura escolar (Lowenfeld, 1973; Mesías, 2019; Soler, 1992) muestra la multidimensionalidad del potencial epistémico que los/las estudiantes pueden llegar a construir individual y colectivamente. Sin embargo, el sentido táctil en la discapacidad visual se inserta en un entramado de relaciones agenciadas por las posibilidades de inclusión (Cáceres, 2020; Henao, 2018), el acceso cultural y educativo, permeando las interacciones y formas de afectaciones sensibles con el sentido háptico (González-Grandón, 2023; Jauss, 2002; Vega, 2021).

Este artículo reporta una parte de los resultados del proyecto de investigación institucional DIUMCE 05-2022 IIDE-UMCE “Lecturas Estético-táctiles. Aproximación interdisciplinaria a la interpretación artística y cultural en personas ciegas y con baja visión”, realizado en establecimientos (2022-2023) que cuentan con modalidad educativa especial o diferencial y Proyecto de Integración Educativa (PIE)<sup>1</sup> en Santiago de Chile

---

<sup>1</sup> Sobre este punto Escudero (2023, p.14) señala las tareas progresivas que la Ley de Inclusión nº 20.845 que ha incorporado en términos pedagógicos a la educación especial o diferencial contenidas en el Decreto nº83 (2015) Art. 3 que dice: “Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa

(Escudero, 2023; Fuentes-Ávila, et al., 2021). En esta etapa el presente estudio se propuso identificar las categorizaciones estético-táctiles presentes en el discurso de los/las estudiantes con discapacidades visuales (personas ciegas y de baja visión) a partir de la interacción directa *in situ* con un corpus de obras de arte táctiles parte del Proyecto itinerante “Galería de relieves escultóricos para personas ciegas y de baja visión<sup>2</sup>, SERIE Mario Toral-UMCE”. Esta actividad fue abierta para toda la comunidad educativa, pero con especial énfasis en la ampliación de experiencias culturales para la educación especial en dichos establecimientos. Pero, para los efectos de este estudio se recopiló específicamente los discursos y opiniones de los/las estudiantes con discapacidad visual de diversos niveles educativos que participaron en la experiencia artístico-educativa. El estudio fue de enfoque cualitativo con énfasis fenomenológico, al respecto, Arantes-Fazenda (1998) señala la importancia de concebir a los sujetos desde un prisma interdisciplinario para atender a los procesos de subjetividad insertos en la cotidianidad, en este caso educativa, y la observación de la intersubjetividad como metodología para la interpretación del fenómeno.

### ***Tacto y experiencia artístico-educativa***

Esta investigación se plantea desde un posicionamiento interdisciplinario para responder a la multidimensionalidad del fenómeno en estudio. El propósito central en términos teóricos fue un diálogo cruzado con diferentes vertientes del conocimiento entre las artes visuales, la semiología, la estética, los aportes de la sociología, antropología y los aspectos contextuales de educación diferencial relacionados con el aula de integración educativa. Se buscó un acercamiento fenomenológico para ampliar la discusión situada en la experiencia táctil de estudiantes con discapacidad visual en sus comunidades educativas.

Para las personas con discapacidad visual es fundamental tener derecho al acceso a experiencias artístico-educativas basadas en todos los sentidos perceptivos para ampliar su conciencia viso/espacial, auditiva/sonora y corporal/kinestésica, entre otras. Lo háptico es vital para la construcción de imaginarios e interacciones sensibles que rescaten los procesos subjetivos e intersubjetivos de la persona (Davis, 1998; Mesías, 2019; Serres, 2003). Toda la experiencia sensitiva, perceptual y comunicativa táctil promueve habilidades especializadas (Noriega-Borge, 2011; Vega, 2021) para integrarse a la vida social y cultural. Este aspecto tan fundamental constituye una forma de interfaz entre la mediación preceptiva háptica, la construcción de conocimiento desde la

---

especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular (...) en los niveles de educación parvulario y educación general básica”.

<sup>2</sup> El proyecto “Galería de relieves escultóricos para personas ciegas y de baja visión. Series” fue creado (2010) por la titular del artículo. Este contiene traducciones táctiles de diversas colecciones institucionales de artistas nacionales y latinoamericanos, y actualmente existen 100 obras traducidas. Para esta investigación se trabajó con la “SERIE Mario Toral - UMCE” creada con el Proyecto Institucional V.c.M., UMCE 2021(Código B21-3).

experiencia vital (González-Grandón, 2023; Larrosa, 2006) y las posibilidades de inclusión en un medio cultural aún elitizado para el desarrollo de oportunidades solidarias y transformadoras para los/las estudiantes en nuestro medio educativo (Barbosa, 2022; Freire, 2001; Pulido-Chaves, 2021). Lo cual contrasta, a modo de ejemplo, con las experiencias iniciadas en los Museos didácticos y la consolidación de la tradición museográfica mediterránea como referente de representación y participación en el acceso a los bienes patrimoniales, junto a la consideración activa de las orientaciones sobre la inclusión de los organismos internacionales en el campo de la cultura (Consuegra-Cano, 2022; 2021).

La experiencia artístico-educativa tiene relevancia para las conexiones con el discurso estético-táctil<sup>3</sup> (Gómez de la Errechea, 2012; 2013; Jauss, 1986; 2002) y la generación de espacios para la autodeterminación de las identidades culturales de los/las estudiantes. Para Hall (2003) sería un acercamiento entre la identificación y rearticulación de las relaciones entre el sujeto y sus prácticas discursivas. Como tal, la experiencia estética favorece los desplazamientos críticos e interpela la homogenización (Sontag, 2005). Cañedo (2000), sugiere que en la experiencia estética el proceso de significación es polisémico y guarda una relación intrínseca con el significado que se le otorga (adquiriendo características interculturales). En tal sentido, “en la experiencia estética no se conoce intelectualmente el significado del objeto (al que se tiene acceso), sino que se experimenta” (Cañedo, 2000, p.23). Esta última sería determinante para conocer el valor inaugural de las formulaciones sobre los sentidos ampliados de la mirada (Maquet, 1999; Noel, 1999; Rossi, 2020) en la experiencia artística táctil, la relación crítica entre el sujeto con el objeto (Rossi, 2020; Simondon, 2013) y las categorías estético-táctiles mediadas por la subjetividad e intersubjetividad corporizadas (González-Grandón, 2023; Vega, 2021).

### ***Categorías sobre la inclusión en la experiencia estético-táctil***

La inclusión en el contexto educativo puede ser abordada desde diferentes categorías, usualmente estas están en un plano teórico/abstracto necesario para el avance de área (Revuelta, 2021). Sin embargo, distan de las problemáticas que viven los estudiantes con discapacidad visual en sus contextos educativos y familiares (Cáceres, 2020; Calle, et al., 2021; Fuentes-Ávila, et al., 2021; Moriña-Díez, 2010). Si bien, hay avances culturales altamente valorables en el acceso, aún son esporádicos y transitorios cuando se trata de actividades artístico-pedagógicas que involucren la experiencia

---

<sup>3</sup> La primera vez que la investigadora hizo referencia a esta categoría fue en el III Encuentro Nacional de Didácticas Específicas para la Formación de Profesores de las Universidades del Estado (12,13 y 14 enero 2021 Chile), en la ponencia “Didáctica Estético-táctil. Una aproximación desde lo artístico-cultural en la oscuridad” (DIUMCE 04-2020/21 CEI-UMCE). Donde lo refirió como: Toda apreciación artística basada en la lectura visual/táctil que las personas ciegas y/o de baja visión tienen sobre obras de arte táctiles del imaginario artístico nacional y latinoamericano, donde a partir del sentido háptico y la subjetividad discursiva pueden apreciar, interpretar y criticar estéticamente estas manifestaciones culturales.

sensible con otros sentidos (Breton, 2000; Gómez de la Errechea, 2012, 2013). Esto último, revela que en artes visuales prevalece una colonialidad de la mirada (Gómez de la Errechea, 2019). Lo ocularcéntrico y la cultura visual constituyen la intención primaria para abordar lo sensible (Barbosa, 2022; Jay, 2003; Rancière, 2009). Una experiencia artístico-educativa háptica, propicia ideas y juicios críticos (Tatarkiewicz, 2001) que modulan la formulación las percepciones emergentes desplazando la concepción de una lectura táctil “correcta” usualmente impuesta como criterio parcial y jerarquizado para concebir el fenómeno (Roig, 2001; Vega, 2021). Pero también, favorece redes discursivas de reconocimiento mutuo y apertura a perspectivas en las comunidades educativas, difuminando la violencia simbólica (Bourdieu, 2002) que apropia los espacios culturales y educativos (Mesías, 2019; Pulido-Chaves, 2021).

### ***Categorías entorno al reconocimiento del Otro***

Las experiencias educativas y de producción artísticas en el campo de las artes visuales, mantienen una predominancia de la visualidad (Gómez de la Errechea, 2019; Silva-Echeto y Brown, 2014), usualmente con énfasis eurocentrado (Escobar, 2008; Jay, 2003) o sin rasgos locales/territoriales. Lo cual, tiene una influencia directa sobre las dimensiones sensibles de lo háptico y otras sensorialidades (Breton, 1995; Hall, 1997; Roig, 2001). Esto tensiona el reconocimiento del “Otro” en la inclusión (Hall, 1997; Skliar, 2008, 2009, 2015), porque la base de referencia cultural se sustenta en la construcción del conocimiento sensorial definido desde lo hegemónico y foráneo, que dista de las identidades culturales del estudiante en sus contextos (Hall, 2003). Con implicancias en la formación de estereotipos y representaciones discursivas sobre el “Otro” (Dussel, 1994; Escobar, 2015; Quijano, 2011), y de su subjetividad en la formación de procesos artístico-pedagógicos y socioculturales. Estos últimos, normarían el uso de los cuerpos y sus sensorialidades (Breton, 1995; Escobar, 2015; Gómez de la Errechea, 2013), la identificación con los afectos y emociones vinculadas al género (Fraser, 2001; 2002; Lamas, 1998; Lugones, 2008) para imaginar a la alteridad. Así, aparece una zona cultural con una disputa invisible (Silva-Echeto, 2014) por la interpretación del “Otro” disfrazada de paternalismo pedagógico, que influye *a priori* en la manera de acercarse al fenómeno estético-táctil.

### ***Categorías sobre la profundización e interrogantes de los/las estudiantes***

El grado de profundización e interrogantes que puede gatillar la experiencia estética en estudiantes con discapacidad visual, muestra la ruptura del orden vertical que usualmente predomina en los fenómenos sensoriales complejos del arte (Breton, 2000; Jauss, 2002; Mesías, 2019; Sontag, 2005). El desarrollo de capacidades hápticas se puede asociar a la formulación de hipótesis sobre la experiencia estético-táctil. Gravitante para posibilitar los procesos subjetivos e intersubjetivos necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico (Henoa, 2018; Ricoeur, 1996). Entonces, cobra sentido la preponderancia del acceso permanente a experiencias artístico-educativas que vinculen las sensorialidades como desestructuración y ampliación de oportunidades para el

descubrimiento y la creatividad (Lowenfeld, 1973; Marín-Vadel, 2003) en los estudiantes y sus comunidades educativas (Gergen, et al., 2007). Esto último, desarma la exclusividad del guion preconcebido del estatuto visual que homogeniza los saberes emergentes relacionados con la experiencia estético-táctil. La movilización de las zonas de confort cultural y la generación de posibilidades de acceso permanentes y gratuito como demanda prioritaria para la integración (Cáceres, 2020; Imrie y Hall, 2003; López-Vélez, 2018), la formación de redes colaborativas con sensorialidades diferentes.

### ***Categorías respecto a la experimentación y el descubrimiento***

El descubrimiento y la experimentación en actividades artístico-pedagógicas aportan a la formación integral y sensible (Barbosa, 2002; Mesías, 2019). Las actividades artísticas inclusivas permiten el despliegue de lo identitario (de sí mismo) en el estudiante, de sus vivencias, emociones y percepciones en el ámbito cultural (Consuegra, 2022; Roldan, 2003; Rossi, 2020). También, reivindican el desarrollo del potencial epistemológico desde su sensorialidad, la experimentación y el descubrimiento de sus propias verdades (Marín-Viadel, 2003; Soler, 1992). Las posibilidades de exploración en el plano estético, material y didáctico vinculadas a lo háptico, pueden ampliar los marcos de referencia de la apreciación y la crítica situada en los propios estudiantes y sus contextos (Barbosa, 2022). Por ello, el desarrollo de didácticas de área que involucren activamente componentes educativos transversales (Ministerio de las Artes, las Culturas y el Patrimonio [Mincap], 2023) para las decisiones pedagógicas, aportan significativamente a la formación de prácticas inclusivas e interseccionales emergentes. Esto último incorpora nuevas escenas culturales para el resguardo de procesos intrínsecos (subjetivos), corpo-sensorial(es) y discursivos. Emancipando las actividades para el descubrimiento y sin la exclusividad de la -practicidad interpretativa visual- que limita el acercamiento a la experiencia y la producción sensorial artística en lo háptico (Ranciére, 2009; Sontag, 2005).

En suma, las líneas categoriales se acercaron a las claves de la interpretación cultural en estudiantes con discapacidad visual situados en sus propias realidades educativas. Profundizando las lecturas subjetivas e intersubjetivas de la apreciación y la crítica estético- táctil con obras de arte hápticas. Se consideraron las brechas existentes para ampliar la experiencia sensible táctil como forma de conocimiento. Por otro lado, se reconoce que las actuales experiencias en artes visuales en términos inclusivos aún están dominadas por lo ocularcéntrico como primer encuentro con la realidad sensible. Junto a ello, gran parte de los referentes artísticos a los cuales tienen acceso las personas con discapacidad visual distan de los códigos culturales que los rodean. Esto último, tendría influencia en la construcción de las representaciones sobre el Otro para abordar una educación estética inclusiva. Por ello, es importante el descubrimiento y la creatividad para reconfigurar el guion preconcebido sobre las experiencias hápticas en este campo. Más bien, estas últimas constituyen la base primordial para que los estudiantes desarrollen su propia epistemología estético-táctil.

## METODOLOGÍA

La investigación en esta primera fase tuvo como objetivo identificar las categorizaciones estético-táctiles presentes en los discursos de los/las estudiantes con discapacidades visuales en establecimientos de Educación Especial o Diferencial y Proyecto de Integración Educativa (PIE) de la Región Metropolitana en Chile. La investigación recogió las valoraciones que los/las estudiantes le asignaron a la experiencia artístico-educativa desde la apreciación y crítica háptica en el marco del Proyecto artístico itinerante que recorrió los establecimientos de la investigación. Se privilegió la multidimensionalidad de la experiencia, considerando aspectos cotidianos del ámbito educativo y fenómenos excepcionales expresados por los/las participantes (Hernández, et al., 2014).

La investigación es de índole cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006) centrada en la subjetividad del análisis de las fuentes que primordialmente, buscan acercarse al “sentido de los fenómenos y los significados que les dan las personas a la experiencia” (Hernández, et al., 2014, p.10). Por su parte, el enfoque interpretativo de la investigación no busca la medición de la realidad, sino su percepción e interpretación, otorgando relevancia a los aspectos dinámicos, dialécticos, e incluso contradictorios de la realidad (Cohen, 1990). El diseño de investigación fue fenomenológico, compenetrándose con las “experiencias humanas en torno a un fenómeno” a partir de las descripciones de las/los participantes del estudio (Creswell, 2003, p. 15). Mediante la técnica de la entrevista etnográfica se realizó un levantamiento del discurso y análisis de contenido cualitativo (Bardin, 2002) para acercarse a la construcción de las subjetividades/intersubjetividades, la apreciación y crítica estético-táctil en las/los estudiantes.

Como se ha señalado anteriormente, los participantes del estudio fueron estudiantes con discapacidad visual (ciegos y de baja visión) pertenecientes a seis establecimientos<sup>4</sup> de Educación Especial o Diferencial y Proyecto de Integración Educativa (PIE) de la región Metropolitana. La investigación fue desarrollada a partir de visitas a los establecimientos del proyecto Itinerante “Galería de relieves escultóricos para personas ciegas o de baja visión, SERIE Mario Toral-UMCE”<sup>5</sup>, compuesto por

---

<sup>4</sup> Los establecimientos participantes fueron: Colegio Hellen Keller, Ñuñoa (Especializado); Colegio Santa Lucía Fundación Luz, La Cisterna (Especializado); Liceo Betsabé Hormazábal de Alarcón, San Miguel (PIE); Colegio Las Palmas, Puente Alto (PIE); Liceo Bicentenario, Lampa (PIE).

<sup>5</sup> Las obras que fueron parte del proyecto itinerante “Galería de relieves escultóricos para personas ciegas y de baja visión. SERIE Mario Toral - UMCE” tuvieron tres ejes temáticos: 1. Cuerpos Deconstruidos (“Desnudos con cintas de colores”, “Dos Figuras”, “Estatuas en Cobalto”, “Fecundidad”, “Homenaje a Botticelli”, “Listening the Wind”, “Lonely Woman”, “Sin título”); 2. El Gran Rostro (“El Gran Rostro”, “Personajes en la isla”, “Rocas Heridas”, “Rodeados por océanos”); 3. Prueba de Artista (“Fecundidad”, “Prueba artista”, “Sin título”, “San Sebastián”, “ST V-XXX”, “Tótem IV”). Para más información de los referentes traducidos táctilmente, revisar: <https://www.umce.cl/index.php/dir-extension-coord-extension/pinacoteca-umce/coleccion-mario-toral>

traducciones táctiles referentes para la intervención investigativa, que se desarrolló en tres momentos: Acercamiento, el proyecto itinerante permaneció por dos/tres semanas en cada establecimiento y se programaron mediaciones artísticas inclusivas con diversos niveles educativos; Levantamiento, se recopilaron específicamente los discursos de los/las estudiantes con discapacidad visual que tuvieron contacto con la muestra artística manifestando sus apreciaciones y críticas estético-táctiles desde su experiencia subjetiva; Análisis, identificación de las primeras categorías estético-táctiles en esta fase de la investigación.

Por último, se resguardaron los aspectos éticos, relativos a la participación libre y voluntaria que exigen los asentimientos y consentimientos informados con las adaptaciones necesarias para la comprensión de los/las participantes con discapacidad visual (braille y macrotipo). Tal cual, fue visado por el Comité de Evaluación de Ética Científica (USACH).

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

En esta etapa se realizó un contraste de distintas fuentes teóricas para abordar la multidimensionalidad del fenómeno, junto a los discursos de los/las estudiantes para un primer acercamiento a las categorías emergentes de esta etapa investigativa.

### Figura 1.

*Primer levantamiento sobre la relevancia de las categorías estético-táctiles emergentes.*



Fuente: Elaboración propia

### ***Categoría sobre la inclusión en la experiencia estético-táctil***

Comprende el proceso de inclusión en la experiencia artístico-pedagógica a partir de las concepciones afectivas, culturales y educativas que tienen los/las estudiantes respecto a la interacción con las sensorialidades en lo estético-táctil:



“Tocando las obras me emociono porque puedo conocer el trabajo de otros artistas. No me siento desplazada, yo puedo interpretar desde mi propio pensamiento y emociones lo que opino de las obras. No estoy tan de acuerdo con mi profesora cuando dice que hay que tomar en cuenta las formas geométricas, porque con mi tacto yo puedo ver que es más que una forma geométrica. Puedo reconocer personas, espacios y temas” (R1,11 años).

La inclusión en términos críticos (Revuelta, 2021) acerca la teoría a la realidad de los estudiantes con discapacidad visual. El relato advierte, la valoración del proceso intersubjetivo al reconocer otras producciones artísticas y el empoderamiento de la opinión propia (subjetividad) respecto de la apreciación y crítica (Cañedo, 2000; Tatarkiewicz, 2001). Desplazando la hegemonía pedagógica (unidireccional) y la disonancia cultural en el espacio educativo (Vega, 2021; Viega-Nieto, 2001):

“Yo todo lo que conozco de arte es lo que me cuentan los demás, me van describiendo personas que a ratos ni conozco y no me hacen sentido. En cambio, ahora puedo reconocer el trabajo del artista Mario Doral, perdón Toral.” (R2,12 años)

“Mi problema es que ahora quisiera conocer más, y hablar como lo hice con mis compañeros, me gustó también saber más por mí misma sin necesidad de que me cuenten algo que es satisfactorio para los demás, pero que para mí es distinto o no me interesa. Me encantó el trabajo del señor Toral (...). Ojalá puedan traer a otros artistas el día de mañana al colegio.” (R3,14 años)

Se observa una parcelación de la experiencia sensible (Rancière, 2009; Roig, 2001). Las intervenciones estéticas que reciben (externas) no guardan una relación de pertenencia con la experiencia estético-táctiles del estudiante, porque están dominadas por la visualidad (Gómez de la Errechea, 2013, 2019). También, se muestran las barreras de acceso cultural para visitar la muestra (Calle, et al., 2021; Moriña-Díez, 2010). Esto último, permea los procesos de aprendizaje, supeditándolos a condiciones de reproducción (Bourdieu, 2002) y un modo de existencia al interior de la institución educativa (Mesías, 2019).

“Este trabajo para mí es una experiencia absolutamente nueva porque nunca había conocido la obra de otros artistas. Yo lo googleé con mi teléfono de voz y es una persona muy importante. Me encantó su trabajo, y también me gustó que la artista (...) pudiera crear obras para que nosotros las conociéramos. A mis compañeros que pueden ver les gustaba más esto que las colgadas en la pared. Cuando tocó la galería, me pude ver en situaciones parecidas en mi casa o en el colegio, me parecen como si las hubiera vivido. También hay personas especialmente mujeres que me recuerdan a mi madre o mi abuela.” (R4,15 años)

El relato muestra la autonomía para abordar el campo cultural con otras extensiones auditivas virtuales (Rojas, 2016) para acceder al contenido cultural que se

complementa con la experiencia estético-táctil. Esta acción difumina los contornos del predominio visual respecto a otros sentidos. También se articulan diálogos estéticos cruzados, vivencias propias y colectivas (Pulido-Chaves, 202; Tatarkiewicz, 2001).

“Nos gustó porque todos podemos participar de igual manera. Nosotros pensamos que sólo las pinturas de las paredes nos podrían gustar, pero pasó que nos gustó más tocar el trabajo de la galería y acompañar a nuestro compañero J.G. Porque podíamos conversar de lo mismo o algo parecido. En nuestro colegio no había llegado nunca un trabajo que pudiera hacer cosas así (...). Y preguntarle si va a volver de nuevo al colegio.” (R5, 16 años y sus compañeros)

El proceso activo de inclusión construye redes colectivas que favorecen el reconocimiento mutuo, activa la solidaridad y el bienestar colectivo para preservar la experiencia artístico-educativa en su establecimiento. Desplazando el orden práctico e individualista en los contextos educativos (Freire, 2001).

“Por ejemplo, una persona que siempre ha tenido ceguera es distinta a la de nosotros (con baja visión y que con el tiempo veremos menos). Yo me baso todavía en la visión, estoy integrándome a la percepción, estoy aprendiendo braille, entonces la experiencia táctil yo creo, tiene un rol importante ahí, porque lo táctil de alguna manera el cerebro lo traduce de una manera distinta. Al momento de enfrentarnos a la obra en sí, ese es el campo que hay que ir abriendo (...) más experiencias táctiles.” (R5, 16 años)

“Para mí, lo más interesante es que el arte llegue a lo táctil, no se hace con frecuencia no es algo habitual, porque esto es un nivel cultural importante que las personas ciegas no tenemos acceso a esto.” (R6, 17 años)

La capacidad háptica, propicia un acercamiento comprensivo a la propia experiencia subjetiva, gatillando nuevas percepciones e ideas. Los relatos manifiestan empoderamiento y autoconciencia. Son una línea de fuga de los límites y posibilidades para desarrollar pensamiento crítico, ambos movilizan el carácter absoluto que se impone sobre la experiencia estético-táctil en la inclusión (Jauss, 2002; Sontag, 2005).

“Me quedó la curiosidad en una escultura. Voy descubriendo cosas nuevas hasta llegar al final de la obra, reconozco algunas, pero después me pierdo. Pero también creo que es porque nunca he trabajado de este modo tocando y hablando de lo que toco.” (R7, 12 años)

“Cuando una persona como uno no tiene acceso, creo que es más difícil poder responder inmediatamente. Porque para mí es un material totalmente nuevo y siendo honesto, cuando voy al museo existen más audios que materiales táctiles, y si los hay son de carácter abstracto y difíciles de comprender para uno. La gracia de la galería es que me permite tener mi propio centro táctil en el cual me muevo. Significa que son mis ojos.” (R8, 14 años)

Los relatos muestran la incertidumbre sobre la lectura táctil “correcta” y la metodología que ofrece el medio cultural para acercarse a la experiencia sensible (Roig, 2001; Vega, 2021). Pese a ello, también valoran la experiencia estético-táctil para ampliar los límites impuestos por el medio. Se abre un camino de autonomía en el/la estudiante, que conjuga elementos discursivos y no discursivos que modulan la producción de sentido estético y la crítica. Sin embargo, aparecen los márgenes para producir nuevos acontecimientos culturales que ponen en riesgo las posibilidades reales de inclusión como sistema abierto y permanente (Calle, et al., 2021).

### ***Categorías entorno al reconocimiento del Otro***

Se refiere a las valoraciones y representaciones que tienen los estudiantes sobre las formas de identificación y reconocimiento del “Otro” como alteridad, las cuales se pueden manifestar a partir de la experiencia estético-táctil en la comunidad educativa:

“Me llamó la atención las formas humanas especialmente de mujeres, nunca había podido tocar a otras mujeres en arte. Usualmente mi única referencia soy yo misma, que tampoco he podido tocar otras formas o esculturas que sean mujeres.” (R9, 15 años)

“A mí me llamó mucho la atención la cantidad de personas que aparecen en las obras, yo pude tocar hombres y mujeres y sabía perfectamente dónde estaba cada uno en la obra.” (R10, 14 años)

La experiencia artístico-educativa promueve el desarrollo de la identidad en comunicación con otros. En los relatos se aprecia la distinción del cuerpo individual y el cuerpo colectivo. Es decir, la apreciación estético-táctil sitúa la propia corporalidad en comunicación con las corporalidades que están en las obras señaladas (Breton, 2000). Lo cual es un primer acercamiento hacia una educación de género a partir de la capacidad háptica (Lamas, 1998).

“Esto es como... (...). Esta cuestión es una pechuga po... Es lo que yo siento, es lo que veo, ¿son pechugas?<sup>6</sup> Es como la silueta de una mujer.” (R11, 16 años)

“Por ejemplo, perdón, por ejemplo, yo lo toqué todo. Yo me fui al tiro<sup>7</sup> al de mujeres, como que está más representado no sé. (...). De hecho, había una profe aquí al lado mío, que le dije pásame sus manos y sintió lo mismo. Pero en la mente vi una cubana po, una venezolana no sé (risas).” (R11, 16 años)

“Me gustó que la galería llegue al colegio porque puedo tocar y hablar con mis compañeros, hoy incluso hemos peleado porque para el J. es un hombre y yo digo

---

<sup>6</sup> En Chile esta palabra es sinónimo de: pecho, mama o seno.

<sup>7</sup> Modismo coloquial chileno que significa: inmediatamente.

que es una mujer. Oye, el cuadro es “Fecundidad”. Es cierto, o me equivoco profesora.” (R12, 15 años)

Se observa que identifican en la experiencia estético-táctil a otras personas caracterizándolas corporalmente. Predomina el estatuto heteronormativo binario, que tendría relación con el nivel de dependencia y/o influencia de patrones preestablecidos en experiencias previas. Además, existe un ejercicio de evocación y caracterización de género nombrando de modo estereotipado a mujeres migrantes (Fraser, 2001; 2002, Lugones, 2008) asignando una identidad de género por su corporalidad. Otro aspecto, si bien la experiencia estético- táctil es libre y espontánea, predomina la necesidad de la aprobación externa (del profesor/a) para situar el binarismo e identificar el género (Lamas, 1998).

“Me gusta porque pienso en todo. Me doy cuenta de que hay una historia y tiene personajes qué pasan por diversas cosas, algunas buenas y otras malas. También hay un rostro de ojos grandes, que mira fijo. Toco sus ojos. Igual me da un poco de miedo. También gente que tiene pelos impresionantes como parados, otros peinados ondulados, otros con ropa y sin ropas. Algunos están vivos y otros están dormidos.” (R13, 13 años)

“Sí, el Gran Rostro me encantó a pesar de que me da un poquito de miedo. Hay muchas personas, algunos están caminando, otros están parados y me da la impresión de que hay muchas mujeres en las obras de Mario Toral ¿Serán parientes de él? Hay también una escena donde los personajes tratan de tocarse, pero no pueden porque sus manos están lejos la una de la otra.” (R14, 14 años)

En la concepción sobre la alteridad afloran experiencias de socialización previas donde aparecen valores, creencias e imaginarios sobre lo masculino que reconoce en la experiencia estético-táctil (Fraser, 2001). Relatan una característica inconsciente de miedo, lo cual podría interpretarse como una extensión de la influencia del patriarcado que emerge en la experiencia artístico-educativa.

“Fecundidad, eso lo percibí sin leer el Braille de acá abajo, pero sí percibí esa parte que está en la figura de la mujer y arriba de ella las flores y el árbol, no sé si serán rosas, claveles, no sé, pero eso es para mí.” (R15, 14 años)

“Le podría decir que son muchos temas, los que me quedaron más grabados en las manos y en mi mente, son las formas humanas y las situaciones en se encuentran. Los paisajes son con distintas texturas, dependiendo de la situación es la textura qué tienen. Me llamaba la atención figuras femeninas y masculinas, otras no pude identificar qué tipo de sexo tienen, o en este caso género. Hay una que tiene alas como una especie de Ángel o me equivoco, y otra que tiene como heridas, no sé me dio la impresión de que estaba parado y herido, a su alrededor tiene destellos.” (R16, 17 años)

En estos relatos, la percepción que se manifiesta sobre el Otro (Dussel, 1994) en la experiencia artística-educativa da cuenta de la sensibilidad estética para comprender las diferencias sexuales y de género e incluso la ambigüedad en los cuerpos. Hay una referencia explícita hacia la condición de las mujeres y otros personajes que aparecen heridos o fallecidos. Los estudiantes muestran un ejercicio complejo y profundo en la lectura estético-táctil que traspasa la forma y su identificación, avanzan a una interpretación sobre la condición manifiesta del “Otro”, hay un ejercicio de intersubjetividad donde adoptan el lugar del “Otro” (Escobar, 2015; Skliar, 2008, 2009, 2015) para exteriorizar discursivamente la relación de las obras con sus propias experiencias.

### ***Categorías sobre la profundización e interrogantes de los/las estudiantes***

Este punto alude a las interrogantes, puntos de inflexión, críticas o cuestionamientos que manifiesta el estudiante, y que son parte del proceso de profundización en el encuentro con la experiencia estético-táctil en el contexto educativo:

“Yo he estado observando por ejemplo a la C. y al C. que ellos tienen baja visión, el C. que es sordociego y muy baja visión, es muy importante el hecho de que comprenda con relieves.” (R17, 16 años)

Durante las experiencias artísticas en contextos educativos, se desencadenan procesos de interrogación que favorecen la apertura a otras formas de ser y estar en un ambiente pedagógico (Henaó, 2018). Esto último es una ruptura de la objetividad y las pautas encorsetadas que limitan el potencial epistémico de los/las estudiantes y los/las docentes que pueden incorporar sus perspectivas (Mesías, 2019; Sontag, 2005).

“San Sebastián, me costó un poco reconocerlo, es una imagen interesante. Ahora, para nosotros ir tocándolas es como (...) Eh, no sentimos la figura como tal, o sea, uno puede sentir algunas figuras, pero el resto de su alrededor no, me cuesta un poquito sentir las bien” (R18, 15 años)

“En mi caso siento que no, porque mi tacto no está acostumbrado a percibir obras así, con la educación y el tiempo sí, es un proceso. Por ejemplo, esta no me costó mucho, pero la que más me gustó fue la cuarta (Gran Rostro)” (R19, 16 años)

“Esta obra es el Gran Rostro. Lo sentí desde el principio. Fue como súper claro para mí ese, pero los demás son más abstractos, ¿cierto?” (R18, 15 años)

Los relatos muestran una etapa de experimentación y descubrimiento (Marín-Viadé, 2003; Soler, 1992). Usualmente las experiencias en el medio social para la discapacidad visual se restringen a eventos esporádicos o fieles al guion que define el proceso (Cáceres, 2020; Consuegra, 2022; López-Vélez, 2018). Los relatos muestran el descubrimiento, la confrontación de interrogantes, y reelaboración de nuevas formas de autonomías en la interpretación. La movilidad discursiva muestra la activación de

procesos cognitivos y proyección de juicios críticos dado que no hay una respuesta única, sino más bien el despertar de interrogantes necesarias para el diálogo interno y colectivo (Gergen, et al., 2007).

“Yo creo que también la pregunta viene al revés, es decir, por ejemplo, ustedes como educadores de artes visuales enseñan a las personas a mirar, a observar, pero cómo ustedes podrían enseñar a las personas el arte háptico a través del cómo percibir.” (R18, 15 años)

Usualmente las bases disciplinares de las experiencias artístico-educativas en artes visuales, se concentran en el desarrollo de enfoques, propuestas y recursos propios del área (Barbosa, 2002, 2022; Marín-Viadel, 2003). Sin embargo, en los contextos (formales, no formales e informales) existe heterogeneidad de estudiantes con necesidades de acceso al campo de la cultura. Justamente este punto, cobra importancia el relato, porque aparecen las zonas fronterizas del campo disciplinar y las didácticas de área son las articuladoras en la formulación, creación y sensibilización a un acceso inclusivo al campo cultural (MINCAP, 2023).

“Sí, porque les cuento, algunos como dentro del espectro tenemos problemas con las texturas, hay unas que nos agradan, texturas que no, lo mismo que conversamos con la ropa. Pero el calor de las cosas también, entonces el frío del metal es complicado, algunos en términos sensoriales no lo resisten.” (R20, 14 años)

“Pero buen punto eso. Las personas ciegas necesitamos tener las yemas temperadas para tener una mejor percepción. Igual es un material más frío y la percepción igual se modifica. Alguna vez han ido al cerro en Temuco, hay una obra en madera de la guerra de Arauco. Podías percibir hasta los detalles más mínimos, los podías detectar de manera muy fácil.” (R21, 13 años)

Promover estrategias curriculares para diferentes contextos escolares, es ampliar la experimentación y apertura a múltiples prácticas artístico-educativas para la discapacidad visual. Si bien la presente investigación se enfocó en estudiantes con discapacidad visual, en esta experiencia abierta también confluyeron diálogos cruzados entre estudiantes con otras NEE (MINCAP, 2023). La diversidad de reflexiones que las comunidades educativas levantaron intercambios estético-táctiles enfatizando la necesidad de ampliar la cobertura, el acceso y la calidad de las experiencias sensibles con el campo del arte, sus obras y sus creadores (Barbosa, 2022).

“Este porque tiene como hartas rayas y en el otro tiene un cuerpo que tiene una cabeza, vi como unos pies, están geniales. Personas, o sea cuerpos más que nada y si, líneas y rayas” (R22, 12 años)

“Yo elegí, tiene un poco de volumen. Porque las otras obras encontré que tenían mucha línea y esta tiene más curvas, entonces ahí puedo percibir rosas, claveles,

pueden ser flores y el volumen de la mujer. Las demás encontré que eran muy lineal” (R18, 15 años)

“Bueno me llamó la atención las obras, no las entendí muy bien porque yo no sé mucho de este tipo de detalles, me llamó la atención que gran parte de las que toque tienen una cosa larga (líneas), me encantan. La primera obra parecía como un mapa porque tenía como hartas cosas largas (líneas)” (R23, 10 años)

En los relatos aparecen discursos opuestos sobre la apreciación del valor táctil de la -Línea- como acercamiento y comprensión de las obras. Se evidencia el proceso de descubrimiento dado que la experiencia artístico-educativa en este caso, no existió una respuesta cerrada o única. Ambos estudiantes identificaron la -Línea-como lugar para la discusión y encuentro estético (Lowenfeld,1973; Marín-Viadel, 2003). Revelando el proceso subjetivo e intersubjetivo que se desarrolla en la exploración, apreciación y la crítica desde lo háptico.

### ***Categorías respecto a la experimentación y el descubrimiento***

Corresponde a la formulación de constructos estéticos a partir de experimentación y el descubrimiento, ya sea por medio de conceptos, materialidades, discursos, entre otros. Como horizonte de posibilidades que el estudiante identifica dentro de la experiencia estético-táctil en las actividades artístico-pedagógicas.

“Cuando toco el trabajo del artista primero identifico las formas y desde allí voy viendo que cosas puedo conocer, para mí esto es importante porque me ayuda a ver con mis manos qué puedo reconocer y qué no. También en mi caso me fijo si son ásperas, lisas, con puntitos, etc.” (R24, 9 años)

“La profesora del colegio nos dice que debemos primero ver con las manos las figuras geométricas, pero cuando yo hago lo que me indica, me dificulta más reconocer lo que estoy tocando, porque las formas no son geométricas como dice la profesora. Son formas más realistas y cuando toco toda la superficie me doy cuenta cuáles son más grandes, a partir de ahí comienzo a leerlas. Esto me da una primera idea de que podría ser. Es mucho mejor así, porque me siento más libre” (R23, 10 años)

El proceso de descubrimiento y experimentación en esta experiencia potencia el desarrollo integral y la autonomía. En ambos relatos hay dos formas de abordar el fenómeno. En el primer caso, conserva su autonomía que resguarda el proceso de subjetividad que le permite explorar y conformar sus primeros códigos estético-táctiles. En el segundo caso, la estudiante está inmersa en un diálogo pedagógico inicial (con profesora) donde la verticalidad y transferencia de patrones (figuras geométricas) *a priori* constituyen condicionan la experiencia sensible. Pese a ello, el ejercicio estético-táctil, facilita la deconstrucción y fortalecimiento del propio conocimiento del estudiante sobre el fenómeno estético que impone la postura del estudiante (Soler, 1992)

“Este trabajo realmente me gustó mucho porque toqué una cara con unos ojos muy dominantes. También me di cuenta de que había muchas mujeres en el trabajo de este artista. Y también había muchos muertos” (R13, 13 años)

“Puedo identificar las formas humanas, después las formas naturales. Hay grupos de temas. Por ejemplo: conjuntos de personas algunos están sobre otras personas como si estuvieran muertos o heridos y otro grupo que está en el aire” (R22, 12 años)

“Creo que es por la posición que ocupan dentro del cuadro, estaban a los pies de dos personajes principales, había gente volando, se me ocurre que ya murieron y eran ángeles. En realidad, hay demasiados temas, me gustaría saber si podría tocar en otra oportunidad el trabajo, hay cosas que todavía las estoy comprendiendo” (R25, 11 años)

La ampliación de los marcos de referencia cultural para la experimentación y el descubrimiento en el campo del arte enriquece el entorno personal y educativo (López-Vélez, 2018). Los relatos dan cuenta del ejercicio innovador ante fenómenos nuevos y emergentes, como así mismo de las formas de organización y del estatus que le otorgan a los contenidos estético-táctiles percibidos sobre materialidades, cuerpos y escenificaciones (Gómez de la Errechea, 2019). Esto último, remite a la importancia del descubrimiento para la formulación de hipótesis necesarias en la adquisición de capacidades interpretativas y de crítica táctil (Henao, 2018; Ricoeur, 1996).

“Puedo reconocerlas y distinguirlas porque cuando son cuerpos son redondas suaves y cuando son construcciones, casas, edificios o algo así son líneas rectas, más frías. En cambio, las líneas del cuerpo, las puedo reconocer en la propia forma que uno mismo tiene, entonces hacen distintas posiciones que al tacto para mí es fácil reconocer, porque hay una cercanía con lo que yo soy” (R26, 12 años)

En el proceso de descubrimiento estético-táctil, aparece en juego el autoconocimiento a partir del reconocimiento de “Otro” (Escobar, 2015; Skliar, 2015) en las obras. La apertura de posibilidades que incorpora una escena externa -en este caso tocar otras corporalidades- es un encuentro entre el pensamiento e imaginación. En el relato se muestra la relación intersubjetiva, ontológica y rizomática que se adquiere en la experiencia (Fernández-Parmo, 2024).

“Si, es como cuando le muestras a un niño ciego qué es esto, la montaña, o un camello, puede ser cualquier cosa. Si el niño ciego nunca ha visto un camello entonces cómo va a saber cómo es, entonces necesita esa representación táctil que estoy tocando” (R13, 13 años)

“Los temas que puedo identificar son paisajes, personas, texturas, líneas. Cuando trabajo con la galería pienso que ese trabajo es definitivamente algo distinto a todo lo que he podido hacer con arte. Porque a uno lo hacen hacer actividades, pero



que siempre están dirigidas por otro, pero en este caso es al revés. Las obras están hechas para el tacto y uno habla sobre ellas y conversar con otras personas sobre lo mismo” (R18, 15 años)

La experiencia estético- táctil es capaz de desarrollar y ampliar los parámetros epistémicos y estéticos. Los relatos develan la formulación de interrogantes que emergen de un descubrimiento. Aparecen nuevos horizontes para el aprendizaje, que emancipan la sensibilidad (Rancière, 2009) de las concepciones unidireccionales. Favoreciendo la exploración, apreciación y crítica promoviendo un espacio para identificarse con sus propios pensamientos (Barbosa, 2022).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este reporte investigativo dio cuenta de la importancia de la inclusión e integración de las categorizaciones estético-táctiles que las personas con discapacidad visual pueden desarrollar. Se valoran altamente las contribuciones con énfasis crítico que amplían las discusiones del constructo (Revue, 2021; Skliar, 2015). Sin embargo, en el campo de la cultura y las artes visuales, se debe avanzar en iniciativas que traspasen lo teórico, que dista de las barreras en el acceso que enfrentan los estudiantes en su cotidianidad.

Por su parte, existe un predominio de actividades vinculadas a las artes visuales que priorizan como eje articulador el dominio de la visualidad, generalmente foránea con un desarraigo local/territorial (Gómez de la Errechea, 2013, 2019; Silva-Echeto y Brown, 2014); diferentes a los contextos de los/las estudiantes. Actividades que aún están en un plano episódico en sus comunidades educativas (Veiga-Neto, 2001), limitando el acceso a los bienes y códigos culturales necesarios para la integración social. En líneas generales las cuatro categorías analizadas se presentaron de modo transversal y heterogéneo, favoreciendo la naturaleza fenomenológica de los hallazgos relacionados con la experiencia estético-táctil situada.

Transversalmente, mostraron la necesidad de ampliar experiencias artístico-educativas que vinculen lo estético-táctil como punto de inflexión, entre sus vivencias en el plano sociocultural y la interacción con obras táctiles *in situ* de artistas nacionales. Así mismo, oportunidades para visitar la muestra artística y profundizar la experiencia sensible individualmente y en comunidad (Barbosa, 2002; 2022). En términos de heterogeneidad. Emergen valiosos sustratos de análisis en los discursos estético-táctiles. Que oscilaron entre miedo, negación, desconcierto e incertidumbre ante la participación de la experiencia, lo cual es explicativo de las posibilidades y modos de acceder al campo cultural y desarrollar sus propias ideas en términos más abstractos. En sus respuestas queda de manifiesto que hubo una deconstrucción en las estructuras de aprendizaje con las cuales se enfrentan a lo desconocido o novedoso, como apertura a la experiencia sensible háptica (Jauss, 1986, 2002; Sontag, 2005). Hubo relatos que manifestaron

emoción, agradecimiento, autoreconocimiento y reconocimiento de la producción de “Otros”, con una disposición abierta a las posibilidades artísticas, expresivas e interpretativas hacia la experimentación, sin una respuesta única o correcta, con nuevas interrogantes y amplitud del diálogo.

Otro punto, es la profundidad de las valoraciones realizadas por los estudiantes. Los relatos dan cuenta de temáticas interseccionales y de género. El/la estudiante confronta sus imaginarios con las escenificaciones estéticas de las obras táctiles. Identificando características psicológicas (miedo en la mirada de un personaje; amor y afecto, sufrimiento, alegría, entre otras) y sexuales (identificaciones binarias-heteronormativas, ambiguas, asexuadas y angelicales). Pero también, aparecieron referencias subjetivas de autoidentificación de género con las corporalidades presentes en las obras. Así mismo, un relato hizo referencia a una descripción estereotipada sobre mujeres migrantes a partir de sus características corporales para otorgar la identificación de género (Fraser, 2001; 2002, Lamas, 1998; Lugones, 2008). Relatos que en general, mostraron que las prácticas artísticas son también actos sociales, en tanto muestran la influencia de las representaciones socioculturales que afloran en la experiencia estético-táctil.

Por su parte, las apreciaciones e intersecciones con procesos de exploración y descubrimiento en los relatos dan cuenta de la formulación de preguntas entorno al fenómeno, capacidad de exploración y descubrimiento identificando el artista central, las obras y sus connotaciones estéticas, temáticas, materiales y la relación entre formas/volúmenes (Barbosa, 2022; Marín-Viadel, 2003). Además, se deja entrever, la necesidad de establecer un espacio autónomo para acercarse a la experiencia estética, sin condicionamientos *a priori*, haciendo referencia a las orientaciones educativas recibidas.

En síntesis, este reporte académico abordó la inclusión artística situada en el medio educativo, valorando la experiencia sensorial háptica para ampliar los significados de lo sensible y sus aportes culturales, sociales y educativos. Acorde con el objetivo investigativo de identificar las categorizaciones estético-táctiles presentes en el discurso de los/las estudiantes con discapacidades visuales en establecimientos de integración en la región Metropolitana en Chile.

Podemos concluir que se abordó la experiencia háptica y su complejidad a partir de cuatro categorizaciones relativas a: Inclusión, reconocimiento del Otro, profundización e interrogantes de los estudiantes, experimentación y descubrimiento de la experiencia. Se confirma la relevancia de las actividades artístico-pedagógicas vinculadas a la experiencia estético-táctil como extensión sensorial para personas con discapacidad visual. Vital en la formulación de ideas sobre la apreciación y la crítica, el desarrollo de una epistemología háptica propia y una dialéctica permanente entre experiencias socioeducativas del estudiante y la producción cultural de Otros/artistas. Junto a la

formación de procesos subjetivos e intersubjetivos a partir de los intercambios con sus comunidades educativas y familiares.

Por su parte, la inclusión considerando las barreras de acceso que existen en el campo de la cultura. Se puntualiza la necesidad de mayor presencia de actividades artístico-educativas y didácticas de área que involucren otras sensorialidades, pero también los niveles de adaptaciones pedagógicas para la diversidad de estudiantes con discapacidad visual (y otras NEE) en sus comunidades. Así mismo, fortalecer las redes de intercambio colectivo considerando los relatos que mencionan temas interseccionales vinculados a feminismo, género y migración.

A partir de esta primera aproximación de las cuatro categorizaciones vinculadas con la experiencia estético-táctil. Las proyecciones de esta investigación se orientan a profundizar los aportes y complejidades socioculturales y educativas de las capacidades hápticas como extensión de las sensorialidades integradas en un plano horizontal para la construcción de conocimiento. Así mismo, profundizar en la calidad y tipo de experiencias artístico-educativas inclusivas de la experiencia estética inclusiva para los estudiantes y fomentar el apoyo a las/los profesores en espacios educativos.

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera extender mis agradecimientos a todos los establecimientos educativos, directoras/es, profesores/as y en especial, a los/las estudiantes de todos los niveles que participaron con su alegría y dedicación en esta experiencia artístico-cultural, vital para ampliar el conocimiento en esta área. Así mismo, a la Académica Verónica Caris del Departamento de Educación Diferencial (UMCE) por su apoyo en etapas puntuales del proyecto. También a Eduardo Perelman por su compromiso permanente en los montajes durante la itinerancia en los establecimientos y finalmente, a la Dirección de Investigación y Postgrado UMCE que posibilitó con fondos concursables esta investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arantes-Fazenda, I. C. (1998). La formation des enseignants pour l'interdisciplinarité : une synthèse de recherches effectuées au Brésil. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 95–114. <https://doi.org/10.7202/031963ar>
- Barbosa A. M. (2022). *Arte/Educación*. CLACSO. <https://www.clacso.org/arte-educacion/>
- Barbosa, A.M (2002). La reconstrucción social a través del arte. *PERSPECTIVAS, Revista Trimestral de Educación Comparada*, 32(4), 471-476. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129734\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129734_spa)

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. (3ª ed.) Akal.
- Fuentes Avila, X., Damián Núñez, E., y Carreño Colchado, M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos Y Representaciones*, 9(SPE1), e898. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre lección*. Anagrama.
- Bretón, D. (1995). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Nueva visión
- Bretón, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*. 11(2), 35-42.
- Cáceres, C. (2020). Discapacidad, diversidad y derechos humanos: Apuntes para la reflexión y el debate. *Revista Atlántida*, 11, 9-25. <https://doi.org/10.25145/j.atlantid.20.11.01>.
- Escudero, J. C. (2023). Educação Especial no Chile: do seu próprio sistema ao integrado. *Cadernos De História Da Educação*, 22(Continua), e174. <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-174>
- Calle, A., López, A. y Campillay, M. (2021). Social Inclusion of Persons with Vision Disability: A Qualitative Systematic Review. *New Trends in Qualitative Research*, 8, 617–629. <https://doi.org/10.36367/ntqr.8.2021.617-629>
- Cañedo Rodríguez, M., (2000). La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte de Jacques Maquet. *Revista de Antropología Social*, (9), 230-235.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.
- Consuegra-Cano, B. (2021). *Los museos didácticos. Una institución emblemática del regeneracionismo (siglos XVI-XX)*. Lustel.
- Consuegra-Cano, B. (2022). Límites en el acceso al patrimonio cultural: Barreras actitudinales y carencias en la representación y la participación de las personas con discapacidad. En A. Ocampo (ed.), *Museos e Inclusión. Perspectivas crítico-alternativas producidas en Latinoamérica*. (pp. 89-140). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10589772>
- Creswell, J. (2003). *Qualitative inquiry and research design: among five approaches*. (2ª ed). SAGE.
- Davis, F. (1998). *Comunicación no verbal*. Alianza.

- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. (1ª ed.). UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Escobar C., M. (2015). Cuerpo y subjetividad en Latinoamérica: resistencia a la cultura somática del capitalismo. *Nómadas*, (43), 185-199.
- Escobar, T. (2008). *El mito del arte y el mito del pueblo*. Metales Pesados.
- Fernández-Parmo, G. (2024). *Gilles Deleuze. Una introducción a través de sus textos*. Teseo.
- Fraser, N. (2001). *La lucha por las necesidades*. Debate feminista.
- Fraser, N. (2012). Política feminista en la era del reconocimiento, una aproximación bidimensional a la justicia de género. *Arenal: Revista de historia de las mujeres*. 19(2), 267-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4161110>
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Gergen, K., Diazgranados Ferrás, S. y Estrada Mesa, A. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/8050>
- Gómez de la Errechea, M. (2012). Cartografía hegemónica de los sentidos: La libertad dominada. *Revista Concinnitas*, 2(21), 86–102. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/12369>
- Gómez de la Errechea, M. (2013). Lo hegemónico en la oscuridad. Una mirada desde el proceso de obra. *Revista de Estudios Avanzados*, 20, 115-136. <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/644/articulo.pdf?sequence=1>
- Gómez de la Errechea, M. (2019). *La colonialidad de la mirada. Las jerarquías estéticas hegemónicas de las artes visuales en Chile y Argentina*. [Tesis de doctorado no publicada]. Instituto de Estudios Avanzados (IDEA). Universidad de Santiago de Chile.
- González-Grandón, X. (2023). Coordinando los afectos: experiencias empáticas cuerpo a cuerpo. *Trabajo Social*, 25(1), 55-82. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.102353>
- Hall, S. (1997). The Spectacle of the "Other". En S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223-276). SAGE.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.

- Henao, A. (2018). *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad. Desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Ediciones Universidad Central.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed). McGraw-Hill.
- Imrie, A y Hall, P. (2003). *Inclusive design: Designing and developing accessible environments*. Taylor & Francis.
- Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Jay, M. (2003). Devolver la mirada. La respuesta americana a la crítica francesa al oclarcentrismo. *Estudios visuales*, (1), 60-81. <https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2015/05/devolver-la-mirada-martin-jay.pdf>
- Lamas, M. (1998). *Para entender el concepto de género*. Abya Ayala.
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela Inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), 73-102. <http://ref.scielo.org/nk8dp4>
- Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Maquet, J. (1999). *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. Celeste.
- Marín-Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística, colección didáctica primaria*. Pearson.
- Moriña-Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690. <http://hdl.handle.net/11441/66855>
- MINCAP (2023). *Enfoques transversales para una educación artística transformadora*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/12/enfoques2023.pdf>

- Noel, M. (1999). Una mirada estética a lo invisible. *Revista de Filosofía*, 16(33). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/17984>
- Noriega-Borge, M. J. (19 de mayo de 2011). *Tema 2. Funciones sensoriales: Sistema somatosensorial*. Universidad de Cantabria. <https://ocw.unican.es/mod/page/view.php?id=541>
- Pulido-Chaves, O. (2021). *Hegemonía, cultura y educación: Introducción a las estructuras culturales disipativas*. (1ª ed.). CLACSO; Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación; Campaña Mundial por la Educación 2021. <https://www.clacso.org/hegemonia-cultura-y-educacion/>
- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder y clasificación social. *Revista semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*, 2(5), 1-33. <http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836>
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. LOM.
- Rancière, J. (2011). *El malestar de la estética*. Capital Intelectual.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Roig, M. (2001). El tacto castrado. *Revista Discapacidad Visual Hoy*, (9), 2-8. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART20263/tacto\\_castrado.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART20263/tacto_castrado.pdf)
- Rojas, H. A. M. (2016). Mediaciones tecnológicas. Nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber*, 7(13), 199-221.
- Roldan, J. (2003). Emociones reconocidas: formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la educación artística* (143-181). Pearson Education.
- Rossi, L. S. R. (2020). Notas sobre la comunicación táctil y el estudio de los medios hápticos. *La trama de la comunicación*, 24(2), 33-51. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-56282020000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-56282020000200002&lng=es&tlng=es)
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos: Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Taurus.
- Silva-Echeto, V. (2014). *El campo en disputa. Discontinuidades, post autonomías e indisciplinas de la comunicación y la cultura*. RIL editores.
- Simondon, G. (2013). *Imaginación e invención*. Cactus.

- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 17(41), 11–22.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322015000100004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000100004&lng=en&tlng=es)
- Soler, E. (1992). *La educación sensorial en la escuela infantil*. RIALP S.A.
- Sontag, S. (2005). *Contra la interpretación*. Alfaguara.
- Tatarkiewicz, W. (2001) *Historia de seis ideas. Arte, belleza, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (1ª ed.). Gedisa.
- Vega, J. y Suazo, I. (2021). *El tacto. Tocar y sentir*. RIL. Universidad Autónoma de Chile.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.