

LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. UN RETO POR LA CREACIÓN VISUAL DESDE LA INVIDENCIA

Noemí Peña Sánchez
Universidad de Valladolid

RESUMEN

Cada vez con mayor frecuencia nos encontramos a estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. En estos casos, el educador debe asumir el reto de planificar y diseñar estrategias que den respuesta sobre qué y cómo enseñar con el fin de lograr su inclusión junto al resto de estudiantes.

En este artículo presentamos la experiencia de una estudiante ciega en el aula de educación artística. La imagen es nuestro lenguaje y pretendemos deshacer esa aparente contradicción entre imagen e invidencia para poder entender que es posible la creación artística y visual en las personas ciegas. La experiencia nos remite a ese universo de representaciones internas del invidente que le hace capaz de generar otras nuevas imágenes. Lo visual se convierte así en un lenguaje con el que establecer puentes de comunicación entre los que ven y los que no.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, EEES, creación artística, ceguera, imagen.

ABSTRACT

Now more than ever we are finding in our university classrooms, students with disabilities. There are situations in which teachers must assume the challenge of planning and designing strategies to give some answers on what and how to teach in an accessible way to all students.

In this article, we describe an experience of a blind student at the classroom of Art Education. Pictures are our language and we need to forget such an apparent contradiction between pictures and blindness in order to understand that the relationship between art creation and blind people is certainly possible.

Just this is shown in the experience we describe, in which we see how blind people get access to the world of mental representations and they are able to create new images. Pictures become a bridge of communication between those who can and others who cannot see.

KEY WORDS

Diversity, EHEA, Art creation , Blindness, image.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. La diversidad en el aula

La sociedad nos hace comparar lo general con lo particular, de modo que aquellas personas que presentan una discapacidad están por decirlo así fuera de esos parámetros que se definen como normalidad. Hayhoe (2008) afirma que la discapacidad se encuentra inmersa dentro de un contexto social que es el que determina los comportamientos hacia ella. La discapacidad es descrita bajo dos enfoques. La *discapacidad subjetiva* depende de las circunstancias concretas del individuo y lo que éste considera que es capaz de hacer dentro de un contexto concreto. La *discapacidad objetiva* depende de lo que la sociedad determina que un individuo puede o no puede hacer.

El término discapacidad nos recuerda una carencia, la particularidad de un individuo que en un contexto determinado puede llegar a mermar también otras habilidades. Por esta razón, preferimos el concepto de diversidad ya que transforma ese sentido negativo de discapacidad en algo positivo. Esta aclaración en la terminología es también una apuesta, la de ir deshaciendo prejuicios que hemos asimilado y que tienen mucho que ver con el papel que a lo largo de la historia se ha atribuido a las personas con discapacidad.

Una deficiencia supone una barrera a la que el individuo debe hacer frente para superarla en su cotidianidad; y si a esto añadimos la barrera socio-cultural, los esfuerzos se multiplican. Según Rosa (1993) la clave está en que las capacidades funcionales no vienen condicionadas únicamente por el grado de deficiencia, sino que en la medida en que desarrollemos ciertas habilidades podemos remediar o disminuir tales carencias y evitar así una situación de desventaja social.

Este enfoque sobre la discapacidad pretende que no repercuta directamente sobre la disfunción concreta, sino que la prevención y estimulación sirvan para compensar ciertas capacidades. En este sentido, la educación tiene un papel clave, en el que los educadores aprendan de esta diversidad desarrollando estrategias que favorezcan su aprendizaje y al mismo tiempo conciencien al resto de los estudiantes desde su actuación docente. Trataríamos de convertir así la discapacidad en una oportunidad para descubrir otras capacidades que potenciar.

La diversidad de alumnado en las aulas universitarias está comenzando a ser una realidad que cobra cada día más presencia. Si nos referimos concretamente al marco donde hemos desarrollado nuestra experiencia en la Universidad de Valladolid, el número de estudiantes con discapacidad también está experimentando un aumento significativo en estos últimos años. Según los datos facilitados por el Servicio de Alumnos de la Universidad de Valladolid, los estudiantes con algún tipo de discapacidad matriculados el curso 2010/11 fueron 146 y el curso 2011/12 la cifra ascendió a 175, de los cuales 20 presentaban algún tipo de discapacidad visual.

1.1.1. Conceptos y clasificación de la discapacidad visual

Debemos considerar que la ceguera es una de las formas en que la

discapacidad visual puede presentarse, pero no la única. De hecho, el porcentaje mayor de población mantiene un resto visual útil y tan sólo un pequeño porcentaje corresponde a la ceguera. En este sentido, los datos del registro de afiliados elaborados por la ONCE en 2013, pueden ser esclarecedores ya que de las 71.460 personas con discapacidad visual en el territorio nacional, tan solo el 18,94% presentan ceguera frente al 81,06% que tienen una deficiencia visual.

A partir de esta información, comprobamos que la ONCE distingue entre dos categorías principalmente: la deficiencia visual y la ceguera. La ceguera corresponde con una ausencia total o casi total de visión o de percepción de luz, mientras que la deficiencia visual permite utilizar un resto visual funcional para desenvolverse en la vida cotidiana.

La mayor parte de los datos referidos a la discapacidad visual toman como referencia la agudeza visual, uno de los parámetros que junto con el campo visual miden la visión. Según B. Lowenfeld (1981) la agudeza visual no siempre resulta un indicador fiable para determinar su eficiencia visual, tal y como lo demuestran los estudios realizados. En ellos se constata que niños con menor agudeza visual hacen mejor uso de su visión que otros con mayor agudeza visual. "Otros factores como la inteligencia, el entorno y las inclinaciones hereditarias hacia ciertos tipos de imaginación y aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico o háptico) influyen en la capacidad perceptiva del individuo" (p.68).

Dado que nuestra experiencia se sitúa en la ceguera total, consideramos que una clasificación debe referirse a la memoria visual como parte intrínseca dentro del proceso de percepción visual en la medida en que afecta no sólo a la forma en que vemos, también al modo como entendemos y construimos nuestro pensamiento visual. Nos interesa una clasificación que considere la edad en la que se produjo la pérdida de visión y el tipo de desarrollo, como hace B. Lowenfeld (1981). En esta categorización se señala la importancia de los primeros cinco años de vida definitorios para la construcción de la memoria visual, marcando así una línea divisoria que diferencia entre la ceguera adquirida antes y después de esta edad.

Ceguera total [Total Blindness]		Ceguera parcial [Partial Blindness]	
Congénita o adquirida antes de los 5 años	Adquirida después de los 5 años	Congénita	Adquirida después de los 5 años
Sin memoria visual	Con memoria visual		

Tabla 1. Clasificación de los tipos de discapacidad visual a partir de las características descritas por B. Lowenfeld (1981).

1.1.2. Estrategias didácticas para estudiantes con discapacidad visual

La presencia de estudiantes con discapacidad visual en el aula supone que el educador debe adaptar sus métodos docentes para cubrir las necesidades específicas de todos los estudiantes. En estos casos, se echa en

falta una formación básica para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales y saber adecuar los contenidos y los métodos educativos a nuestra actuación docente.

Un primer paso será conocer las características específicas de la discapacidad visual para saber cuál es el tipo de la visión afectada y si presenta alguna otra deficiencia asociada. En relación a la discapacidad visual hemos diferenciado dos tipos. Por un lado, una deficiencia visual, también llamada ceguera parcial que puede repercutir en la agudeza visual, el campo de visión, el color o a la sensibilidad luminosa. Por otro lado, si se trata de ceguera total debemos conocer si se trata de una ceguera congénita o adquirida y la edad en la que produjo la pérdida de visión.

De acuerdo con Hoolbrook y Koenig (2003) el éxito académico de estudiantes con discapacidad visual depende en gran medida del acceso a la formación y a los materiales didácticos. No podemos determinar un único método que sea válido para todos los estudiantes con discapacidad visual debido a que cada uno tiene sus habilidades y demanda necesidades concretas. Es necesario conocerlas bien para poderlas adaptar de forma apropiada en cada caso. De modo que un contacto entre educador y estudiante es clave para ir planificando las adaptaciones necesarias y lograr un acceso igualitario a la información. Es importante que la adaptación se centre en las habilidades del estudiante, tratando, siempre que sea posible, que todos utilicen los mismos recursos de aprendizaje, sabiendo ajustarlos convenientemente a sus necesidades en cada caso.

Una de las aportaciones de interés realizada por Stratton (1990) señala la importancia de proporcionar la ayuda y adaptaciones que sean realmente necesarias para cubrir las necesidades del estudiante y aprovechar al máximo sus habilidades. Debemos considerar que “una adaptación excesiva separa al estudiante de su entorno mientras que una carencia le inhibe del aprendizaje” (p.5).

En líneas generales distinguimos entre aquellas estrategias referidas a los métodos docentes y otras que tengan en cuenta las modificaciones pertinentes de los materiales didácticos.

A continuación se ofrecen algunas orientaciones generales para adecuar los métodos docentes:

- Conocer el tipo de discapacidad visual del estudiante para saber el grado de percepción visual; en el caso de ceguera debemos buscar otra vía para canalizar la información.
- Adecuar las condiciones de iluminación del aula a las necesidades del estudiante y que éste se sitúe próximo al profesor. Es recomendable que el estudiante se familiarice de antemano con los espacios y aulas específicas de trabajo.
- Mantener un contacto frontal con el estudiante con discapacidad visual para que las explicaciones orales del profesor puedan ser escuchadas correctamente.
- Ser conscientes de que la información visual y gestual que utilizamos como docentes no sea relevante para entender las explicaciones, sobre

todo cuando el canal auditivo sea la única vía de acceso a la información.

- Incorporar la descripción de toda aquella información visual relevante como las fases de una acción concreta, incluidas las imágenes clave o gráficos.
- Proporcionar *inputs* multisensoriales para que una información sea entendida a través de diferentes canales sensoriales.

Para poder adaptar los materiales educativos a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual, es conveniente combinar los de tipo táctil, auditivo y visual, tratando de equilibrar su proporción y evitando que recaiga todo el peso de la información en un solo canal sensorial. Anotamos algunas estrategias que pueden ser de utilidad para preparar los materiales:

- Utilizar aquellos dispositivos que faciliten la toma de apuntes y el registro de contenidos como es el “braille speaker” y los programas informáticos adaptados. Las grabadoras de voz son útiles para que el estudiante pueda revisar las sesiones, siempre y cuando sea posible la grabación. Del mismo modo, aquellos que presentan deficiencias visuales pueden utilizar otros recursos para acceder a la información visual.
- Adaptar los materiales más significativos a braille tanto para las sesiones del aula como para estudiar los contenidos. Actualmente los materiales pueden ser accesibles a través de audiolibros y archivos informáticos con recursos que facilitan su lectura tanto para personas con deficiencia visual como con ceguera.
- Proporcionar materiales táctiles elaborados específicamente y complementarlo con una exploración real del objeto, siempre que sea posible, para generar una representación basada en una percepción multisensorial.

1.1.3. Orientaciones para la educación artística de estudiantes con discapacidad visual

La educación artística, más que en otras materias, encuentra la constante de lo visual; sin embargo, también ofrece la exploración sensorial como vía alternativa para la conexión con el entorno y para fomentar una práctica artística accesible. El obstáculo de lo visual debe transformarse en posibilidad de acceder a la información a través de otras vías.

A continuación proponemos algunas recomendaciones para trabajar en el aula de educación artística:

- Fomentar la estimulación sensorial a través de experiencias. En la medida en que desarrollemos una percepción multisensorial así enriqueceremos las representaciones internas de lo visual.
- Aportar diferentes lecturas sobre lo que una imagen describe y significa para así facilitar que el estudiante con discapacidad visual construya mentalmente su propia representación.
- Organizar los materiales y recursos en el área de trabajo para que el estudiante pueda trabajar de manera autónoma.

- Utilizar materiales plásticos que impliquen un contacto sensorial y posibiliten el reconocimiento de las formas creadas. Así también, el dibujo como hábito creativo y visual, a través de sencillos recursos, posibilita la representación en un plano bidimensional que nos acerca al mundo de las imágenes. Dibujar a partir de experiencias en las que el cuerpo y la sensorialidad estén implicados.
- Ofrecer al estudiante la posibilidad de comentar la creación artística, de modo que ésta pueda servir de nexo visual con el educador y con otros estudiantes.
- Situar ante las mismas condiciones perceptivas a todos los estudiantes para que sean capaces de hacer frente a nuevos retos y concienciarles sobre las habilidades y necesidades de individuos con discapacidad visual.

1.2. Creación artística desde la ceguera

Al hablar de educación artística y personas con discapacidad visual solemos encontrarnos con dos posiciones contrapuestas. Por un lado, la de aquellos individuos que no sienten un interés especial por el arte; por otro lado, la de los que sienten una fascinación por la creación artística y desarrollan su propia obra. Además, si nos referimos a personas invidentes, no debemos olvidar que esta afinidad con la creación artística es notoriamente menor al considerarla ajena a su forma de percibir.

Kennedy (2003, 2013) ha realizado numerosos estudios sobre el dibujo de personas ciegas en los que encontramos diversos casos en los que sienten ese atractivo por el dibujo y crean sus propias estrategias para dar soluciones visuales a una representación gráfica. El artista Amargan (2010), ciego de nacimiento, es un ejemplo de inquietud artística que cultivó desde la infancia. Ese deseo de lo visual le ha llevado a representar gráficamente su entorno, su gente, manteniendo vivo con el paso de los años su interés por el dibujo. Precisamente una de las cualidades que Kennedy (2003) destaca es el hecho de que las personas ciegas comiencen a dibujar desde su infancia, al igual que lo hacen los niños con visión normal. Además es importante que el entorno familiar no ponga obstáculos hacia este tipo de manifestaciones artísticas y espontáneas que los niños ciegos pueden presentar. La motivación por el dibujo en la infancia es algo inherente al individuo, y en el caso de las personas ciegas esa automotivación también debe alentarse en vez de desmotivarla.

Contamos con otros ejemplos de artistas ciegos que han encontrado en el arte una vía de expresión para comprender el mundo invisible a través de la experimentación artística. Bavcar es una de las referencias clave sobre fotografía y ceguera al crear un discurso visual basado en su experiencia desde la ceguera. La manera en que concibe la fotografía nos aporta otras formas de construir imágenes que van más allá de lo visual.

Otro ejemplo, lo podemos encontrar en el colectivo americano Seeing With Photography (SWPC), formado por personas adultas con diversos tipos de discapacidad visual y que llevan más de veinte años fotografiando. Sus imágenes son fruto de la colaboración y participación de sus miembros sin pretensiones de convertirse en artistas, más bien con el objetivo de experimentar y disfrutar de las posibilidades que la fotografía les brinda como medio visual.



Figura 1. Steven Erra, miembro de SWPC (2009). *Mobility Frieze*. [Fotografía en color].

En estos ejemplos encontramos artistas como Amargan y Bavcar, quienes espontáneamente han desarrollado una obra convencidos de sus capacidades artísticas, aportando una significación a su creación desde esa otra percepción invidente. Así también, encontramos a SWPC, como si se tratase de un colectivo didáctico en el que sus miembros crean sus obras desarrollando así sus habilidades artísticas; inquietud que en un inicio probablemente no sentían, pero que su participación colaborativa les ha impulsado y motivado hasta implicarles en la creación artística.

Hemos tomado como referencia artistas que han trabajado la fotografía y el dibujo porque suponen un referente para la experiencia didáctica que presentamos. Además, estos lenguajes artísticos ofrecen vías posibles para la representación bidimensional de lo visual que nos interesa trabajar con la estudiante ciega.

1.3. El scrapbook como material educativo

El *scrapbook* se remonta al siglo XVIII cuando aún no existía la fotografía y podríamos decir que antecede a los álbumes fotográficos. El *scrapbook* consistía en una especie de álbum hecho a mano en el que se guardaban materiales diversos que servían para narrar una historia, siempre con un marcado carácter autobiográfico. Encontramos algunos ejemplos que se asemejan más a curiosas colecciones caseras, como es la colección de manchas y sus remedios químicos de Shultz *Home Study Books* del año 1926. La recopilación de estos pequeños álbumes autobiográficos realizados con recortes y otros materiales eran una forma de recordar momentos pasados, álbumes que aparecieron antes que la fotografía. Helfand (2008) describe el

cambio que supuso la llegada de la cámara, con la que “parecía que uno podía captar recuerdos con un sorprendente y personal punto de vista” (p.113). Con las fotografías llegaron los álbumes de fotos que se han considerado siempre como tesoros familiares en las que fotos y escrituras sellaban la historia de una vida.

Actualmente el *scrapbooking* se ha convertido, según Helfland (2005), en una práctica que vive ajena al encanto de esas creaciones originales. Sin embargo, queremos aquí referirnos a aquellas que siguen guardando una relación con lo artístico, lo narrativo y lo emocional.

Las aplicaciones educativas del *scrapbook* tienen sus antecedentes en el siglo XX, cuando los educadores eran conscientes de su atractivo para inspirar a los estudiantes el deseo de crear sus propios materiales. En cada uno de ellos se llevan a cabo acciones como coleccionar, clasificar y componer una imagen sobre un soporte bidimensional para darle finalmente una forma visual. Este juego de elementos sobre el soporte ofrece muchas posibilidades para la representación visual, los cuales interesan especialmente cuando nos referimos a las personas ciegas. Al igual que el álbum de fotos, el *scrapbook* se presenta no sólo como objeto de creación, sino que sirve también para su disfrute y apreciación una vez terminado. De este modo, nos interesa la idea de apreciar un objeto y disfrutar de lo que uno mismo ha creado.

Sobre un soporte bidimensional vamos trabajando otra serie de materiales que aún siendo planos pueden manipularse para configurar su forma y situarlos dentro del soporte. Más allá de la clasificación y orden de los elementos subyace una intención representativa. Este aspecto, merece la pena subrayarlo al referirnos a personas ciegas, ya que entender que la combinación de formas planas comunican una idea requiere un ejercicio en el que se pone en funcionamiento mecanismos perceptivos, cognitivos y creativos en el individuo.

En nuestra propuesta didáctica, propondremos la elaboración de este material como objeto educativo y artístico, dando importancia tanto a su apariencia externa como a todo lo que incluyamos en su interior. De modo que continente y contenido vayan adoptándose hasta lograr una forma única durante el proceso artístico. Según Eisner (2003) el contenido y el continente no deben estar separados ya que son aspectos que hablan sobre lo mismo, sobre ese objeto artístico que construimos.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

2.1. Contextualización y objetivos.

Durante el curso académico 2011/12 hemos tenido a una estudiante con ceguera matriculada en las asignaturas de *Practicum I* y *Creación artística, cultura visual y musical* del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Concretamente, vamos a referirnos a la asignatura del área de expresión plástica, la cual se imparte conjuntamente con expresión musical, siendo responsable cada área de los contenidos específicos.

La estudiante se quedó ciega en los primeros años de vida y aunque tiene vagos recuerdos visuales, su memoria apenas guarda referencias visuales. Presenta ciertas habilidades para el canto y siente un especial interés por la música y por los niños. De hecho, estas inclinaciones la han motivado para orientar sus estudios de educación primaria hacia la mención de educación musical.

Durante el desarrollo del curso hemos contado con la colaboración de su tutora de la ONCE de Valladolid, quien amablemente nos ha asesorado y facilitado recursos específicos que pudiésemos necesitar durante el desarrollo de la asignatura. La estudiante cuenta también con esta tutora, quien se encarga de proporcionarle toda la atención necesaria durante su formación escolar y académica.

Establecimos un primer contacto con la estudiante con el fin de conocer el tipo de ceguera, sus intereses, necesidades y determinar los recursos necesarios para el desarrollo de las prácticas. Se han realizado grabaciones de voz de las sesiones para que tanto la estudiante como nosotros tuviéramos oportunidad de revisar los contenidos y procesos trabajados en el aula.

El planteamiento de esta asignatura propone un enfoque globalizador, de modo que todos los estudiantes trabajaran los mismos contenidos, contemplando al mismo tiempo la diversidad. El trabajo ha consistido en diseñar un material que aglutinara tanto los contenidos teóricos como los prácticos, con la posibilidad de ser desarrollados tanto por la estudiante ciega como por el resto de los estudiantes.

Los objetivos generales del área de expresión plástica han consistido en:

- Profundizar en los fundamentos de la cultura y creación visual como referencia para conceptualizar las actividades prácticas.
- Desarrollar la capacidad de comprender el arte y la cultura visual y establecer pautas para la lectura y análisis de imágenes.
- Expresarse a través de diferentes lenguajes artísticos y ser capaces de comunicar un mensaje visualmente.
- Potenciar las habilidades expresivas y críticas de los estudiantes a través de las prácticas artísticas.

2.2. El diseño de un *scrapbook*. Del continente al contenido.

A partir de los diferentes tipos de creaciones, consideramos que la creación de un *scrapbook* puede dar una forma visual a ese espacio de trabajo donde incluir todas las creaciones desarrolladas durante la asignatura. La elección de este tipo de material pretende fomentar la creación artística tanto dentro como fuera del aula. Nuestro enfoque es la de un diario visual que recoja una síntesis personal de los contenidos teóricos estudiados y que además refleje todos los procesos, ideas e interrogantes que vayan surgiendo en su desarrollo.

Nuestro reto ha consistido en desarrollar las habilidades artísticas de cada uno de los estudiantes trabajando las imágenes como un medio de

expresión, potenciando así la percepción para aprender a mirar imágenes y saber analizarlas.

La asignatura comienza con la elaboración del formato de un *scrapbook* como continente del trabajo en el que vamos a ir incluyendo diversos materiales esquemas, reflexiones, creaciones artísticas que reflejen todo ese proceso creativo. Una de las razones de comenzar la asignatura con la elaboración de ese formato visual, el *scrapbook*, es motivar a los estudiantes en la creación de un objeto artístico realizado por cada uno y que les acompañará en su aprendizaje artístico durante el curso. Otra de las razones es la de desbloquear actitudes hacia lo artístico que todavía prevalecen en los estudiantes universitarios, en nuestro caso en estudios de educación. En el inicio son muchos los estudiantes que desconfían de sus habilidades creativas. En este sentido, las materias artísticas tienen que recordar otros modos de hacer y pensar que también enseñan contenidos. Al plantear el diseño de un material basado en la experimentación y el azar sin pretensiones representativas, les posibilita sumergirse en una práctica artística que fomenta su creatividad.

En el caso de la estudiante invidente, nos permite iniciar nuestros contenidos artísticos desde una experiencia accesible a través de la construcción de un objeto que no sólo se crea por el contacto visual, sino también a través de la experiencia táctil. Este material se convierte en el soporte donde ir incluyendo todas las prácticas artísticas, tratando progresivamente de ir sintetizando ideas y jugando con esa relación entre imagen y palabra.

En realidad, esta experiencia supone una oportunidad de descubrir el potencial y las capacidades expresivas e imaginativas de cada estudiante. Los resultados obtenidos muestran el amplio abanico de interpretaciones que ofrecen estas prácticas y que muestran rasgos representativos de cada uno.

Tal y como afirma Eisner (2003): en las artes y sobre todo en la vida, la forma que adopta un objeto es algo más que su contenido. De hecho, suele ocurrir que el contenido está condicionado por su propia forma. Las artes nos ofrecen uno de los primeros ejemplos de cómo debe fusionarse el contenido y su forma y las repercusiones que causa en nuestras experiencias (p.67).

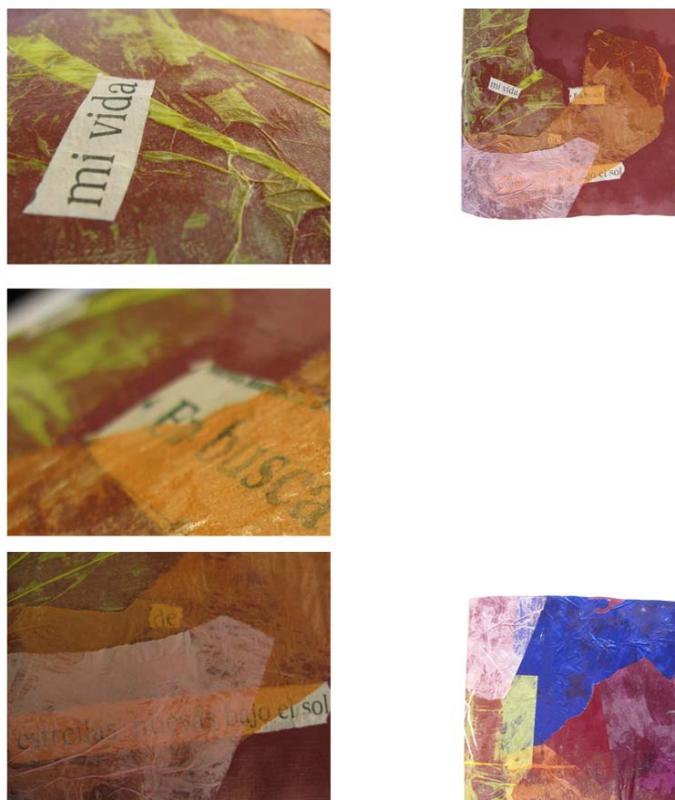


Figura 2. Fragmentos de la portada y contraportada del *scrapbook*. C.A.

2.3. La exploración de los espacios de trabajo

Uno de los aspectos que nos parecía relevante trabajar para que la estudiante pudiese desenvolverse de forma autónoma, era desarrollar acciones para conocer aquellos espacios en los que se desarrollaban las sesiones. Las experiencias didácticas realizadas por Gratacós (2006) nos han servido de referencia para planificar acciones exploratorias en el espacio. “Sólo se puede tener idea de la organización espacial de un conjunto, si se toca, organiza, clasifica, y es el propio individuo quien actúa sobre él” (p.79).

Comenzamos con el aula de trabajo como primer espacio próximo al que después fuimos sumando otros, como el entorno de la universidad y el de la ciudad. Era necesario que fuese la estudiante quien recorriese el espacio del aula no sólo para moverse libre e independientemente, sino para enriquecer la construcción de sus representaciones mentales sobre los espacios. Esto implicaba trabajar las imágenes como representaciones internas e indagar sobre cómo las construía mentalmente.

Al inicio, realizó una descripción bastante acertada del espacio conociendo la ubicación de las puertas de acceso. Esto evidenciaba la agudeza de su sentido del oído en la localización de elementos y la habilidad para orientarse espacialmente con las voces y otros sonidos. Posteriormente realizó un recorrido por el perímetro del aula tocando las paredes y objetos que aparecían, como si se tratase de una línea que iba dibujando el contorno del espacio. Finalmente, realizó un dibujo del aula para comprobar en qué medida

había interiorizado ese espacio transitado. Tuvimos que repetir el recorrido en varias ocasiones y realizar otros dibujos hasta llegar a una forma representativa que se adecuase con el espacio explorado.

Los dibujos del aula correspondían con una vista en planta del aula con ciertas desproporciones de las formas. Sus dibujos nos hacían pensar que representaba a partir de una esquema mental al que no incorporaba la experiencia reciente de ese recorrido. En realidad, dibujaba más de memoria que de la experiencia perceptiva.

Sus grafismos podían identificarse con los rasgos que V. Lowenfeld & Lambert (1986) define como etapa esquemática en la que se aplican este tipo de soluciones gráficas para la representación de las formas en el espacio. Nos pareció curioso como en el primer dibujo, la distribución de los elementos interiores correspondía con ideas preconcebidas ya que en realidad no fue explorado por la estudiante. En el segundo recorrido se exploró también el interior del aula para incorporarlo finalmente en el dibujo.

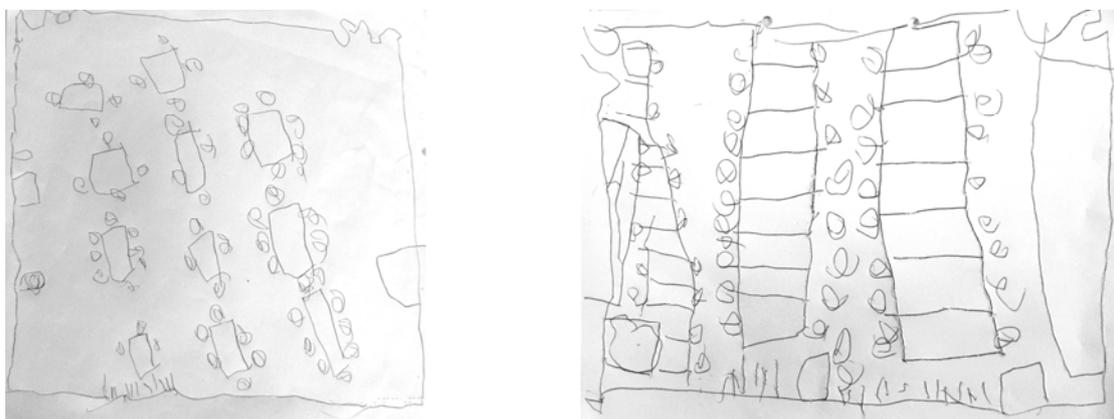


Figura 3. Dibujos de la representación del aula taller de expresión plástica. C.A.

Paralelamente a los contenidos de la asignatura se fueron incorporando otras prácticas en el espacio, desde recorrer los rincones y pasillos de la facultad, explorar el entorno próximo y el exterior del edificio hasta memorizar los recorridos diarios a la facultad. A continuación recogemos ejemplos de algunas de las acciones realizadas:

- Recorridos de espacios cotidianos prestando atención a todo lo percibido multisensorialmente.
- Impresión de huellas de elementos del entorno para reconocerlas posteriormente a través del tacto.
- Fotografías de aquellas texturas impresionadas para relacionar lo visual con lo táctil.
- Grabación de sonidos de rutas cotidianas e identificarlas con espacios y lugares transitados.
- Representación plástica de un recorrido y elaboración de símbolos sobre los elementos visuales y sonoros encontrados.

2.4. Fotografías del álbum que inspiran la creación visual

Una parte de los bloques de contenido de la asignatura requería centrarnos en la imagen para recordar no sólo qué son y cómo las podemos utilizar en el aula de educación primaria, sino también para aprender a mirar e inventar nuestras propias imágenes.

La mayor parte de los estudiantes trabajaron con diferentes imágenes, entre ellas algunas tomadas de su álbum de fotografías. También trabajamos con obras de artistas con las que aprendimos a extraer diferentes lecturas que partían de lo denotativo hacia lo connotativo, hasta finalizar creando obras propias.

En el caso de la estudiante ciega trabajamos con imágenes de su álbum familiar, aunque en su caso, bastó sólo un par de imágenes para desvelarnos un gran repertorio de ideas con las que crear nuevas imágenes.

Para poder hablar de fotografía como representación visual plana queríamos comenzar por aquellas imágenes que partieran de un contexto cercano y familiar. En este sentido, las imágenes del álbum, nos ofrecían cierta ventaja ya que partíamos de experiencias visuales conocidas por la estudiante con la idea de que además fuesen representativas para trabajar. A partir de estas fotografías se realizaron diferentes lecturas para comprenderlas mejor y aportarlas significados antes de dar el paso de la creación.

Según Ewald (2001) al leer imágenes no sólo aprendemos a mirar más conscientemente lo que nos rodea, sino que comprendemos cómo se combinan sus elementos para comunicar ideas y evocar sensaciones. Aprender a mirar imágenes potencia la observación, al tiempo que nos permite reflexionar sobre cómo los elementos que integran una fotografía son capaces de comunicar primero visual y después emocionalmente.

A continuación describimos brevemente las tres lecturas realizadas en torno a cada una de las fotografías:

- La primera de ellas, ha consistido en elaborar una descripción intuitiva sobre la imagen en la que la estudiante pudiese aportar todos los detalles representativos y significativos.
- En la segunda, hemos realizado una descripción de los elementos visuales. Esta lectura abría una cuestión clave, la representación del espacio tridimensional sobre un soporte bidimensional. Se realizaron descripciones que permitiesen entender los diferentes planos contenidos en una imagen.
- La última lectura buscaba otros significados e interpretaciones en la fotografía. Esto nos abrió la oportunidad para que la estudiante hablara de otras emociones y recuerdos que evocaban su experiencia en ese lugar. El espacio y tiempo son elementos clave de la fotografía y nos servían para descubrir otras lecturas sobre lo visual. El tiempo contenedor de ese instante que capta una fotografía y a la vez como tiempo detenido que describe la experiencia que rodea a un instante concreto.

Podemos decir que esta última lectura resultó ser muy enriquecedora y con la que le propusimos elaborar una nueva imagen que simbolizase aquello que ella había descrito. Estas interpretaciones creativas a partir de la fotografía,

suponían relacionar aspectos ya trabajados en las lecturas utilizando un vocabulario visual conocido para generar sus propias imágenes.



Figura 4. Trabajos realizados a partir de la descripción e interpretación de una fotografía. C.A.

3. METODOLOGÍA

La experiencia planteada se ha desarrollado durante el segundo cuatrimestre del curso 2011/12. A continuación, describimos las siguientes tres fases en las que lo hemos estructurado:

Una fase inicial en la que establecimos una primera toma de contacto con la estudiante para conocernos y saber las características de su discapacidad visual, el tipo de materiales que ha utilizado previamente en su formación artística, así como otros recursos que generalmente la estudiante utiliza en las clases. Así también, mantuvimos una primera reunión con su tutora de la ONCE y con profesorado especialista para darnos algunas orientaciones y ofrecernos recursos específicos para trabajar la asignatura.

La segunda fase comprende todo el desarrollo de la asignatura. Las primeras prácticas fueron significativas para incorporar ciertas actividades que al inicio obviamos y redefinir otras adecuándolas a sus necesidades. Así también realizamos una visita a las instalaciones de la ONCE de Valladolid, y que en colaboración con su tutora, preparamos ciertos materiales específicos para algunas prácticas de la asignatura.

Una tercera fase ha consistido en la valoración del trabajo realizado en el que llevamos a cabo la evaluación de la asignatura. Posteriormente realizamos también una nueva revisión más detallada de las sesiones y análisis de los materiales elaborados durante la asignatura. Todo ello con el fin de establecer conclusiones sobre nuestra actuación docente.

De acuerdo con el planteamiento de la experiencia, destacamos los siguientes criterios metodológicos:

- Elaborar un material creado por la estudiante que recoja tanto los contenidos teóricos y prácticos trabajados a lo largo de la asignatura.
- Utilizar diversos lenguajes que posibiliten la comprensión de lo visual. Las imágenes y las palabras participan constantemente en el diálogo con las imágenes.
- Establecer pautas para la lectura de imágenes que secuencien los contenidos visuales en toda su complejidad. Comenzar por una descripción intuitiva para conocer los elementos percibidos y poder después profundizar en otros aspectos visuales que no hayan sido descritos.
- Explorar el espacio para ampliar el conocimiento del entorno y enriquecer las representaciones internas. Es importante secuenciar acciones que partan de espacios interiores y próximos y se dirijan hacia otros espacios abiertos tratando de fomentar la sensorialidad y acomodar los movimientos del cuerpo al recorrer otros espacios.
- Ejercitar el dibujo como una forma de representación gráfica de una realidad tridimensional para favorecer la comprensión de las formas en el entorno y potenciar la imaginación.

Durante el desarrollo de la asignatura hemos utilizado diferentes recursos que hemos ido elaborando para cada práctica, junto a los que la ONCE nos ha facilitado, tales como: materiales texturados y adhesivos, láminas de *flexi-paper* para crear nuestros propios materiales en el horno *Tactile Image*. Además de los materiales propuestos para las prácticas artísticas, la estudiante ha utilizado el *braille speaker* para la toma de apuntes, una regleta braille mini con punzón plano, una plancha de goma para dibujar y una grabadora de voz para registrar las sesiones realizadas.

En relación con la evaluación, hemos llevado a cabo una observación detallada de cada una de las acciones y de sus procesos, así como de la implicación, actitud y participación en las actividades. Especialmente hemos valorado los contenidos recogidos finalmente en su *scrapbook*.

En relación a nuestra actuación docente hemos tenido en cuenta la secuencia de contenidos teóricos y prácticos trabajados y la efectividad de las adaptaciones realizadas para lograr el acceso a lo visual desde la creación plástica.

4. RESULTADOS ESPERADOS Y RESULTADOS

En general podemos decir que se han cumplido los contenidos tanto teóricos como prácticos que planteábamos en nuestra guía docente. La gran mayoría de los estudiantes con visión normal han superado con éxito la asignatura. En relación a la estudiante ciega, gran parte de los contenidos se han desarrollado, aunque hemos tenido que replantear tanto objetivos, métodos para el trabajo con las imágenes. Sin duda su aprendizaje nos ha permitido aprender a mirar desde otra visualidad y prestar atención a ciertos conceptos que pasan desapercibidos para los que vemos.

Cabe mencionar que este trabajo nos ha resultado gratificante al observar cómo la estudiante ciega ha ido evolucionando e interesándose por el uso de las imágenes. Algunos de los factores que sin duda han influido en el desarrollo de la experiencia han sido: la formación artística previa, la actitud y la atención individualizada. Los tiempos han discurrido mucho más lentos de lo esperado y ha sido necesario llevar a cabo tutorías individualizadas, lo que ha favorecido especialmente para tener un contacto más personalizado con ella.

Las experiencias artísticas de las personas ciegas suelen basarse en lo háptico y lo auditivo como “sentidos fuertes”. En el caso de nuestra estudiante destaca especialmente su interés por la música y no tanto por la expresión plástica y visual, aspectos en los que se han hecho evidentes ciertas carencias, consecuencia sin duda de la escasez de prácticas artísticas durante su formación escolar. Por este motivo, ha sido necesario explicar algunos conceptos que dábamos por sobreentendidos y que para una persona ciega necesitan ser explicados convenientemente.

Otra de las cuestiones que inicialmente nos preocupaba era encontrarnos con una actitud desinteresada hacia las actividades artísticas y saber cómo afrontar un diálogo sobre lo visual desde la ceguera. Sin embargo, las imágenes han aparecido como una presencia espontánea a través de las fotografías de su álbum. Éstas han servido de punto de partida para hablar de lo visual, describir, dibujar y construir nuevas imágenes. Afortunadamente su actitud ha ido cambiando a medida que avanzaban las sesiones, en las que ha pasado de una actitud escéptica a llegar a interesarse e implicarse en las prácticas artísticas.

Para la mayor parte de los estudiantes las imágenes dialogan, interpretan y sirven para crear otras imágenes que, además de dialogar, documentan y sirven para generar nuevas historias. Para la estudiante ciega, las imágenes tiene una apariencia más conceptual y su lectura suele estar condicionada por lo que otros describen.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de trabajar la imagen con una estudiante ciega ha supuesto para nosotros la necesidad de replantearnos otra visualidad y cuestionarnos cómo debemos trabajar la educación artística en personas con discapacidad visual. Esta experiencia nos lleva a considerar que la diversidad en el aula universitaria supone un trabajo constante de colaboración entre estudiantes, profesorado y tutores. Describimos algunas cuestiones que reflexionan sobre la diversidad en el aula universitaria a partir de esta experiencia educativa.

En primer lugar, la atención a la diversidad reclama una atención individualizada del estudiante con discapacidad pero, que al mismo tiempo, forme parte del grupo general del aula. Este ajuste requiere de la búsqueda de un equilibrio para que los estudiantes con discapacidad visual se sientan uno más del grupo y que además, sean atendidas adecuadamente sus necesidades educativas. Convertir la discapacidad en una oportunidad para descubrir otras capacidades puede ser una apuesta para que todo el alumnado encuentre oportunidades para aprender de la diversidad del aula.

En segundo lugar, atender a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad visual no sólo consiste en elaborar materiales y recursos que compensen ciertas carencias, sino en comprender cuáles son realmente las necesidades y proporcionar la adaptación necesaria. Tal y como nos propone Stratton (1990) debemos adaptar los materiales tratando de utilizar sus habilidades y desvincularles lo menos posible de ese contexto natural de aprendizaje. En este sentido, es importante promover un acercamiento y contacto que genere un clima de confianza entre el estudiante y el profesorado para esa planificación y adecuación conjunta. Atender a la comunicación tanto dentro como fuera del aula también es un factor a tener en cuenta. Para Rogow, las personas con visión normal suelen apoyarse en referencias visuales al comunicarse. Cuando nos encontramos con personas ciegas resulta complicado prescindir de estas referencias y es entonces cuando surgen ciertas dificultades en una comunicación (citado por Seidman, 2003, pp. 54-55).

En tercer lugar y en relación a la enseñanza artística de personas con discapacidad visual, reclamamos una formación artística desde edades tempranas que les permita comprender lo visual para favorecer la construcción de sus representaciones mentales. La creación visual supone una vía nada desdeñable para explorar el entorno sensorialmente. En este sentido, la percepción multisensorial no sólo se presenta como la vía accesible para conocer el entorno sino que también es una forma accesible de percibir lo visual. Es necesario alentar la capacidad representativa y expresiva desde edades tempranas y potenciarla aún más, en el caso de personas ciegas sin memoria visual. Estimular las habilidades artísticas y creativas supone un paso más hacia la integración social y cultural.

Por último, ser conscientes de que la planificación de las asignaturas en los planes de estudio del marco europeo de educación superior exige que se impartan con un carácter más intensivo que extensivo. En este sentido, la formación artística de personas con discapacidad visual requiere de una formación más prolongada en el tiempo para lograr la asimilación y reflexión de los contenidos por parte del estudiante. Del mismo modo, el profesorado

necesita mayor tiempo para lograr adecuar progresivamente y con mayor efectividad los métodos docentes y aportarles los materiales necesarios. Si a esto añadimos un contexto diverso en el aula, el tiempo se convierte en un factor clave para la planificación del profesor y para la formación específica del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amargan, E. (2010). Esref Armagan. The Artist with no eyes. Recuperado de <http://www.armagan.com/bio.asp>
- Eisner, E. (2003). The Misunderstood Role of the Arts in Human Development. Salzhauer, E., & Sobol, N. (Eds.) *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Nueva York: AEB and AFB Press.
- Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture. Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.
- Gratacós, R. (2006). *Otras miradas. Arte y ciegos: tan lejos, tan cerca*. Barcelona: Octaedro.
- Hayhoe, S. (2008). *Arts, Culture and Blindness: Studies of blind students in the visual arts*. Youngstown, Nueva York: Teneo Press.
- Helfand, J. (2008). *Scrapbook. An American History*. Londres: Yale University Press.
- Helfand, J. (17 de Marzo, 2005). Scrapbooking: The New Paste-Up. [blog post]. Recuperado de <http://observatory.designobserver.com/entryprint.html?entry=3147>
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Holbrook, M. C., & Koenig A.J. (Eds.) (2003). *Foundations of Education. Volume II. Instructional Strategies for Teaching Children and Youth with Visual Impairments*. Nueva York: AFB Press.
- Kennedy, J. M. (2013). Tactile drawings, ethics and a sanctuary: Metaphoric devices invented by a blind woman. *Perception*, 42, 658-688.
- Kennedy, J. M. (2003). What Motivates a Person Who is Blind to Draw? Salzhauer, E., & Sobol, N. (Eds.) *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Nueva York: AEB and AFB Press.
- Lowenfeld, V., & Lambert, W. (1986). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, B. (1981). *Bertold Lowenfeld: On blindness and blind people. Selected papers*. Nueva York: American Foundation for the Blind.
- Mayer, B. (1999). Evgen Bavcar: El deseo de imagen. *Luna Córnea*, 17, 34-95.
- Peña, N (2012). Construyendo la memoria visual a través de la fotografía. I Barbosa H., & Quental J. (Eds.). *Art Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. Conference proceedings* (p.108). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ONCE (2013). Datos estadísticos anuales afiliados ONCE. Afiliados junio 2013. Recuperado de <http://www.once.es/new/afiliacion/datos-estadisticos>
- Rosa, A., & Ocahita, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- Seidman, K. (2003). *Art Beyond Sight. A resource guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Salzhauer E., & Sobol N. (Eds.) *Understanding Visual*

Impairments (pp.50-58). Nueva York: AEB and AFB Press.

Seeing with Photography Collective. (2002). *Shooting blind. photographs by the visually impaired*. Nueva York: Aperture.

Stratton, J. (1990). The principle of least restrictive materials. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84, 3-5.