



Centroamérica Patrimonio Vivo

Fernando Quiles
Karina Mejía, editores



Centroamérica

Patrimonio Vivo

Fernando Quiles
Karina Mejía, editores



© 2016

Acer-VOS.Patrimonio Cultural Iberoamericano

2º volumen

Editores

Fernando Quiles

Karina Mejía

Coordinador

Juan Ramón Rodríguez-Mateo

Diseño gráfico

Marcelo Martín

Maquetación

Celia Iglesias Ballesteros

Fotos de portada

Ana Francis Ortiz, Mariella Hernández y Johann Melchor Toledo

Fotografías y dibujos

De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen

© de los textos e imágenes

Los autores

ISBN: 978-84-617-4551-7

2016, Sevilla, España

ÍNDICE

A manera de presentación. Miradas, llamadas, esperanzas... ¿sueños? Fernando Quiles	6
Reflexiones en torno a la arquitectura histórica en madera de Belice Martín M. Checa-Artasu	16
La Ciudad de Antigua Guatemala Luisa María Velásquez	44
La influencia de la ideología en el Patrimonio Artístico a través del Instituto Nicaragüense de Cine Belén Amador Rodríguez	56
Proyecto Arqueológico Panamá Viejo. 20 años de gestión de cara al V Centenario de la fundación de la Ciudad de Panamá, 1519-2019 Mirta Linero Baroni Clemente Marín Valdez	68
Hacia el aprendizaje inclusivo del Patrimonio artístico y cultural: una estrategia didáctica dirigida a estudiantes ciegos y con baja visión Raquel Barrantes Obando	78
El DAQAC-UNAH en la gestión y difusión del Patrimonio cultural y astronómico en Honduras para el desarrollo local de comunidades con acervo cultural Cristina Margarita Argueta Canizales	98
Hermenéutica náhuat-pipil. Lengua indígena salvadoreña bajo borrón Rafael Lara-Martínez	106
Caminos de arraigo Tatiana de la Ossa	120
Pueblos Indígenas de El Salvador: La visión de los invisibles Mariella Hernández Moncada	138
Gestión cultural en Honduras Carmen Yadira Cruz Rivas	158
Historia del patrimonio sobreviviente. La parroquia de San Miguel Dueñas, Sacatepéquez (Guatemala) Johann Melchor Toledo	168
Festividad de Santo Domingo de Guzmán en la Ciudad de Managua Gundel Tamez Grenda	180

Hacia el aprendizaje inclusivo del Patrimonio artístico y cultural: una estrategia didáctica dirigida a estudiantes ciegos y con baja visión

Raquel Barrantes Obando¹

Universidad de Costa Rica

raquelbao@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que surgió ante la necesidad de crear una estrategia didáctica en la educación superior que contemplara la diversidad y las particularidades de los y las estudiantes dentro de un proceso inclusivo y por tanto, respetuoso y garante de los derechos humanos. Este trabajo consistió en diseñar, desarrollar y evaluar una estrategia didáctica que proporcionara a los y las estudiantes en condición de ceguera y baja visión, un espacio inclusivo para el aprendizaje significativo del patrimonio artístico y cultural. La estrategia didáctica contempló el desarrollo de seis etapas que propiciaron la integración de experiencias sensoriales, cognitivas y afectivas dentro de un proceso formativo reflexivo y crítico. Tales etapas motivaron la creación de nuevos significados de las obras de arte, los cuales estuvieron en estrecha asociación con las emociones de los y las estudiantes, de sus experiencias personales y de sus conocimientos previos.

Palabras claves: estrategias didácticas, inclusión, ceguera y baja visión, patrimonio cultural, Museo de Arte Costarricense.

Abstract

This article presents the results of an investigation that arose from the need to create a didactic strategy in higher education that would contemplate the diversity and characteristics of the students in an inclusive process and therefore, respectful and guarantor of human rights. This work was meant to design, develop, and evaluate a didactic strategy that would provide the blind and low-vision students, an inclusive space for learning their artistic and cultural heritage. This implied to transcend the material and formal field of the artwork in order to go into the construction of interpretations that would demand a greater role for those who know the work of art, not from a contemplative position but

1. Licenciada en Docencia Universitaria y Bachiller en Historia del Arte, Universidad de Costa Rica

from a critical and reflective analysis. To achieve these objectives, the didactic strategy included the development of six steps that led to the integration of sensory, cognitive, and affective experiences. In other words, these steps led to the creation of new meanings of the artwork, which would be in close association with the emotions, personal experiences, and prior knowledge of the students.

Key words: *didactic strategies, blinds, inclusion, blindness and low vision, cultural heritage, Costa Rican Art Museum.*

El presente artículo sistematiza el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de una estrategia didáctica dirigida a un grupo de estudiantes ciegos y con baja visión de la Universidad de Costa Rica (UCR) con el objetivo de propiciar un aprendizaje inclusivo sobre el patrimonio artístico y cultural. Esta estrategia didáctica fue implementada por medio de un taller en el Museo de Arte Costarricense (MAC) en el contexto de la exhibición “Cuatro escultores: un legado” en el mes de mayo del 2013.

La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006) en el artículo 30 reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a participar en igualdad de condiciones en la vida cultural, en las actividades recreativas, en el esparcimiento y en el deporte. Para ello, es necesario garantizar que los materiales y programas culturales se presenten en formatos accesibles; así como también procurar la accesibilidad en teatros, museos, cines, bibliotecas, monumentos y otros lugares de valor cultural². Considerando las líneas anteriores, surge una interrogante fundamental: ¿cómo propiciar experiencias de aprendizaje inclu-

Introducción

2. ONU. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>

sivas para el aprendizaje del patrimonio cultural en personas ciegas y con baja visión?

La estrategia didáctica desarrollada tiene como referente los programas de accesibilidad implementados en museos de diferentes países. En la mayoría de los casos se realizan visitas guiadas con recorridos táctiles que son acompañados de descripciones verbales y audio guías. A pesar de la importancia que representa la experiencia táctil, ésta no constituye la única vía que dispone una persona ciega para conocer una obra de arte ya que se reducen las posibilidades de comprender el fenómeno artístico en su complejidad. Por ello, resulta fundamental propiciar experiencias que integren componentes sensoriales, cognitivos y afectivos que motiven la creación de nuevos conocimientos e interpretaciones colmadas de sentido.

Las líneas anteriores revelan la necesidad de construir nuevas rutas de aprendizaje que promuevan la resignificación de contenidos, temáticas y contextos de las expresiones artísticas y del patrimonio cultural en general. Lo anterior implica trascender del ámbito material y formal para adentrarse en la construcción de interpretaciones que buscan un mayor protagonismo de quien aprecia y conoce la obra de arte, no desde una posición contemplativa, sino desde un proceso activo y reflexivo.

Teniendo presente lo anterior, el taller desarrollado en el MAC fue una estrategia didáctica ideada para que las personas ciegas y con baja visión disfrutaran de la posibilidad de apreciar, conocer e interpretar una obra de arte. En este sentido, el taller en el MAC constituyó una estrategia novedosa ya que además de considerar un recorrido sensorial, contó con la participación de dos escultores, quienes enriquecieron la experiencia de aprendizaje al aportar insumos de su vida personal, profesional y social; aspecto que sin duda, contribuyó de forma significativa en el análisis y disfrute de las esculturas.

Derechos humanos e inclusión

3. ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

El diseño, desarrollo e implementación de la estrategia didáctica se fundamentó en una perspectiva de derechos humanos puesto que se reconoce la universalidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y con ello, la igualdad de todas las personas sin ningún tipo de discriminación³. Asimismo, la adopción de una mirada inclusiva en la educación superior constituyó el eje transver-

sal de la estrategia didáctica que, al acoger y reconocer la diversidad humana, proporcionó una experiencia formativa significativa, pertinente y de calidad a las necesidades, características e intereses de la población participante.

Si se considera que la educación es un derecho humano fundamental, la inclusión debe constituir el fundamento de todos los procesos formativos, a fin de garantizar que toda persona sin ninguna distinción tenga derecho al desarrollo pleno de su ser y de la sociedad en la que convive. En la *Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO* (2008), Adame Ouane expresa que: “La inclusión constituye la plena manifestación del ejercicio efectivo del derecho a la educación y al aprendizaje. Se trata de aprender a vivir en diversidad y de aprender a aprender de la diferencias, no sólo en un periodo determinado sino a lo largo de toda la vida en diferentes contextos. Por lo tanto, la educación inclusiva abre el camino hacia la inclusión social.”⁴

La inclusión acoge la diversidad para responder a las distintas necesidades de las personas con el propósito de garantizar su participación en la sociedad, el respeto a su dignidad y el desarrollo pleno de su ser y de sus libertades. Es así como la inclusión favorece el desarrollo y fortalecimiento de la identidad de la persona, puesto que una educación inclusiva acoge el valor de las diferencias humanas como principal signo del carácter único e irreplicable de cada sujeto⁵.

Por su parte, la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* es un instrumento jurídico internacional que reafirma el apoyo a la educación inclusiva para el desarrollo pleno de la persona, de su dignidad y autoestima. Con ello, se valora la existencia de una educación que, al reconocer la diversidad humana y respetar los derechos y las libertades, sea capaz de propiciar y asegurar la participación efectiva y en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad en la sociedad⁶.

3.1. Enfoque cualitativo

Para la presentación de los resultados de la estrategia didáctica se ha optado por el enfoque cualitativo ya que el interés es aproximarse al proceso reflexivo de los y las participantes a partir de las opiniones, experiencias, aprendizajes y significados que se generaron en el taller de forma individual y grupal.

4. OUANE, A. “La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Educación: “La educación inclusiva el camino hacia el futuro”, Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 2008, pág. 20 Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

5. *Ibid.*, pág. 20.

6. ONU. Op.Cit., 2006, págs. 18-19.

Metodología

3.2. Instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información se recurrió a la entrevista semiestructurada, la observación participante y el diario de campo⁷. La entrevista semiestructurada se utilizó para el diagnóstico inicial con el propósito de conocer las expectativas e intereses de las personas, así como para evaluar los aprendizajes y experiencias una vez implementado el taller.

3.3. Población participante

El grupo que participó en el taller se conformó por seis estudiantes con baja visión y un estudiante con ceguera. Cada estudiante indicó estar matriculado en diferentes carreras de las áreas de Ciencias Sociales, Letras y Educación de la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio de la UCR.

El diagnóstico inicial reveló que en su mayoría son personas que no frecuentan los museos del país ya que consideran que las instituciones no presentan las condiciones de accesibilidad física ni sensorial para visitantes ciegos o con baja visión. Sin embargo, sí mencionaron que en años anteriores han visitado museos nacionales, pero en ninguna de las visitas tuvieron la oportunidad de tocar los objetos. Ante estas experiencias, sus expectativas fueron: conocer el MAC, aprender del arte costarricense, tocar las piezas en exhibición, conocer a los artistas y participar en un espacio accesible e inclusivo.

Al respecto un participante opinó:

El Museo es uno de entre muchos lugares a los cuales una persona con vista disminuida no considera visitar porque no cree posible disfrutar de lo que allí se encuentre (...) me genera altas expectativas en aprender un poco más sobre la historia artística de las esculturas, sus creadores, el tiempo en el que fueron creadas, la interacción física con los objetos -a propósito de que nuestra forma de ver es a través del tacto- y demás conocimientos que se puedan aprender e interiorizar a raíz de una visita guiada (Participante E).

Los datos extraídos a partir del diagnóstico inicial fueron de utilidad para diseñar una estrategia didáctica pertinente con las características, intereses y necesidades de las personas. A su vez, generó un proceso reflexivo orientado por las siguientes preguntas: ¿cuáles son las razones por las cuales no visitan los museos o instituciones culturales?, ¿qué expectativas tienen del taller?, ¿cuáles son sus intereses en la actividad?, ¿qué tipo de mediación pedagógica se puede implementar para generar un aprendizaje inclusivo?

7. HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación* (5 ed.). México: McGraw-Hill, 2010.



Figura 1. Estudiantes participan en el recorrido sensorial por las esculturas de Manuel Vargas para conocer las formas, materiales, texturas y temas de las obras. Fotografía: Mariechen Wüst Picado.

3.4. Artistas participantes

La estrategia didáctica se realizó en el Museo de Arte Costarricense en el año 2013 en el marco de la exposición “Cuatro escultores: un legado”. Esta exhibición reunió a cuatro reconocidos escultores costarricenses: Aquiles Jiménez, Manuel Vargas, Crisanto Badilla y Esteban Coto. El taller se desarrolló con la participación de los artistas Aquiles Jiménez y Manuel Vargas, quienes acompañaron al grupo de estudiantes en el recorrido táctil por las esculturas.

3.5. Charla

Se consideró fundamental ofrecer a los artistas participantes, así como a las personas funcionarias del MAC, una inducción sobre comunicación y relación con personas ciegas y con baja visión con el propósito de generar un espacio inclusivo. Para ello, se consideró de especial importancia conversar sobre la normativa nacional e internacional relacionada con derechos humanos, accesibilidad e inclusión, así como experiencias de programas de accesibilidad e inclusión que han sido implementados en otros museos.

3.6. El taller

Para el diseño y desarrollo de la estrategia didáctica se asumió una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje puesto que se reconoce que la experiencia del aprendizaje se gesta en un entramado social y cultural mediado por el lenguaje, las representaciones,

las emociones y las interacciones con otras personas⁸. Es así como en el socio-constructivismo las personas estudiantes construyen los conocimientos desde su individualidad, pero teniendo presente que no son sujetos aislados sino integrados a un contexto, a una sociedad y a una cultura que se encarga de crear las más diversas experiencias⁹.

La estrategia didáctica implementada asumió la modalidad de taller puesto que constituye “un espacio que se caracteriza por la producción colectiva: los aprendizajes y creaciones se producen a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes”¹⁰. El taller implementado en el MAC privilegió el trabajo en equipo puesto que, entre todas las personas participantes, se fueron construyendo diferentes saberes desde una experiencia personal que enriqueció la participación grupal.

3.7. Objetivos de aprendizaje

Las intenciones educativas tienen un papel fundamental en el aprendizaje ya que los objetivos son los propósitos que se pretenden que logren los y las estudiantes al concluir un proceso formativo. Para ello, los objetivos deben cumplir una serie de características: ser pertinentes, claros, factibles y evaluables¹¹.

La formulación de los objetivos materializa y precisa las intenciones educativas, y con ello, orienta a la persona docente en la elección del método, de los contenidos y de la evaluación: “unos objetivos redactados con toda claridad sirven como medio para evaluar y dar validez a la formación, para ayudar al formador a elegir el método y los contenidos del programa y para proponer metas precisas a los formandos.”¹²

El taller realizado en el MAC propuso los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. Estudiar las obras de arte a partir de la percepción sensorial, los conocimientos previos, los insumos de los artistas y la reflexión crítica para la construcción de un aprendizaje significativo.
2. Fomentar el diálogo entre los participantes para la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo en la generación de conocimientos e interpretaciones de las obras de arte.
3. Participar en un taller de arcilla para experimentar el proceso creativo de forma sensorial, cognitiva y afectiva.

3.8. Fases de desarrollo de la estrategia didáctica

La estrategia se define como un conjunto de procedimientos que

8. PIEDRA, L. “El constructivismo cibernético de segundo orden en la docencia universitaria”. En Gutierrez, M., Piedra, L. *Docencia constructivista en la universidad: una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica: Estación Experimental Agrícola Fabio Baudrit, 2012, pág. 30.

9. *Ibíd.*, pág. 31.

10. CANO, A. “La metodología de taller en los procesos de educación popular”. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 2 (2), 2012, p. 34 Recuperado de

<http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RELMECsv02n02a03/pdf>

11. BRANDA, L. *Preparación de objetivos de aprendizaje*. Mc Master University. Canada. Universidad Nacional del Sur. Argentina, 2006, Recuperado de http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs_significativos/preparacionobjetivosaprendizaje.pdf

12. BUCKLEY, R., CAPLE, J. *The Theory and Practice of Training*. Ediciones Díaz de Santos, S.A., Madrid, 1990, p. 101

persiguen unos determinados objetivos de aprendizaje, sin olvidar que tales acciones se gestan, implementan y modifican dentro de un contexto institucional en el que participan estudiantes y docentes. Así, los elementos que conforman una estrategia didáctica son: 1) El contexto en el que se realiza, es decir, el escenario donde se llevará a cabo el proceso formativo. 2) Las intenciones o propósitos que orientan la estrategia de aprendizaje. 3) El papel que asumen los y las estudiantes en su proceso formativo. 4) El papel de la persona docente para generar en sus estudiantes experiencias de aprendizaje que posibiliten la construcción de conocimientos. 5) La naturaleza de los contenidos (conceptuales, declarativos, procedimentales y actitudinales), su secuencia, relaciones y jerarquías¹³.

Una estrategia didáctica se compone además de fases o momentos que tienen como función “orientar la planificación, desarrollo y valoración de la misma”¹⁴. En este sentido, se comparte la visión de Cascante y Francis, quienes apuntan que las fases no conforman una estructura rígida puesto que se espera que tanto estudiantes como docentes se encarguen de proponer, construir y reconstruir saberes y experiencias de aprendizaje¹⁵.

Para el desarrollo del taller se propuso el diseño de seis etapas que pretendieron ser una guía para desarrollar la estrategia y facilitar la construcción de experiencias significativas para el aprendizaje del patrimonio artístico y cultural. Para ello se han contemplado las etapas que detallan Cascante y Francis: actividades iniciales o de apertura, actividades de desarrollo, actividades de cierre y actividades de evaluación formativa¹⁶.

Primera etapa: reconocimiento de las instalaciones del Museo.

- a. Llegada de las personas participantes, bienvenida al MAC.
- b. Presentación de los artistas y del personal del MAC.
- c. Presentación y explicación de los objetivos del taller.
- d. Descripción del edificio del MAC.
- e. Breve referencia a la historia del MAC, sus objetivos y colección.

Segunda etapa: recorrido sensorial por las esculturas.

- a. Reconocimiento de los materiales, texturas, tamaños, olores y formas de las esculturas.
- b. Reconocimiento de las diferentes salas de exposición del MAC.

Tercera etapa: reflexiones sobre las obras de arte por parte de los y las participantes.

- a. Expresión de sensaciones y emociones al contacto con los materiales, las texturas y las formas.

13. CASCANTE, N , FRANCIS, S. “Caminos hacia la innovación docente: las estrategias didácticas del profesorado universitario”. En Barrantes, D., Cascante, N., D’Antoni, M., Francis, S., Marín, P., Mesa, S., Vargas, M. *Nuevos formatos para la función docente universitaria*. Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica, 2012, pág. 13.

14. *Ibíd.*, pág. 13.

15. *Ibíd.*, pág. 12.

16. *Ibíd.*, pág. 12

b. Exposición de preguntas y comentarios sobre las obras de arte.

c. Diálogo entre participantes.

Cuarta etapa: la obra de arte desde la posición de los artistas.

a. Los artistas comentan los significados que desearon proyectar en sus obras.

b. Los artistas comparten aspectos de su vida personal y profesional.

c. Los artistas refieren a aspectos socioculturales y biográficos proyectados en su obra.

Quinta etapa: construcción de significados por parte del grupo.

a. El grupo de participantes hace referencia a experiencias personales y sociales.

b. El grupo de participantes hace referencia a conocimientos previos de sus áreas de estudio y a experiencias de su vida personal.

Sexta etapa: taller de arcilla

a. Contacto con la arcilla y creación libre de figuras.

b. Refrigerio e intercambio de experiencias.

3.9. Recursos

Para desarrollar el taller se contó con la participación de los artistas así como de personas funcionarias del Museo. En cuanto a los recursos materiales, se utilizó arcilla para el taller, modelos a escala en cartón con el diseño de la fachada del MAC y trece esculturas de los artistas Aquiles Jiménez y Manuel Vargas en el marco de la exhibición “Cuatro escultores: un legado.”

Las esculturas seleccionadas para el desarrollo del taller presentaron una variedad de características físicas que enriquecieron la experiencia sensorial: esculturas hechas en metal, en madera y en piedra; esculturas de más de dos metros de alto y otras de menos de un metro de altura. Además, esculturas figurativas en las que se puede reconocer un rostro y un cuerpo femenino que contrastan con esculturas estilizadas, redondeadas y simples que aluden al tema de la montaña y la naturaleza.

El acceso a esculturas con las más variadas características físicas y conceptuales, permitió una comprensión de las obras de arte desde diferentes perspectivas, así “la percepción del tema desde diversos horizontes de comprensión nos lleva a tratar un asunto desde diferentes ángulos de mira, de modo que desde cada uno de ellos se logre enriquecer la significación del tema.”¹⁷

17. GUTIÉRREZ, F, y PRIETO, D. *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía, 2007, pág. 75



Figura 2. Un estudiante recorre con sus manos la escultura “De cuclillas” del artista Manuel Vargas. Fotografía: Mariechen Wüst Picado.

El desarrollo de las etapas de la estrategia didáctica, a excepción del taller de arcilla, no siguió un orden secuencial puesto que de forma recurrente fue necesario retomar aspectos de fases previas o bien, la combinación de distintas etapas. Con ello, se desarrolló una estrategia dinámica que permitió un ir y venir hacia diversas experiencias y conocimientos tanto individuales como colectivos. Además, de forma transversal, se incentivó el pensamiento creativo, la capacidad de reflexionar, de asociar experiencias y conocimientos, de imaginar, de despertar emociones y recuerdos personales.

Desarrollo y evaluación de la estrategia didáctica

Para la mayoría de participantes era la primera vez que visitaban el MAC: *“me motivó mucho porque tenía muchos años de no ir a un museo y la verdad es que sí me llama mucho la atención estas cosas relacionadas con el arte, pero a veces por cuestiones de accesibilidad no voy”* (Participante A). Por ello, existía una gran expectativa de participar en el taller no sólo para conocer el Museo sino también para compartir nuevas experiencias que les permitiera *“salir de la rutina, hacer algo muy diferente”* (Participante C).

Una persona que visitó el MAC en años anteriores manifestó que tenía una gran expectativa de participar en el taller ya que en otras visitas nunca tuvo la posibilidad de tocar las obras allí exhibidas: *“mi mamá me describía lo que le interesaba”* (Participante B). En este sentido, el primer contacto directo con una obra de arte constituyó un estímulo importante: *“iba a tener esa oportunidad de poder palpar las esculturas... qué alegría, qué bonito ir a un museo que nos dejen tocar”* (Participante B).

Como evidencian las líneas anteriores, en la entrevista final cada participante recordó los sentimientos y emociones que experimentó al llegar al MAC. Los diferentes testimonios invitaron a reflexionar sobre la importancia de la motivación en la generación de un ambiente de aprendizaje que propiciara el interés en aprender. En este sentido, fue fundamental evidenciar que las emociones cumplieron un papel clave en el desarrollo de la estrategia didáctica, contribuyendo en la generación de aprendizajes significativos: *“las emociones, entre ellas la motivación, son elementos esenciales en el proceso formativo, de modo que los aspectos cognoscitivo y afectivo de los procesos formativos se complementan.”*¹⁸

Así, la motivación de los y las participantes estuvo guiada por la expectativa de conocer el MAC, la posibilidad de tocar las esculturas, compartir con los artistas y amigos, y tener un acercamiento con las artes. Unas personas expresaron:

Me motivó mucho porque tenía muchos (sic) muchos años de no ir a un museo y la verdad es que si me llama mucho la atención estas cosas relacionadas con el arte pero a veces por cuestiones de accesibilidad no voy (Participante A).

La persona no vidente no tiene el gusto de apreciar el arte porque la gente piensa ;cómo va a hacer un ciego para ver eso? Y llegar a tocar eso es muy bonito, entonces genera expectativa, a mí me generó fascinación estar frente a la pieza y poder tocarla y detallarla. Yo iba con expectativa y eso generó mayor interés y exploración (Participante E).

18. PIEDRA, L. Op. Cit., 2012, pág. 34.

Al conformarse un grupo de personas conocidas, se generó una relación de complicidad entre los y las asistentes. Así, unas personas se encargaban de guiar con sus manos a otras para explorar juntas la superficie y las formas de las mujeres en madera y las montañas en piedra. Otras personas lanzaban preguntas que invitaban a la reflexión grupal desde donde surgía algún comentario que permitía resolver aquella interrogante. En la entrevista final una participante mencionó:

Cuando tocamos la mujer que estaba hecha en piedra volcánica, a todos nos llamó la atención la textura de esa escultura, todos estábamos al tanto. Unos decían una cosa, luego yo comentaba otra, luego llamábamos a los demás para que exploraran. La pieza instaba a que uno quisiera jugar con ella o explorarla (Participante F).

Antes de iniciar el recorrido dentro del Museo, se entregó a cada participante una plantilla de cartón que representaba el contorno del edificio del MAC. Algunas personas manifestaron en la entrevista final que la plantilla les resultó útil para conocer la fachada del Museo y tener una noción general de la estructura del edificio: *“todo estaba muy adaptado, los cartoncitos que nos dieron con la forma del museo me hizo sentirme muy incluida, estaba personalizada la visita”* (Participante A).

El recorrido se fue transformando desde el inicio en una exploración de texturas, figuras, relieves, sensaciones y experiencias, por lo que no se trató solamente de un recorrido táctil, sino de una experiencia sensorial. Las personas se dieron a la tarea de investigar, utilizando diferentes sentidos, detalles de las esculturas femeninas tales como los zapatos, las piernas, los brazos y manos, sus vestidos, sus facciones, gestos y movimientos corporales. También las esculturas de las montañas fueron exploradas para sentir las estrías de algunas de ellas, la suavidad y la rugosidad de otras. Así, tal y como lo señaló un estudiante: *“las mujeres invitaban más a recorrerlas, las piedras invitaban más a sentir la textura”* (Participante C).

Como objeto tridimensional, la escultura tuvo la particularidad de poder ser rodeada y conocida en todas sus dimensiones. Al momento de recorrer cada figura, las personas realizaron comparaciones con su cuerpo, con su altura, con sus manos y dedos: *“ésta (refiriéndose a una escultura) sí la logro alcanzar, ésta otra no”* (Participante A). Otra persona expresó: *“yo recorría los ojos de las esculturas y*



Figura 3. Estudiantes participan en el recorrido sensorial por las esculturas de Aquiles Jiménez y Manuel Vargas para conocer las formas, materiales y texturas de las obras. Fotografía: Mariechen Wüst Picado.

*los comparaba con mis propios ojos” (Participante D). Sin duda, para ello se requirió una importante dosis de curiosidad: **Prácticamente las recorrí de principio a fin. La curiosidad de percibir el material, la forma, conocer cómo se podía representar en determinado material alguna otra forma, por ejemplo una montaña. ¿Cómo yo podría conocer una montaña a través de una escultura de metal cuando mi noción de la montaña es tierra?** (Participante D).*

Algunas personas expresaron que las esculturas figurativas de las mujeres fueron más fáciles de reconocer por guardar una mayor semejanza con la realidad en comparación con las formas abstractas de las montañas puesto que como indicó un participante: *“los ciegos tendemos a relacionar mucho, a asociar lo nuevo con lo que ya conocemos. Si algo se sale de lo que no conocemos, entonces para nosotros es extraño, creo que eso le pasa a todo el mundo”* (Participante D).

Otras personas expresaron que, a pesar que las esculturas de las montañas fueron más complicadas de imaginar y reconocer, resultaron interesantes de analizar por las intenciones, mensajes o simbolismos que quería expresar el artista: *Uno tiene que establecer todas las metáforas y todo aquello que pasó por la mente de don Aquiles para hacer eso (...) Hice cierta reflexión sobre el medio ambiente y todo esto del aprovechamiento o mal aprovechamiento de los recursos naturales* (Participante A).

Durante el recorrido, se propició que cada persona participante fuera independiente tanto en su desplazamiento como en el acceso a las obras. En aquellas salas más iluminadas, las personas se desenvolvieron con independencia en su desplazamiento; en otros momentos, tuvieron el apoyo de una persona vidente y de su bastón. En otros casos, recurrieron a su recurso visual: *“yo no podía dejar de lado mi recurso visual. Me alejaba un poco y luego ahora sí, vamos a ver qué es”* (Participante C).

La posibilidad de tener una interacción personal y directa con la obra de arte fue un factor primordial para disfrutar de la experiencia y generar un aprendizaje con sentido. Así, la autonomía significó también la posibilidad de cada participante de tener un contacto directo con las figuras. En este sentido más allá de una explicación verbal, el recorrido permitió que cada persona tuviera la oportunidad de palpar las obras. Al respecto un participante expuso en la entrevista final: *(El recorrido) me permitió tener esa interacción personal con la obra, no viéndola a través de unos ojos ajenos, sino viéndolo por mis propios medios que eso es muy importante para poder tener uno el gusto de sentirse autónomo y sentir el placer de esa autonomía. De poder entender uno personalmente esa obra, de poder conocer, en vez de que otra persona se lo diga basándose en su criterio propio y no en el mío.*” (Participante B).

En relación con la autonomía, una participante expresó: *“yo valoro ser independiente. El conocer las cosas por mí misma me da mucha más seguridad y lo valoro mucho. Y que la gente me permita conocer las cosas por mí misma para mí es muy importante”* (Participante A). Según opinó esta participante, la posibilidad de conocer por ella misma las figuras fue esencial para otorgar certeza a las imágenes creadas en su imaginación: *Cuando a uno le describen las cosas, uno se las imagina o puede que no se las pueda imaginar porque tal vez la descripción es demasiado ambigua. Y si uno se las imagina, uno no sabe si las cosas son realmente como son, como uno se las está imaginando, porque a veces la descripción no es a veces tan buena. O tal vez queda esa inseguridad de será o no será lo que me estoy imaginando. En cambio a la hora de tocar, realmente la imaginación que uno tienen de la obra es pues lo que uno está sintiendo* (Participante A).

Durante el recorrido, cada participante tuvo la libertad de conocer, tocar y recorrer las obras según sus intereses. Primero, se agrupaban en forma de círculo y luego, en tríos o en parejas se dispersaban por la sala para dialogar sobre aquello que recién cono-

cían. Unos tocaban las superficies, exploraban las formas y compartían sus impresiones; otros, reflexionaban en su interior, mientras sus facciones revelaban sentimientos de asombro, agrado e interés: *Yo empiezo por arriba. En el caso de las esculturas, yo estiro mis manos y hasta donde pueda llegar, cubrirla con todas mis manos y empezar de arriba e ir bajando (...) a mí me gusta empezar desde la cabeza. Tocar la nariz es como el punto de partida para poder guiarme por el resto, o los ojos mismos. A partir de ahí, ya yo empiezo a recorrer el rostro y todo lo demás. Si yo creo que es por partes de alguna forma, no tenemos la totalidad hasta que ya la abarcamos* (Participante D).

Una de las esculturas, *Montaña para la piel* tenía inscritos unos poemas de Aquiles Jiménez en el sistema de escritura Braille, los cuales fueron leídos por tres estudiantes. Además, el artista explicó el proceso de diseño y elaboración, así como sobre la técnica utilizada, principalmente el trabajo de los balines que sirvieron de puntos para escribir en el sistema en Braille.

Algunas personas se refirieron sobre esta obra: *“en la escultura en Braille ahí compartimos mucho. Fue un poco sorpresivo sentir la escritura en Braille pero tal vez en una dimensiones mucho mayores a lo que es el Braille usual”* (Participante D). Otra persona opinó: *“esa escultura me gustó mucho por la forma de la montaña, con la cabeza (...) es como muy bonito el hecho de sentir que la escultura tenía inscripciones en Braille”* (Participante B).

Como lo señaló uno de los jóvenes, la escultura *Montaña para la piel* constituyó un referente y un cambio de paradigma para la creación de obras artísticas inclusivas: *“la escultura muy interesante. Que incorporara el Braille es algo muy innovador, inclusivo. Es algo que abre la oportunidad a la persona no vidente de saber el mensaje del artista; el mensaje que trataba de decir con la escultura (...) la impulsora de un nuevo tipo de arte inclusivo”* (Participante B).

Poco a poco, el desplazamiento por el Museo y el recorrido detenido y minucioso por las esculturas iba tomando la forma de una investigación en la que existían interrogantes que apelaban a indagar en la vida del escultor, en la piedra del río, en la madera del campo o en el mundo interior de cada participante; todos ellos factores que permitieron una mejor aproximación al sentido de las obras. En este punto, los y las estudiantes formularon las más diversas preguntas por medio de las cuales se fue construyendo un diálogo entre participantes y artistas. Algunas de esas preguntas fueron: ¿cómo surge su vocación artística?, ¿por qué se decidió por la escultura y no por otras expresiones artísticas como la pintura o el dibujo?

Entre diálogos y pausas, el recorrido sensorial se fue convirtiendo en un relato biográfico que permitió darle un mayor sentido a las temáticas y significados de las obras. En la entrevista final, una joven expresó: *Nosotros no sabíamos por ejemplo, por qué don Manuel utilizaba la madera hasta que conversamos y él nos contó de que era parte de su niñez de hacer las yuntas de bueyes y entonces de ahí era que venía su preferencia por la madera. Entonces creo que son cosas que permiten conocer más la obra y que le dan mucho más sentido* (Participante A).

El comentario anterior revela de qué forma la participación de los artistas constituyó un recurso fundamental en el desarrollo del taller ya que además de facilitar información complementaria a los textos exhibidos en el Museo, mostraron un importante interés en compartir experiencias de su vida personal y profesional con el grupo de estudiantes. Al respecto algunas personas indicaron:

Los artistas inspiraban confianza, me sentí bien. Muy anuentes a presentar sus obras para que nosotros las exploráramos. Me sentí bastante cómoda. Sentí que tenían apertura para explicarnos y mostrar sus obras. La disposición de ellos. El tiempo que sacaron para ir esa mañana y explicarnos sus obras. La apertura para que tocáramos sus obras (Participante F).

Me gustó mucho la actitud de abrirse hacia el mundo de la discapacidad visual. Eso es algo que yo resalto mucho de los dos porque si bien sólo había una escultura en braille, el sólo hecho de que un artista te permita tocar su obra para mí ya eso denota que él desea que otra población entre en contacto con él. Y también tuvo que llegar a un proceso de concientización de saber que la obra no está sólo para que se vea, la obra está también para que se sienta, para que sea percibida por el tacto, por los demás sentidos (Participante D).

Según la información extraída del cuestionario diagnóstico, todas las personas participantes provenían de disciplinas académicas diferentes. Con los conocimientos propios de su disciplina y de sus intereses y experiencias personales, cada joven fue construyendo sus propias reflexiones, opiniones e interpretaciones. En este sentido, los conocimientos previos resultaron fundamentales para trascender el ámbito de lo material y de las formas hacia la reelaboración de contenidos y significados:

Cuando yo llevé el curso de teoría literaria nos dijeron que todo depende del autor y no sólo en la literatura, sino en el arte... valorar que el autor o artista es único porque todos crean las cosas diferentes (Participante A).

En los cursos de literatura va uno forjando su conocimiento de interpretación, de simbolismo, de imágenes, figuras literarias, que también se dan en la escultura, sólo que de una forma diferente. Eso me ayudó bastante para comprender más a fondo el significado de las obras (...) Cuando yo iba tocando la figura, yo me traje a la mente los pensamientos de las figuras literarias que estaban muy relacionados, que eso tenía un significado, que tenía un simbolismo, como nos han enseñado a nosotros en las clases de poesía, de drama (Participante B).

Desde orientación (...) iba recopilando información, iba tomando nota de las habilidades que debe tener un artista. Además de habilidad manual, debe saber tener la habilidad verbal para expresarse o para escribir lo que quiso expresar en el arte. O que tiene que tener habilidad social muy grande para interactuar con las personas que les va a mostrar su pintura” (Participante C).

Al finalizar el recorrido por las esculturas, se realizó una sesión práctica de modelado con arcilla a cargo de los artistas con el propósito de introducir a los y las participantes en el proceso de producción artística. Del mismo modo, el taller fue un espacio para aplicar los conceptos y dialogar con ellos, construir conocimientos y experiencias, aportar ideas, interpretar lo aprendido, evaluar y autoevaluar el aprendizaje¹⁹.

Un estudiante manifestó en la entrevista:

“Más allá de tocar las obras me gustó mucho que nos pusieran a hacer algo con arcilla por el hecho de que de alguna manera uno con lo que acaba de ver trata de animarse a hacer algo” (Participante E). Una estudiante comentó: “Me gustó el taller donde pude realizar el pajarito. Uno tiene una imagen global de un pájaro, pero hay detalles de la naturaleza que no se pueden percibir. Me gustó que don Manuel me ayudara, es alguien con mucha experiencia y me motivó para seguir trabajando” (Participante F).

El taller de arcilla se convirtió en el escenario donde la plasticidad de la arcilla se alió con las diferentes emociones y destrezas de las personas participantes, es decir, tuvo el propósito de ser un ejercicio de expresión creativa²⁰. En este sentido, el taller fue un espacio ideado para experimentar el proceso de creación artística y trasladar sentimientos e intereses a un objeto artístico.

19 GUTIÉRREZ, F, y PRIETO, D. Op. Cit., 2007, págs. 91-92.

20. *Ibidem.*, pág. 95.

La estrategia didáctica que se desarrolló contempló diferentes elementos: el contexto, las intenciones pedagógicas, el papel de estudiantes y docente, la naturaleza de los contenidos, las técnicas y los recursos, las actividades de retroalimentación y evaluación, así como las fases relativas a la planificación, desarrollo y valoración de la estrategia en su conjunto²¹.

Consideraciones finales

Para el taller se propuso el diseño de seis fases por medio de las cuales la persona participante fue capaz de construir distintas lecturas para apreciar, interpretar y disfrutar de las obras de arte. Así, a lo largo de las etapas se integraron diferentes conocimientos: los aspectos sensoriales para conocer el tipo de material, la forma, la textura, el volumen, y las dimensiones de las esculturas. Además, con la participación de los artistas se logró una aproximación al contexto social, histórico y simbólico de las obras, lo que permitió una mejor comprensión de las temáticas y contenidos de las diversas esculturas.

En relación con lo anterior, es posible encontrar una estrecha relación entre las obras artísticas, las personas estudiantes y los artistas. Esta relación se tradujo en un constante y fluido diálogo donde la experiencia sensorial estimuló el proceso de indagación, de elaboración de preguntas sobre la vida de los artistas, de su vocación, de su trabajo como escultores. Así, a partir de la experiencia sensorial se fue construyendo una relación afectiva con las esculturas, conformando una experiencia para pensar, disfrutar y compartir el arte.

La estrategia didáctica al recurrir a la metodología del taller propició el encuentro de la teoría con la práctica, en un marco donde las personas aprendieron haciendo. Así pues, el alcance de esa relación teoría-práctica y de la vivencia de experiencias y aprendizajes significativos estuvo mediada por la participación activa de las personas. Para ello, fue esencial el trabajo colaborativo, en el cual cada joven desde su visión personal realizó significativos aportes para la construcción de nuevos conocimientos.

De esta forma, los y las estudiantes lograron la creación de diversas rutas de aprendizaje en las que se fomentó el trabajo colectivo y colaborativo. Cada persona desde su experiencia personal aportó conocimientos que adquirieron sentido y relevancia en el intercambio con las otras personas. Además del aprendizaje de contenidos, se propició que la capacidad de escuchar, de dialogar, de ponerse en contacto con otros pensamientos y conocimientos y de comunicarse de forma asertiva.

21. CASCANTE, N, FRANCIS, S. Op. Cit., 2012, pág. 12.

La estrategia didáctica permitió que las personas abordaran el estudio del arte desde su propia realidad, donde cada una otorgó un nuevo sentido y significado al fenómeno artístico desde sus conocimientos previos, sus emociones y experiencias personales. En este sentido, existió un mayor protagonismo de la persona estudiante en su proceso de aprendizaje puesto que construyeron nuevos conocimientos a partir de una visión reflexiva y crítica de sus propias experiencias de vida personal y académica, de sus conocimientos de la realidad nacional, así como de sus sentimientos y expresiones.

El desarrollo de esta estrategia didáctica revela la necesidad de asumir la inclusión como una forma de estar y ser en el mundo, manifestando una preocupación constante por la igualdad de oportunidades de todas las personas, construyendo así una sociedad más justa y respetuosa de los derechos y libertades. Es oportuno mencionar que la igualdad de oportunidades no es solamente un asunto de aplicación de leyes, sino también, el interés de los y las docentes por generar ambientes de aprendizaje inclusivos que se apoyen en una práctica docente reflexiva. Para ello se requiere una actitud de diálogo, de escucha, de búsqueda de opciones y soluciones, de intercambio con sus estudiantes y colegas, de tenacidad para enfrentar dificultades y desafíos. Todo ello dentro de un clima de respeto ante la diversidad de personalidades, identidades y aprendizajes que presentan los y las estudiantes; siendo conscientes del valor de las diferencias y de la complejidad que encierra la condición humana.

Bibliografía

- Branda, L. *Preparación de objetivos de aprendizaje*. Mc Master University. Canada. Universidad Nacional del Sur. Argentina, 2006 Recuperado de http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs_significativos/preparacionobjetivosaprendizaje.pdf
- Buckley, R., Caple, J. *The Theory and Practice of Training*. Ediciones Díaz de Santos, S.A., Madrid, 1990
- Cascante, N , Francis, S. "Caminos hacia la innovación docente: las estrategias didácticas del profesorado universitario". En Barrantes, D., Cascante, N., D'Antoni, M., Francis, S., Marín, P., Mesa, S., Vargas, M. *Nuevos formatos para la función docente universitaria*. Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica, 2012
- Cano, A. "La metodología de taller en los procesos de educación popular". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 2 (2), 2012, pp. 22-52. Recuperado de <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RELMECSv02n02a03/pdf>



Figura 4. Al finalizar el recorrido por las esculturas, los y las estudiantes participaron en un taller de experimentación en arcilla con los escultores Manuel Vargas y Aquiles Jiménez. Fotografía: Mariechen Wüst Picado.

- Gutiérrez, F, y Prieto, D. *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía, 2007
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista P. *Metodología de la investigación* (5 ed.). México: McGraw-Hill, 2010
- Ouane, A. “La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Educación: “La educación inclusiva el camino hacia el futuro”, Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 2008. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- ONU. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, 2006. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- PIEDRA, L. “El constructivismo cibernético de segundo orden en la docencia universitaria”. En Gutiérrez, M., Piedra, L. *Docencia constructivista en la universidad: una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica: Estación Experimental Agrícola Fabio Baudrit, 2012.