

**CREANDO PRETEXTOS PARA MOTIVAR LA ESCRITURA CREATIVA A
PARTIR DE LA PERCEPCIÓN SENSORIAL EN PERSONAS INIDENTES:
UNA EXPERIENCIA DE TALLER DE ESCRITURA CREATIVA CON
PERSONAS INIDENTES EN LA SALA DE ATENCIÓN A DISCAPACIDADOS
“JORGE LUIS BORGES” DEL CENTRO CULTURAL DE SANTIAGO DE
CALI**

RUBÉN ALFONSO ZÚNIGA MUÑOZ

CÓDIGO: 0844864

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS LITERARIOS
LICENCIATURA EN LITERATURA
SANTIAGO DE CALI**

2014

**CREANDO PRETEXTOS PARA MOTIVAR LA ESCRITURA CREATIVA A
PARTIR DE LA PERCEPCIÓN SENSORIAL EN PERSONAS INVIDENTES:
UNA EXPERIENCIA DE TALLER DE ESCRITURA CREATIVA CON
PERSONAS INVIDENTES EN LA SALA DE ATENCIÓN A DISCAPACIDADOS
“JORGE LUIS BORGES” DEL CENTRO CULTURAL DE SANTIAGO DE
CALI**

RUBÉN ALFONSO ZÚNIGA MUÑOZ

CÓDIGO: 0844864

Monografía de grado presentada como requisito para optar por el título de:

LICENCIADO EN LITERATURA

Directora: Ángela Rengifo

Profesora de la Escuela de Estudios Literarios

Universidad del Valle

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE ESTUDIOS LITERARIOS

LICENCIATURA EN LITERATURA

SANTIAGO DE CALI

2014

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	5
1. OBJETIVOS	7
1.1. Objetivo general	7
1.2. Objetivos específicos	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. Poner el mundo y sus historias en las manos de la discapacidad visual	8
2.2. Un caso bajo el lente: La discapacidad visual	10
2.2.1. ¿Cuándo hay ceguera y cuándo hay baja visión?	10
2.2.2. Vistazo hacia la historia de la discapacidad visual	11
2.2.3. La discapacidad visual en Latinoamérica	14
2.2.4. La discapacidad visual en el terreno colombiano	16
2.2.5. Estado de la legislación sobre discapacidad en Colombia	19
2.2.6. Colombia, un país que intenta fortalecer el acompañamiento de personas con discapacidad visual	28
2.2.7. Atención a población con discapacidad visual en Santiago de Cali	32
2.3. Estrategias de educación para personas con discapacidad visual	34
2.3.1. Estrategias de educación para personas con discapacidad visual a través del tiempo	35
2.3.2. Estrategias de educación para personas con discapacidad visual: Panorama actual	36

2.4. La Didáctica Multisensorial	39
2.5. Los talleres de escritura como herramienta de la didáctica de la literatura	45
3. IMPULSANDO LA CREACIÓN DE TEXTOS ENTRE MIRADAS QUE PERCIBEN EL MUNDO DE OTRA FORMA	53
3.1. Las escenas ocultas en un chocolate y su envoltura	57
3.2. ¿Quién hace ese ruido? ¿Qué pasa detrás de ese sonido?	71
3.3. La vida viene palpando	89
3.4. Cada paso lleva el aroma de una vida	102
3.5. La oportunidad de abrir los sentidos	108
4. VENCER LOS TEMORES Y CREAR A PARTIR DE LA VOZ DE LOS SENTIDOS	109
4.1. Derrotar el miedo y descubrir que se es fuente de historias	112
4.2. Estimular los sentidos y crear textos de manera espontánea	115
5. CONCLUSIONES	121
BIBLIOGRAFÍA	123

INTRODUCCIÓN

La escritura no sólo se presenta como un pilar imprescindible dentro de las posibilidades de comunicación del ser humano. A través de la escritura, una persona puede manifestar las percepciones que tiene acerca de su mundo, la manera en que analiza y cuestiona su entorno. Se trata de la vida que se proyecta en las palabras. Se pueden abrir espacios para compartir diferentes voces, para dar vía libre a la palabra escrita. Existe la posibilidad de pulir, embellecer, mejorar, aquellas construcciones hechas con las letras, mediante las dinámicas que puede proponer un taller de escritura. Varias personas se unen en torno a la tarea de expresarse mediante las palabras. La literatura se convierte en un juego, y como juego, se despliegan reglas, diversión, polémicas y resultados. Se crean textos, historias, opiniones; se lee cada producto, se señalan errores y mejoras necesarias. Se amasan las palabras, se libera la voz de cada persona. Sin embargo ¿Qué cambios pueden darse cuando en el taller de escritura creativa están reunidas solamente personas ciegas o con un bajo nivel de visión? Se busca entonces adentrarse en la forma en que las personas ciegas se acercan a la tarea de escribir y a la forma en la que ellas mismas pueden generar textos.

Recordemos al grupo surrealista, encabezado por André Bretón, y la manera en que, como un conglomerado de amantes de la escritura, se reunían y por medio de diversos juegos con las palabras construían lo que vendría a ser su inevitable estética. Podemos citar la dinámica que se proponía en el *Cadáver exquisito*, donde se hacía un texto a partir de lo que el pulso de cada integrante pudiera aportar de manera aleatoria. Pero, ¿Esta clase de juegos y acercamientos con la palabra cambiarían si los integrantes no tuviesen el sentido de la visión? Entonces vale la pena, en un primer momento, mencionar el código que las personas ciegas utilizan para escribir y leer: el sistema desarrollado por Louis Braille. Esto, como premisa básica, pero no sustancial, el código de escritura no es el único eje en que el ejercicio de la escritura está basado en las personas con discapacidad visual. El sistema Braille no es la única variable dentro de un proceso de estimulación del ejercicio de escribir en la población con discapacidad visual. Nace la necesidad de buscar estrategias para acercar el ejercicio de escribir en esta

población. Para esto es indispensable el papel de la dinámica que ofrece el taller de escritura como herramienta para motivar la creación de textos.

Dentro de la dinámica de taller de escritura se deben generar estrategias que tengan en cuenta la discapacidad de las personas invidentes o con baja visión, no como un obstáculo, si no como una oportunidad de crear esas tácticas, esas ideas para impulsar y hacer visible la voz de esta población por medio de la escritura, para observar sus miedos, sus cuestionamientos, la forma en que se acercan al mundo, la manera en que lo enfrentan.

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo general

Proponer a partir de la experiencia de un taller de escritura creativa con personas invidentes, herramientas y ejercicios que logren motivar e impulsar la escritura creativa en personas ciegas.

1.2. Objetivo específicos

Presentar un breve recorrido histórico y teórico sobre lo que se ha considerado como discapacidad y discapacidad visual.

Abordar la “didáctica multisensorial” como una herramienta pedagógica para personas con discapacidad visual.

Plantear actividades que motiven la escritura creativa en personas con discapacidad visual con ayuda de la estimulación sensorial.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Poner el mundo y sus historias en las manos de la discapacidad visual

Los días no son siempre iguales. El día y la noche caen pero no siempre son las mismas ni los mismos, se percibe un mismo fenómeno de distinta forma cada vez. Las cosas del universo cambian con el tiempo. Los humanos no son todos iguales y no perciben el mundo de una forma igual. La discapacidad exige ver el paso de los días de una forma distinta y en el tiempo que ha ido tallando la Historia se ha ido entendiendo más o han nacido más dudas acerca de esta condición humana, tanto desde la perspectiva del discapacitado como la del que no lo es.

La condición de discapacidad ha sido analizada, calificada desde distintos puntos de vista. Pueden existir diversas consideraciones alrededor del concepto de discapacidad: avances en medicina que demarcan una esperanza para “curar” esta condición, problemáticas sobre inclusión social y laboral, o sobre el planteamiento de derechos y deberes para la población discapacitada. Sobre esta condición humana siempre han merodeado fenómenos como la segregación, discriminación, una búsqueda de igualdad, de equidad, de adecuación de espacios físicos para el desenvolvimiento normal de una persona con discapacidad en un ambiente “normal” (Verdugo, en Brogna, 2009: 13). Lo cierto es que aún no está dicho todo acerca de la discapacidad, como los días y el tiempo van pasando, como el día cambia a la noche, las miradas puestas sobre la discapacidad van cambiando la forma de observar, entender y profundizar sobre este fenómeno.

Desde los primeros registros históricos las personas discapacitadas eran fuente de manifestaciones muy diferentes: por un lado existía la amabilidad, la consideración, pero por otro, estaba el castigo, el salvajismo, el abandono, la crueldad. Desde antiguas civilizaciones, como la egipcia, la discapacidad era combatida con la fe en los dioses, en rituales o amuletos; los espartanos por su parte, a los recién nacidos con discapacidad los enjuiciaban y asesinaban. Entre los siglos XVII y XVIII el trato era aberrante ante las

personas con discapacidad, para ellas sólo existía el encierro, confinamiento y el olvido en edificaciones destinadas para “atender” a esta población. La discapacidad no se escapó de la persecución por herejía (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 16). Sin embargo, a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX empezaron a surgir figuras que se interesarían por atender a las personas y sus discapacidades. En 1800 Jean Marc Itard empezaría a educar a “Víctor”, un muchacho encontrado en los bosques, aparentemente abandonado desde su nacimiento, quien supuestamente había sido entrenado por las bestias de los montes. “El niño salvaje de Aveyron”, un muchacho que no sabía hablar, que no podía comunicarse como cualquier persona, fue uno de los primeros casos en que una discapacidad era tratada. Jacob Periere iniciaría la enseñanza de la lengua de señas a sordomudos durante el siglo XVIII. Thomas Hopkins Gallaudet en 1819 fundaba el Asilo Americano de Hartford para la Educación de Sordos y Mudos. Samuel Gridley Howe en 1832 fundaría el New England Asylum for the Blind, una de las primeras asociaciones en tratar la ceguera. Aunque se empezaban a gestar las primeras instituciones que se preocupaban por la discapacidad, aún en el siglo XX se defendía la esterilización y la discriminación de los discapacitados. Como ejemplo, el filme *The Black Stork* en 1917 incitaba la eutanasia para niños que nacían con alguna deformidad (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 18).

Más allá de un llano parte médico, o el planteamiento de una patología, a partir de los años setenta, sobre todo en Estados Unidos y Europa, la conceptualización de la discapacidad fue tomando matices sociales, como parte de un problema que tenía que ver con la sociedad, que involucraba a un grupo grande de personas, y no solamente a un diagnóstico médico. Esta iniciativa catalogada como un *nuevo modelo social* estuvo a cargo de diversos estudiosos de la discapacidad, entre ellos Len Barton, Colin Barnes, Mike Oliver y Tom Shakespeare. La forma de entender la discapacidad empezaba a cambiar conforme se iban agudizando los estudios sobre estas condiciones, y en la medida en que los discapacitados empezaban a organizarse. Para eso, a continuación se muestra lo que la Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) presenta como la definición de “discapacidad”: “desventaja o restricción causada por

una organización social contemporánea que excluye a un grupo de personas” (Broyna, 2009: 16). Como se señaló, la discapacidad conforme el paso de los años, va tomando incidencias de carácter social (Exclusión, discriminación, integración social o laboral) más que de observaciones médicas o científicas.

2.2 Un caso bajo el lente: la discapacidad visual

2.2.1. ¿Cuándo hay ceguera y cuándo hay baja visión?

En un primer nivel habría de definir lo que se considera a niveles médicos una persona con discapacidad visual. Una persona con deficiencias visuales puede padecer ceguera o baja visión según una evaluación de su *agudeza visual*:

“Se utiliza una distancia estándar de seis metros como base para la medición de la agudeza visual. El individuo [...] debe discriminar entre las letras o formas que se le muestran a distancia, con una visión de 20/20 designada como la agudeza visual normal. [...] La baja visión se refiere a una visión de 20/70 hasta 20/200 y ceguera legal se refiere a una visión de 20/200 o peor en el mejor ojo con la mejor corrección posible”. (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 290).

A pesar de las mediciones precisas, la agudeza visual no necesariamente definiría la ceguera o si existe algún residuo de percepción visual, pues alguien podría ser calificado “legalmente” como paciente con baja visión, pero podría poseer escasa sensibilidad ante los pocos estímulos perceptivos del entorno, intensidad de luz, o calor, mientras que una persona calificada como “ciega” podría responder mejor a esta clase de estímulos (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 291). Por esto, dentro de los procesos de rehabilitación y/o educación de esta población no se tiende a separar las necesidades de una persona con baja visión (que se pensaría que sólo necesita de libros o instrumentos

de gran tamaño para ser percibidos de manera adecuada) y las de una persona con ceguera total, que necesitarían de material adaptado o modificado para avanzar en dichos procesos; las estrategias desarrolladas pueden ser aplicadas a cualquiera de los diagnósticos.

El mundo llega a los seres por medio de la conexión de los ojos con el cerebro. Los ojos están formados por tejidos muy delicados, propensos a diversas deficiencias o defectos. Estas se dividen entre defectos ópticos, defectos de la motilidad ocular, problemas externos del ojo y problemas internos. Entre los defectos ópticos, causados por problemas de refracción o del enfoque de la luz, están: la miopía; problemas para ver de lejos: hipermetropía, o dificultad para ver de cerca; astigmatismo, problemas para enfocar. Entre los defectos de la motilidad ocular, que se refiere a la dificultad de coordinar ambos ojos, se encuentran: el nistagmo, cuando los ojos realizan movimientos continuos o espasmódicos sin control; el estrabismo, cuando existen problemas de alineación entre los dos ojos; la ambliopía, que se trata de la supresión de imágenes (visión borrosa en un solo ojo) resultado del estrabismo. Los problemas externos del ojo se presentan cuando algunas partes del ojo muestran protuberancias o tamaños anormales, como en la órbita, los párpados y la córnea. Entre los problemas internos del ojo se encuentran: la retinopatía, pérdida de visión causada por los elevados niveles de oxígeno en la primera infancia; la retinitis pigmentosa, que ataca la integridad de la retina, causando la pérdida de la visión periférica o total, es de carácter hereditario; disfunción visual cortical, pérdida de la visión ocasionada por algún daño cerebral. El glaucoma, o presión alta en los ojos, es una de las principales causas de pérdida de visión entre la población. (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 293).

2.2.2 Vistazo hacia la historia de la discapacidad visual

Durante la Edad Media se creó una relación muy sólida entre mendicidad y ceguera. Las personas ciegas al estar supuestamente impedidas para hacer cualquier oficio en aquella época, se dedicaban como proyecto vitalicio a la mendicidad. Despertaban pesar, lástima

con facilidad. Por esto se empezaron a crear “gremios”, agrupaciones de ciegos que organizaban, administraban el negocio de la mendicidad. De esta forma vendrían a conformarse muchas organizaciones más, como las “cofradías”, las “hermandades”, que contaban ya con un apoyo económico y religioso frente a la atención de las personas invidentes (Piñeros, 2008: 17). El socorro ofrecido a las personas invidentes era manejado principalmente por manos religiosas, pero fue hasta el siglo XVII, junto a las palpitaciones de la *Reforma* en naciones protestantes, que el Estado acogió la responsabilidad de administrar la ayuda a las organizaciones de invidentes (Piñeros, 2008: 19).

Durante el siglo XX en los Estados Unidos, en Chicago, Roxbury, Massachusetts, Cleveland y Ohio, se empezaron a establecer los primeros establecimientos educativos que atendían las necesidades de las personas invidentes y con baja visión (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 288). En 1931, bajo el impulso de Lazar Ludovico Zamenhof, se crea la Asociación Universal de Organizaciones de Ciegos: UABO (Piñeros, 2008: 19). Nueve años después en 1940, Jacobus TenBroek, profesor universitario ciego de California, funda la National Federation for the Blind, lo que impulsaría la creación de políticas y estrategias de inclusión educativa para personas con deficiencia visual. Bajo la ley federal de los Estados Unidos, durante los años setenta se empezarían a gestar la Individuals with Disabilities Education Improvement o IDEA y la American with Disabilities Act (ADA), que aumentarían “las oportunidades educativas para los estudiantes con pérdida de visión” (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 289).

Isabel Piñeros (2008) expone dentro de la lucha por la atención a la discapacidad visual la relevancia de las guerras dentro de la conformación de instituciones que acompañaron a los heridos en las batallas. Muchas de estas organizaciones estaban destinadas al auxilio de invidentes:

“[...] son generadoras de una conciencia social importante, como es la necesidad de impartir a los excombatientes que hubieran contraído una discapacidad visual grave, una rehabilitación adecuada. Luego, en 1889 se creó la Asociación Sueca de Ciegos; en 1920, un ciego excombatiente, Aurelio Nicolodi, fundó la Unión Italiana de Ciegos. En

1938 se constituyó la Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE. Esta entidad se creó de acuerdo al Decreto 22893 del 13 de diciembre de 1938. Esta norma dictada en plena Guerra Civil, fue promulgada por el jefe del Estado, General Franco” (Piñeros, 2008: 19).

Todas las luchas por la inclusión social y educativa de las personas invidentes han tenido que vencer distintos escudos, que van desde la maciza indiferencia de los dirigentes de gobiernos, el amplio desinterés o desconocimiento de las personas ante la población con discapacidad visual, e inevitablemente, el escaso financiamiento para promover proyectos que busquen socorrer a este grupo de discapacitados. Sin embargo, y angustiosamente, uno de los factores que más hieren la atención a las personas con discapacidades visuales es la falta de unión, de conformación de grupos, a pesar del panorama que se ha ido mostrando, todas las asociaciones establecidas, grupos, o herramientas legislativas, han sido resultado de fuertes batallas que han encontrado en la unión, en la asociación, un camino para visibilizar la discapacidad visual.

Se ha ido evolucionando en cuanto a la manera de entender la discapacidad a través de las épocas y los distintos procesos que se han gestado para poder atenderla, comprenderla. Liliana Pantano (2009) en *Nuevas Miradas en Relación con la conceptualización de la Discapacidad* pone en cuestión una forma de entender la discapacidad que reúne dos actores importantes:

“La persona afectada por un estado negativo o problema o problema de salud o deficiencia que tiene las mismas características que el resto, con la especificación de sus limitaciones y restricciones (a causa de ese estado) y sobre las que operan sus factores personales. En este sentido, es importante aclarar que si bien todas las personas tienen limitaciones, aquí nos estamos refiriendo a quienes las tienen de manera definida y contundente a causa de ese estado / Y la sociedad de la que forma parte caracterizada por su ambiente social, físico y cultural”. (Pantano, en Brogna, 2009: 86).

“[...] La discapacidad nace en un estado de salud, pero involucra a toda la persona, afectando sus relaciones y sus productos”. (Pantano, en Brogna, 2009: 95).

Antes, la discapacidad era vista acaso como una carencia, una dificultad, un impedimento, un obstáculo, “lo anormal”, lo fuera de lo común. Vendrían los dictámenes médicos, patologías, cuadros clínicos, valoraciones. Luego se empezaría a gestar la discapacidad como el avivamiento de necesidades inexorables que debían ser atendidas. Las personas discapacitadas debían tener acceso al mundo, a las calles, a la información, la educación, la economía, la cultura. Se pasó de un lente que sólo enfocaba al individuo en su condición, a considerar todo lo que esto implicaba dentro de la sociedad entera. Se generaba una urgencia por hacer sólida la relación, la comunión entre discapacidad y sociedad.

2.2.3. La discapacidad visual en Latinoamérica

Los discapacitados visuales en América Latina no sólo han tenido que luchar por promover su educación e inclusión en la sociedad, ha tenido que pelear por, simplemente, el mismo derecho de organizarse, pues, en esta parte del mundo palpitan condiciones de vida muy frágiles aún para la población sin ninguna discapacidad. Las batallas que han disputado los discapacitados visuales para organizarse han sido agotadoras, pero no ejecutadas en vano. De nuevo, la organización es la salida para la inclusión.

En Latinoamérica las organizaciones de discapacitados visuales han dirigido sus esfuerzos para lograr principalmente: el reconocimiento de las personas ciegas o con baja visión como ciudadanos, partícipes de la vida política de los países, como acreedores de derechos y deberes como cualquier sujeto; la inclusión laboral, las oportunidades de integrar personal con deficiencias visuales en determinados ámbitos laborales; y la adecuación de los espacios para beneficio de la fácil movilidad de un invidente dentro de un lugar (en una ciudad, por ejemplo, semáforos sonoros, autobuses con espacios destinados para esta población, tarifas especiales en sistemas de transporte, el libre acceso de perros guías en cualquier lugar) (Piñeros, 2008: 36).

Un breve ejemplo de las situaciones que despertaron estas luchas lo expone María Soledad Cisternas Reyes (2009) cuando pone en evidencia que durante la primera mitad del siglo XX en algunos países de Latinoamérica, y aterriza el caso en Chile, las personas con discapacidad visual no tenían derecho al sufragio y a otras disposiciones u oportunidades de los ciudadanos, se pensaba que por ellas mismas no podían tener un criterio propio, que todo lo tenían que hacer con ayuda de un tercero o no lo podían hacer:

“El Código Orgánico de Tribunales promulgado en junio de 1943 dispuso: ‘No pueden ser jueces, N° 4. –Los ciegos’ [...] Antes se estimaba que las personas en tales condiciones dependían del razonamiento y criterio de terceros, lo que hace entendible de alguna manera la prohibición indicada.” (Cisternas en Brogna, 2009: 334).

Ante estas condiciones que relegaban al invidente al nivel de un ser prácticamente inservible, sujeto inevitablemente a la dependencia de alguien para hacer cualquier actividad, la persona con discapacidad visual era observada como alguien sencillamente vano, receptor de sentimientos de lástima y compasión. Fueron estas algunas de las razones por las que era inexorable el nacimiento de instituciones que defendieran la posición de un invidente como un ser humano activo, con derecho a vivir y participar dentro de los aparatos que hacen mover la sociedad.

El 15 de noviembre de 1985 nació la Unión Latinoamericana de Ciegos (ULAC) en Argentina. Se trataba de una organización desvinculada del gobierno y sin ánimo de lucro. Entre sus objetivos se destacan:

“Promover las acciones de las organizaciones de y para personas ciegas; constituir un foro para canalizar los conocimientos y experiencias en el campo de la tiflogía¹;

¹ Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la *Tiflogía* se define como la “Parte de la medicina que estudia la ceguera y los medios de curarla. Sin embargo, se usa más el término *Tiflotecnología*, que se define como “El estudio de la adaptación de procedimientos y técnicas para su utilización por los ciegos”, por ejemplo, libros totalmente escritos en formato Braille, software lector de pantalla para teléfonos móviles y computadores o impresoras Braille. Tomado de: <http://drae.es>. Consultado el 2 de marzo de 2014.

fomentar el desarrollo y la actualización permanente de las políticas y acciones determinantes de la prevención de la ceguera, salud, asistencia y seguridad social, educación, rehabilitación, capacitación profesional, empleo, deportes, actividades recreativas y culturales y en el ámbito de los derechos humanos de las personas ciegas.”(Piñeros, 2008: 40).

Toda la labor de la ULAC estaba alimentada por las necesidades o problemáticas expuestas por las organizaciones de invidentes que se fueron gestando o que ya existían en algunos países latinoamericanos. Entre las principales se encontraban: “Fraternal” en Argentina, en 1916, luego vendría FAICA (Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Ambliopes); “Fundación Dorina Nowill para Ciegos” en Brasil desde 1954; “FENACIEBO, Federación Nacional de ciegos de Bolivia”, creada en 1954; “FEVIC, Federación Venezolana de Instituciones de Ciegos”, fundada en Caracas en 1977; “FENCE, Federación Nacional de Ciegos del Ecuador”, creada en 1985; “ACIP, Asociación de Ciegos del Paraguay”, fundada en Asunción en 1985; “UNCP, Asociación Nacional de Ciegos del Perú”, en 1943; “UNCIH, Unión Nacional de Ciegos Hondureños”, creada en 1989; “FECOT, Federación Colombiana de Organizaciones Tiflológicas”, fundada en 1991; en México se funda en 1999 el Consejo Mexicano de Organizaciones para Personas con Discapacidad Visual; “ANCI, Asociación Nacional del Ciego”, en Cuba fundada en 1975 (Piñeros, 2008: 38).

2.2.4. La discapacidad visual en el terreno colombiano

La asistencia hacia personas con discapacidad visual en Colombia inició cuando Carlos Graeffestein trajo desde Alemania el sistema de escritura para ciegos, Braille. El sistema de escritura fue asimilado por Francisco Luis Hernández Betancur, ciego, que en 1925 crearía el Instituto para Niños Ciegos y Sordos en Medellín. Luego, un año más tarde en Bogotá, Juan Antonio Pardo Ospina crearía el Instituto para Niños Ciegos (Piñeros, 2008: 57). Años después, bajo Decreto 15 del 15 de julio de 1955 se crea el Instituto Nacional para Ciegos “INCI”, adscrita al Ministerio de Educación Nacional, que se

autodenomina como una “entidad técnica” y de asesoramiento para personas ciegas o con baja visión en temas como la inclusión laboral , política, económica y cultural².

Alexander Yarza de los Ríos (2013) en el texto *Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica*, presenta distintos estudios que se han realizado sobre el surgimiento y evolución de la educación especial en el país. El autor divide los estudios en tres grupos. “La historia de los datos”, “La historia institucional” y “La historia social”. Se trata sólo de una división planteada según los métodos de recolección y organización de los datos. El primero maneja fechas, nombres de personajes e instituciones; el segundo, expone la evolución de los datos en un ámbito legislativo, como su nombre indica, del manejo que se le ha dado a la educación especial desde las instituciones legales nacionales; y el tercero, muestra una evolución de las actitudes de la población colombiana ante la educación especial. Se dará un vistazo al primer y tercer grupo. La “Historia de los datos” expone la historia de la educación especial a partir de la organización de sucesos de manera cronológica, demarcando periodos de conformación de las primeras instituciones en atender la población con discapacidad. Por ejemplo, el trabajo de Lucy Salinas durante los años 1987 y 1988, en el que establece tres periodos: el primero, que arranca desde finales del siglo XIX hasta los años sesenta, donde destaca la aparición de las primeras instituciones para la atención de niños con dificultades auditivas y de la visión, de igual forma, el planteamiento de diversos estímulos hacia los profesores que incursionaran en la atención hacia personas con discapacidad, junto a las capacitaciones hacia docentes ofrecidas en 1950 por el Instituto Nacional para Ciegos y la Federación de Ciegos y Sordomudos de Colombia (Yarza, 2013: 177). Sin embargo, y mostrando el contraste entre los diferentes estudios presentados por Yarza, la investigación de José Jaime Díaz Osorio en 1987 señala que la educación especial en Colombia comienza precisamente en Antioquia con la aparición de La Escuela de Trabajo San José en 1914 y La Escuela de Ciegos y Sordos en 1925 (Yarza, 2013: 177). Siguiendo la reseña del estudio propuesto por Lucy Salinas, el segundo periodo de la educación especial colombiana se encuentra

² Tomado de la página oficial del INCI: www.inci.gov.co. Consultada del 28 de febrero de 2014.

entre los años 1960 y 1970, cuando se empieza a brindar capacitación en el ámbito laboral a adultos invidentes en el Centro de Rehabilitación para el Adulto Ciego, CRAC. Nace la División de Educación Especial en 1968 (Yarza, 2013: 178). En el último periodo propuesto por Salinas, que va desde 1970 hasta comienzos de los noventas, destaca la evolución del Instituto Nacional para Ciegos, INCI y del Instituto Nacional para Sordos, INSOR, de ser instituciones afiliadas al sector salud, para convertirse en establecimientos afiliados al sector educativo. De igual forma en 1976 se incluye la educación especial dentro del ámbito educativo colombiano. Yarza reseña un estudio distinto que brinda otra mirada interesante, el de Mercy Páez Escobar en 1994, que divide en dos periodos la historia de la educación especial, el primero, cuando el país se empeña sólo en dividir los discapacitados según sus patologías, y atender algunas pocas necesidades básicas; el segundo, cuando ya empiezan a erigirse las primeras instituciones que buscan, basándose en las necesidades de la personas según su discapacidad, brindarle un apoyo más amplio, a nivel educativo, de inclusión laboral y social. En el tercer grupo demarcado por Yarza como “Historia social” se desenvuelve el trabajo realizado por María Amelia Gómez en 1997, en el que rescata la necesidad de las personas discapacitadas de organizarse para hacerse notar en la vida nacional. Se muestra igualmente como antes de la creación de la educación especial el ser humano discapacitado era visto o tratado en el mundo occidental:

“[...] prácticas del hombre frente a las anormalidades: infanticidio, abandono, asistencialismo, beneficencia y mendicidad, entendiendo estas últimas prácticas como un estadio inicial en la historia de la educación especial. Posteriormente plantea la enseñanza como una posibilidad para la identificación de los niños con debilidades mentales en el marco de la escolarización y [...] el aislamiento y la esterilización como alternativas para la purificación de la especie humana y la institucionalización de la “deficiencia” como una manera de discriminación”. (Yarza, 2013: 180).

Estas actitudes fueron derrumbadas por los primeros intentos de organización de grupos de discapacitados que defendían las necesidades o exponían sus limitaciones al vivir entre la sociedad. Aparecerían los primeros institutos de atención a discapacidad, que

fueron naciendo desde los establecimientos médicos, que detectaban las enfermedades, para luego brindar un apoyo a partir de las atenciones que el paciente requería, una especie de educación sobre el tratamiento que se debía tener con el paciente, educación recibida en primera instancia por los familiares de la persona con discapacidad. Luego vendrían los servicios brindados por el Ministerio de Educación Nacional frente a la atención de discapacitados: “aulas remediales y escuelas de retardo mental, los centros de diagnóstico y tratamiento y el centro técnico pedagógico” (Yarza, 2013: 181). Yarza realiza así un vistazo sobre la forma en que se ha comprendido la evolución de la educación especial en Colombia (y se ha tratado de rescatar el proceso frente al caso de las personas con discapacidad visual) resaltando la progresiva evolución del asociacionismo de esta población y el interés que, a pesar de las dificultades, se ha ido despertando en los estamentos que rigen el país frente a las distintas necesidades de una persona con discapacidad visual.

2.2.5. Estado de la legislación sobre discapacidad en Colombia

Colombia como Estado Social ha ido implementando políticas a favor de la inclusión de las personas discapacitadas y su participación en los sectores sociales, políticos, económicos, laborales. En la Constitución Política de Colombia de 1991 existen algunos artículos que tocan este fenómeno:

Artículo 13: Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Artículo 16: Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.

Artículo 25: El trabajo es un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas.

Artículo 47: El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.

Artículo 49: La atención de la salud y el saneamiento ambiental son servicios públicos a cargo del Estado. Se garantiza a todas las personas el acceso a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud.

Artículo 52: Estipula el derecho de todas las personas a la recreación y el deporte.

Artículo 67: Señala la educación como un derecho de la persona.

Artículo 70: Expone el derecho para acceder a la Cultura.

Si bien en la norma de normas está en tinta el deseo por ayudar de todas las maneras posibles a las personas con discapacidad, se debe decir que, como otros derechos y deberes ajenos al ámbito de la discapacidad, en Colombia se vulneran muchos de éstos; sólo podría verse en lo que señala como “Igualdad”, cuando es inevitable observar que la brecha entre pobreza, miseria y riqueza es muy vasta. Además, podría pensarse que las personas discapacitadas de bajos recursos tienen mayor dificultad para entrar en proyectos de educación y rehabilitación que atiendan sus necesidades.

Ley 361 de 1997: En la cual se fundan mecanismos de integración social de las personas discapacitadas. Fue reglamentada parcialmente por el Decreto 1538 de 2005 y posteriormente mediante el Decreto Nacional 734 de 2012, “por el cual se reglamenta el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública y se dictan otras disposiciones”; fue adicionada por la Ley 1287 de 2009. Donde se señala aspectos para

garantizar los derechos fundamentales de las personas con limitación, instaurando obligaciones y responsabilidades del Estado en sus diferentes niveles para que la población con discapacidad pueda lograr: “...su completa realización personal y su total integración social”.

Ley 368 de 1997: En la que se crea la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz, y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo –Fondo Plante. Esta norma contempla en el numeral segundo del artículo tercero, que la Red debe coordinar programas para las personas con discapacidad física y mental.

Ley 546 de 1999: En la que se exponen normas en materia de vivienda, se muestran los objetivos y criterios generales a los cuales debe sujetarse el Gobierno Nacional para reglamentar un sistema especializado para su financiación, se crean instrumentos de ahorro propuesto para dicha financiación. Está norma apunta a la obligatoriedad de disponer del uno por ciento de la viviendas construidas para la población con discapacidad; dichas viviendas estarán adaptadas para dicha población.

Ley 1145 de 2007: En la que se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad, que impulsa la formulación y ejecución de la Política Pública en Discapacidad, de manera coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, donde se busca promocionar y garantizar sus derechos fundamentales de manera integral, en el marco de los Derechos Humanos.

Ley 1618 de 2013: La cual se plantea como objetivo: “Garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de

2009”. De igual manera define lo que se considera en el territorio nacional una persona con discapacidad: “Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Además se dibuja el completo auxilio y acompañamiento de las personas con discapacidad en materias de inclusión a la vida social, vivienda digna, afianzamiento de grupos que representen las necesidades de las personas con discapacidad, destruir las barreras de inclusión a nivel de movilidad urbana, de actitudes negativas de la población sin discapacidad, acceso a la información y apoyo en procesos de rehabilitación.

En la tinta de las leyes las personas con discapacidad en Colombia tienen cubiertas todas sus necesidades, desde un hogar, educación, movilidad y respeto hacia su condición. Sin embargo, en la vida diaria del ciudadano se pueden observar diversas falencias, carencias, olvidos.

2.2.6. Colombia, un país que pretende fortalecer la atención a personas con discapacidad visual

El boletín “Evaluación de la Gestión Institucional” realizado por el INCI durante el 2010 y 2013 muestra los planes, las estrategias y los resultados de proyectos que se llevan a cabo para atender a la población con discapacidad visual en distintas áreas: Inclusión educativa, Movilización sociocultural y política, y Fortalecimiento Institucional³.

En puntos generales el INCI presenta el siguiente panorama de la atención prestada hacia la población con discapacidad visual en varios lugares del territorio colombiano:

³ Estos boletines están disponibles en la página del INCI: www.inci.gov.co. Consultada el 25 de marzo de 2014.

Proyecto inclusión educativa. Primera infancia

- Dos guías elaboradas con orientaciones para la producción y dotación de canastas educativas.
- Un documento técnico de apoyo para la atención de primera infancia con discapacidad visual cuyas recomendaciones serán tenidas en cuenta en los programas que adelanta la estrategia de CERO A SIEMPRE⁴ para garantizar la atención de la población con discapacidad visual menor de cinco años.
- Realización de un diplomado virtual dirigido a agentes educativos para la atención de niños y niñas menores de cinco años en el marco de la estrategia de CERO A SIEMPRE.
- Un evento realizado para el intercambio de conocimientos y experiencias en torno a la atención a la primera infancia con discapacidad visual (182 participantes).
- 34 regionales ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) y Entidades Territoriales Certificadas asesoradas y acompañadas para la atención integral a niños y niñas con discapacidad visual menores de cinco años.
- Participación en la mesa técnica de la estrategia de CERO A SIEMPRE.

Atención educativa - Preescolar, Básica, Media y Superior

- Un documento de orientaciones sobre evaluación de estudiantes con discapacidad visual.

⁴ De Cero a Siempre es una Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia creada en el gobierno colombiano por Juan Manuel Santos y cuya vocería está en cabeza de la Sra. María Clemencia Rodríguez de Santos, que busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la Primera Infancia de Colombia. Más información en: <http://www.deceroasiempre.gov.co>.

- Tres documentos que den cuenta de la ruta de atención de niños y niñas con discapacidad visual para la presentación de las pruebas SABER, elaborados conjuntamente con el ICFES⁵ (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación).
- Formación y monitoreo a 156 lectores para apoyar la población con discapacidad visual en la aplicación de las Pruebas Saber.
- En lo que respecta a la Prueba Saber 11 en los últimos tres años ha venido aumentando levemente el número de estudiantes con discapacidad visual que presentan esta prueba; los resultados muestran para todas las áreas del conocimiento, diferencias no significativas con respecto al total de estudiantes de Colombia en el año 2012 presentándose en incluso en algunas áreas por encima del promedio nacional.
- Un documento de orientaciones para la promoción de la lectura y escritura de estudiantes con discapacidad visual.
- Acompañamiento a 277 Instituciones Educativas que atienden Población con discapacidad visual en la implementación del Plan de Lectura y Escritura⁶.

⁵ Es una entidad que ofrece servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles, y en particular apoya al Ministerio de Educación Nacional de Colombia en la realización de los exámenes de Estado y en adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, para ofrecer información pertinente y oportuna para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación. El Instituto tiene bajo su responsabilidad los Exámenes de Estado de la educación Media (Saber 11°) y Superior (Saber Pro). El Instituto también está al frente de la evaluación periódica de la educación Básica (Saber 3°, 5°y 9°); y de la participación, a nombre de Colombia, en las evaluaciones internacionales y estudios comparativos regionales.

⁶ El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) es una iniciativa del gobierno colombiano, liderada por los Ministerios de Educación y de Cultura para que los sectores público, privado, solidario y la sociedad civil del país se unan entorno a un objetivo común: lograr que los colombianos incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana.

- Asesoría brindada a 11 instituciones educativas de Bogotá, Popayán, Barranquilla, Malambo y Soledad en la implementación un proyecto pedagógico que haga visible los derechos de los estudiantes con discapacidad visual en coordinación con el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la U Central.
- Nueve guías y orientaciones pedagógicas de la Colección ARCOIRIS actualizadas para la atención educativa de la población con discapacidad visual.
- Cuatro propuestas gestionadas e implementadas con universidades para la formación de docentes en ejercicio y en formación para la atención educativa de personas con discapacidad visual.
- Asistencia técnica y acompañamiento brindado a 73 Secretarías de Educación.
- Un documento con orientaciones para el aprovechamiento de la jornada extendida y complementaria en instituciones educativas que atienden estudiantes con discapacidad visual.
- Seis propuestas regionales para la inclusión del tema de discapacidad visual en el ciclo complementario de Escuelas Normales Superiores y licenciaturas (2 en el 2013)
- Una propuesta para la inclusión de adultos con discapacidad visual en los programas de alfabetización del MEN.
- Programa de alfabetización acompañado en 3 departamentos para la atención a población adulta con discapacidad visual. (Caldas, Tolima y Norte de Santander)
- Articulación proceso con Red Juntos para la focalización, localización y orientación de Personas con discapacidad visual para aumento de cobertura (20 Departamentos asesorados).

- 100% de los CERES⁷ que solicitaron asesoría fueron atendidos en la implementación de las orientaciones para la inclusión de la población con discapacidad visual.
- Un Documento técnico elaborado para la articulación de la educación media, educación superior y educación para el trabajo de la población con discapacidad visual.
- Monitoreo a 7 Entidades Territoriales Certificadas en la articulación de educación media, superior y formación para el trabajo en instituciones educativas que atienden personas con discapacidad visual.
- Ejecución de un proyecto pedagógico que orienta el desarrollo de proyectos de fomento a la cultura de emprendimiento en instituciones educativas que atienden población con discapacidad visual. Proyecto piloto en Bogotá.

Formación para el trabajo

- Un estudio sobre perfiles ocupacionales y pertinencia de la formación para el trabajo de población con discapacidad visual (PDV).
- Un documento técnico orientador para la inclusión en las Instituciones de Formación para el Trabajo de PDV de acuerdo con los estándares de calidad del MEN (Ministerio de Educación Nacional).
- Asesoría a 17 Instituciones de Formación para el Trabajo en la implementación de orientaciones técnicas para la atención de la población con discapacidad visual de acuerdo con los estándares de calidad del MEN.

⁷ Los Centros Regionales de Educación Superior -CERES- son una estrategia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que busca desconcentrar la oferta en educación superior (centrada en las ciudades) y ampliar su cobertura. Más información en: <http://www.mineduacion.gov.co>.

- Asesoría y acompañamiento a 10 Regionales SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) para la inclusión educativa de población con discapacidad visual. Ejecución proyecto AGORA (FOAL, INCI, SENA). Del total de personas formadas en el SENA en el año 2012 un 5% accedieron a cursos titulados y un 95% a cursos complementarios; la mayor parte de la población se formó a través de medios virtuales (un 52%). El 6% de la población con discapacidad visual formada en el año 2012 se inscribió en la Agencia Pública de Empleo y el 4.5% fueron colocados laboralmente.

Promoción del acceso a las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)

- Implementación propuesta para la formación de agentes educativos en el uso de TIC para la atención de PDV, en convenio con la Fundación Universitaria Católica del Norte (Santa Rosa de Osos - Antioquia).
- Documento orientaciones para la implementación de estándares y/o normas técnicas de accesibilidad.
- Asesoría a 829 Entidades (Instituciones Educativas, Bibliotecas, Centros culturales) que ofertan servicios de acceso a la información y las comunicaciones para la población con discapacidad visual en los 32 departamentos (estrategias presencial y virtual).
- Apoyo al desarrollo de 6 aplicativos accesibles para ser utilizados por población con discapacidad visual, de los cuales a 2 se les realizó promoción (Reconocimiento óptico de Braille -U. Libre, GPS para teléfonos móviles - U. Distrital).

Producción y Distribución de Material Especializado

- Producción de 1.071 Títulos en Braille, Tinta, libro hablado y relieve (304 en el 2013).
- Producción de 34 títulos en braille y relieve para la atención integral a la primera infancia con discapacidad visual. (19 en el 2013).
- Dotación a 1.241 Entidades (Instituciones educativas y bibliotecas) con material especializado para la inclusión de la población con discapacidad visual.
- Establecimiento de 12 Acuerdos o Convenios para producción y/o dotación de material especializado para la atención de la población con discapacidad.

Incidencia en Políticas Públicas de Discapacidad

- Documentos con el estado del arte y el análisis del desarrollo normativo y de lineamientos técnicos sectoriales (educación, salud y trabajo), orientados a la identificación de alternativas de solución o propuestas.
- Propuestas normativas o de lineamientos documentadas y gestionadas en 3 temas (Voto electrónico, Derechos autor y Baja Visión).
- 2 propuestas elaboradas para coordinar con el MEN la articulación al SND (1 en el 2013).
- Propuestas elaboradas para participar en la consolidación del Sistema Nacional de Discapacidad (CONPES, Plan Nacional de Discapacidad, Nación - Territorio).
- Asesoría a planes en 26 departamentos para la implementación de propuestas de trabajo territorial, conjuntamente con el Ministerio de Salud y Protección Social y los Comités Discapacidad. Sistema de información misional implementado que permitirá la

sistematización de información en torno a la discapacidad visual como insumo a la toma de decisiones.

Comunicación social

- Elaboración del documento con la estrategia de comunicación para la inclusión de la población con discapacidad visual.
- Producción de 15 piezas comunicativas para divulgación del quehacer institucional y promoción de procesos de inclusión de la PDV (3 en el 2013)
- Se implementaron procesos de comunicación comunitaria en 4 departamentos lo que permitió promover condiciones para la inclusión de las personas ciegas y con baja visión irreversible.
- Cinco eventos apoyados que promuevan las condiciones socioculturales y políticas de la población con discapacidad visual en 3 temas (2 Audiencias Públicas, Inclusión educativa, Primera infancia).
- Se han establecido 5 alianzas para la difusión de información con Ministerios, o entidades públicas y privadas.
- Generación de una propuesta de comunicación para el conversatorio con periodistas de 10 departamentos con el fin de promover imaginarios favorables en torno a la discapacidad visual.

Participación ciudadana

- Alianzas establecidas para la formación de líderes y el fortalecimiento de organizaciones de personas con discapacidad visual en aspectos de incidencia política.

- Formación a 495, líderes estudiantes con discapacidad visual y sus familias y en espacios de participación ciudadana y control social.
- Cuatro planes de acción de organizaciones, redes sociales y/o RBC a nivel Nacional y regional apoyados para la promoción de la participación ciudadana.
- Tres encuentros nacionales realizados con actores de la comunidad educativa, líderes con discapacidad visual, organizaciones y actores comprometidos con la participación ciudadana.
- Dos redes de participación virtual implementadas que permiten la relación e intercambio de saberes y experiencias.
- Participación en encuentros y eventos con diferentes Redes (Unidos, Juntos, Unidos, de Universidades, Red de Redes) con el fin de establecer estrategias y mecanismos de articulación para incidir en espacios de política pública.
- Diseño y puesta en marcha de una Red de Participación Virtual que promueve la relación e intercambio de saberes y experiencias entre la población con discapacidad visual.

Fortalecimiento institucional

- Recertificación y mejoramiento continuo del Sistema Integrado de Gestión de Calidad ISO 9000-GP 1000.
- Cumplimiento del 100% en la depuración de bienes obsoletos, 100 % en Depuración Bienes en Comodato y 40% Acciones por bienes invadidos.
- Fortalecimiento de la competencias al 100% de los funcionarios del nivel directivo, asesor y profesional en la vigencia 2013.
- Saneamiento del 100% de los créditos Fomento a la Integración Laboral mediante convenio con CISA.

- Renovación del 52% de los equipos que presentan obsolescencia en la plataforma tecnológica.
- Implementación de los sistemas de gestión bajo la NTC ISO 14000 Y 18000.

Proyectos con mayor impacto realizados en el período 2010-2013

- Fomento a la lectura y la escritura entre la población con discapacidad visual, mediante el acceso a libros en formato Daisy y en sistema braille a través del aplicativo web club de lectores INCI. Se realizaron talleres de fomento a la lectura en tres departamentos del país: Bogotá D.C, Neiva - Huila y Villavicencio - Meta; beneficiando aproximadamente a 400 personas adultas con discapacidad visual a quienes se les entregó maletines con libros braille y libro hablado.
- Dotación de material educativo especializado a instituciones educativas afectadas por la ola invernal y que atienden niños y niñas de primera infancia con discapacidad visual. Se ejecutó en el año 2012 y fue financiado por la Unesco por un valor de US\$ 30.000. Con el proyecto se dotaron a 151 instituciones educativas y 264 estudiantes con discapacidad visual con elementos como ábacos, ajedreces, juegos didácticos y textos en braille.
- "Por una forma diferente de Leer el Mundo" Construyendo culturas inclusivas desde la primera infancia, financiado por IDARTES en el año 2012 y tuvo un costo de \$25.00.000. Su objetivo fue fomentar la lectura y escritura en beneficio de los niños y niñas de la primera infancia con y sin discapacidad visual del Distrito Capital, a través de estrategias orientadas a la formación de mediadores y promotores, reconociendo la importancia del acto lector en una sociedad incluyente. En su ejecución se formaron 91 promotores de lectura y escritura del Distrito Capital y se dotaron a 300 niños y niñas menores de 5 años con discapacidad visual con cuentos infantiles en braille-tinta.

- Fortalecimiento de los procesos socio-organizativos y de incidencia política de la población con discapacidad visual. Fue financiado por el Ministerio de Salud y Protección Social con un aporte de \$50.000.000. Se ejecutó en el año 2012 y su objeto fue apoyar el fortalecimiento de los procesos socio-organizativos y de incidencia en la política pública de las personas con discapacidad visual y sus colectivos desde un enfoque de derechos. Con su ejecución se realizaron 2 encuentros nacionales llevados a cabo en Bogotá y Cali. Encuentro de organizaciones de personas con discapacidad visual "Escenarios para generar una política pública inclusiva". Participaron 52 líderes y como producto del encuentro se elaboró el documento de "orientaciones para generar una política pública inclusiva". Encuentro de mujeres "II Encuentro nacional de mujeres con limitación visual"; en el que participaron 190 personas. El encuentro fue desarrollado por la Coordinadora Nacional de Organizaciones de Limitados Visuales CONALIVI, con el apoyo económico del Ministerio de Salud y Protección Social y el Instituto Nacional para Ciegos INCI.
- Sistematización de la Estrategia de formación a formadores; este proyecto tiene un aporte por US \$10.000 de la CBM. Su objetivo es sistematizar la experiencia del INCI en desarrollo del proyecto Formación a formadores para la atención de estudiantes con discapacidad visual en tres departamentos de Colombia con el fin de construir orientaciones para la inclusión del tema atención a población con discapacidad visual en los ciclos complementarios de las ENS.

2.2.7. Atención a población con discapacidad visual en Santiago de Cali

En Cali existen varias instituciones para la atención a personas con discapacidad visual, sin embargo, la sala "Jorge Luis Borges" de la Secretaría de Cultura y Turismo de Santiago de Cali, la sala "Consentidos" del Centro cultural Comfandi y la sala "Hellen K  ller" de la Biblioteca Departamental "Jorge Garcés Borrero", son las más visitadas

por usuarios con esta discapacidad. En ellas se ofrecen talleres de escritura, lectura, manualidades (macramé, porcelanicon, esculturas en barro, trabajos en madera, pinturas con texturas) cursos de movilidad, salas con ordenadores para el acceso a internet, audio libros, libros digitales o en tinta, y charlas de sensibilización ofrecidas a familiares o interesados.

Entre otras instituciones se encuentran:

- Asociación de limitados visuales del Valle “ALIVALLE”. Objetivo: Apoyar la educación, salud y recreación de sus asociados y usuarios a través de becas y capacitaciones. Así mismo brindan herramientas necesarias que les permitan a sus asociados ingresar al mercado laboral.
- Asociación de y para limitados visuales “ASOLIV”. Servicios: Rehabilitación funcional y/o formación en áreas tiflológicas, apoyo a la integración educativa, laboral, social, cultural, recreativa y deportiva, realización de campañas de capacitación, sensibilización, prevención de la ceguera y promoción de la salud ocular.
- Fundación Carvajal. Servicios: Inclusión social, rehabilitación basada en comunidad, talleres para personas sordas, talleres de orientación y movilidad para invidentes y acceso a la información por medio de sistemas con el software Jaws, asesoría a docentes sobre el manejo de niños especiales, atención a grupos de colegios con niños especiales e integrados y talleres para niños con problemas de aprendizaje.
- Instituto para niños ciegos y sordos del Valle. Servicios: Rehabilitación para niños con discapacidad visual, auditiva y multidéficit. Exámenes de

otorrinolaringología, ayudas visuales, auditivas y cirugía de ojos, oídos, nariz y garganta.

- Liga vallecaucana de deportes para limitados visuales. Objetivo: “Propender por la práctica del deporte y la recreación de las personas en situación de discapacidad visual”.

Aunque se ofrecen servicios importantes en cuanto a la atención de personas con discapacidad están las dificultades más comunes que azotan a la población sana y que irremediablemente impactan a los discapacitados. Pocos presupuestos para proyectos, falta de personas cualificadas para labores de educación especial, mal estado de equipos de tiflotecnología y carencia de personal calificado para su mantenimiento. A pesar de los esfuerzos puestos en el apoyo en la inclusión laboral, son pocas las personas con discapacidad visual que acceden a un empleo. La mayoría vive con su familia, sus gastos, su vida entera dependen del apoyo de ésta.

2.3. Estrategias de educación para personas con discapacidad visual

Como se señaló antes durante el avance del tiempo el interés por atender las necesidades de las personas discapacitadas ha ido incrementándose. No sólo la organización de institutos o grupos que aboguen por la igualdad y la inclusión de las personas con discapacidad visual es una garantía para una profunda atención en la vida de esta población. Las luchas iniciadas hacia la defensa de los derechos y hacer visible a la población con discapacidades visuales han tenido como objetivo la inclusión a niveles sociales, económicos, políticos, y es inevitable su repercusión en el ámbito educativo.

2.3.1. Estrategias de educación para personas con discapacidad visual a través del tiempo⁸

Dídimo de Alejandría, ciego, director de la Escuela Catequística ideó un mecanismo de lectura y escritura basado en piezas de marfil o de madera con forma de letras en relieve, con los cuales los invidentes podían armar algunas palabras o frases. Girolamo Cardano en 1517 ideó un sistema similar al anterior, sin embargo hizo que los ciegos con ayuda de las letras en madera dibujaran el contorno de éstas sobre el papel o prensaran con fuerza las figuras contra el papel para que quedara grabado el determinado signo. Alejo Venegas del Busto en 1543 invitaba a que los ciegos fueran entrenados como los monjes de la Edad media y su actividad de escritura a oscuras, que tenía como fin ahorrar en iluminación y evitar el cansancio de los ojos. Rampazeno, en Italia en 1545 presenta su libro *Ejemplares de letras grabadas en madera para instruir a los ciegos*, en donde promocionaba el conocimiento del alfabeto a ciegos.

En París, en 1784, Valentín Haüy crea la *Instution National des Jeunes Aveugles* para atender la educación de personas ciegas, sin tener el carácter de orfanato o sanatorio. Aquí, Valentín Haüy promueve una técnica para la lectura y la escritura, que consistía en moldes de letras en posición inversa prensados sobre papeles húmedos. En este instituto empezaría a educarse Luis Braille.

Luis Braille, ciego, nacido el 4 de enero de 1809 en Coupvray, Francia viendo la dificultad que presentaba para leer los escasos libros de la institución de Valentín Haüy, empezó a buscar una forma más fácil de escritura y lectura para las personas ciegas. En 1822 encontraría la Sonografía de Nicolás Barbier que consistía en un sistema de lectura y escritura (de origen militar) basado en la combinación de doce puntos utilizando una pizarra y un punzón, para ser leído luego mediante el tacto. Después de conocer el

⁸ Toda la información está basada en el artículo “Historia de la educación de ciegos” de Iván Tapia, disponible en:
http://www.integrando.org.ar/datosdeinteres/it_historia_educacion_ciegos.htm. Consultado el 23 de junio de 2013.

sistema de Barbier, Luis Braille con apenas quince años de edad, mejora dicho sistema, y un par de años después, funda el Sistema de lectura y escritura Braille, basado sólo en seis puntos, tres de largo y dos de ancho.

2.3.2. Estrategias de educación para personas con discapacidad visual: Panorama actual

Si un pequeño nace con alguna deficiencia visual, es en ese preciso momento en que tienen que ejecutarse las primeras medidas para atender sus necesidades: los padres aceptarán el diagnóstico médico e iniciarán la tarea de descifrar los movimientos o sonidos que puede hacer el recién nacido para llamar la atención de lo que desea. La atención a la discapacidad es inmediata. Desde el primer momento, si una persona nace ciega o con alguna dificultad visual considerable, el entorno empezará a ser percibido de una manera distinta a la normal, y las necesidades deben ser atendidas de una manera precisa.

Es importante el acompañamiento familiar durante las primeras etapas de rehabilitación o educación del infante con discapacidad visual. Se presenta entonces la decisión de atender las necesidades de la persona con discapacidad visual desde un *currículo nuclear general*, es decir, con los mismos contenidos disponibles para estudiantes sin discapacidad, lo que conllevaría la compañía de un tutor asignado de tiempo completo; o bien, optar por un *currículo nuclear ampliado* con los mismos contenidos, pero con modificaciones considerables para satisfacer a la personas con discapacidad visual, además de amplios contenidos como orientación y movilidad, lectura y escritura braille, sobre interacción social, integración laboral, o sobre cómo llevar una vida independiente (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 302). Lastimosamente el primer caso es uno de los menos vistos, la inclusión es relativamente nueva, pues podría plantearse que apenas está en desarrollo en muchos lugares del mundo; y el segundo, ya implicaría una educación especial en un instituto dedicado sólo con personas con discapacidad visual.

Dentro de un ambiente educativo, en donde una persona necesita brindar una instrucción a una persona con discapacidad visual es imprescindible modificar algunas de las estructuras básicas de la lección para que la persona discapacitada pueda tener un fácil acceso a las actividades y materiales de aprendizaje brindadas en aquel espacio. Frente a esto, uno de los aspectos importantes se encuentra en las *cuestiones perceptuales* ligadas más a personas con baja visión, puesto que se busca adecuar el sitio donde se lleve a cabo la instrucción para aprovechar al máximo la visión residual de la persona: en un primer nivel está el manejo de la iluminación del lugar de trabajo, para que el vestigio de visión tenga una mejor respuesta a las fuentes y cambios de luz; los materiales de trabajo (lápices de colores, papeles de colores) podrán ser marcados con algunas etiquetas sensibles y reconocibles al tacto que describan sus características (que el lápiz sea de color rojo, o que un papel tenga cuadrados o líneas rectas); los textos utilizados deberán tener un gran contraste y en lo posible con signos de gran tamaño, de igual manera si se escribe en un pizarrón el instructor, coordinador o maestro deberá escribir con letras grandes y en colores que brinden un alto contraste (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 320). Miquel-Albert Soler frente a esta última instrucción señala:

“es imprescindible que el profesor lea lo que va escribiendo en la pizarra [...] Es muy importante que el profesor vaya leyendo a medida que va escribiendo [...] el estudiante ciego tiene tiempo para copiar en sistema Braille [...] Si el profesor realiza un dibujo en la pizarra también lo debe explicar verbalmente mediante descripciones de trazos, semejanzas con objetos cotidianos, comparaciones, verbalización de situaciones en el plano”. (Soler, 1999: 40).

Quienes están a cargo de la instrucción juegan un papel importantísimo frente a la relación del conocimiento con una persona con discapacidad visual. La voz juega un papel importante en el desarrollo de la instrucción, por ejemplo, es importante el uso de la voz alta y no es sólo leer en un volumen alto, se trata de brindar detalles a medida que se va presentando la lectura:

“La descripción verbal suele ser un buen recurso didáctico para enseñar [...] El hecho de describir verbalmente una actividad que se esté realizando, no sólo sirve para que el

estudiante ciego se entere mejor de lo que está ocurriendo, sino que además sirve para reforzar por medio de la realimentación, lo que el estudiante vidente está viendo, para resaltar los detalles en los que no se había fijado”. (Soler, 1999: 38).

Puede observarse entonces que, por ejemplo, en un ambiente educativo de inclusión, las didácticas utilizadas para personas con discapacidad visual pueden tener un impacto positivo en el proceso de adquisición de conocimientos en las personas sin discapacidad.

Con la llegada de los ordenadores también se abrió la preocupación acerca de la posibilidad de acercar esta tecnología a personas con discapacidad visual. Actualmente existen diversas tecnologías disponibles o tiflotecnología que permiten a la persona invidente o con baja visión un adecuado acceso a materiales impresos, escaneados o en braille. Entre otros existen:

- Procesadores de texto parlantes

Intellitalk Software Suite, Write: OUTLOUD, que permiten oír letras, palabras, oraciones o frases, el color de éstas o su tamaño en una computadora. (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 313).

- Sintetizadores del habla

Compatibles sólo con Windows 2000, XP, Vista y 7. Entre ellos, Eloquence, Microsoft SDK, Jaws. (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 313).

- Acceso a materiales escaneados

Programas que funcionan con un escáner convirtiendo los textos a voz: Open Book, Expert Reader, Kurzweil 1000. (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 313).

- Software de transcripción de Braille

Ayudan a la producción de textos en Braille, al igual que partituras musicales: Braille 2000, Duxbury, Megadots, NFB-Trans. (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 313).

- Impresoras Braille

Braille Blaizer, Braillo, Everest, Index Basic, Juliet, Marathon, Romeo, Thomas y Viewplus. (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 313).

- Pantallas o líneas Braille

Celdas que muestran en braille el contenido de la pantalla de una computadora: Braille Connect, Braillex, Braille wave, Brilliant y Focus. (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 313).

- Amplificadores de texto

Lupas o videocámaras diseñadas para que las personas con baja visión maximicen el tamaño de las letras de los textos.

2.4. La Didáctica Multisensorial

Miquel-Albert Soler presenta su propuesta de la Didáctica Multisensorial, que a pesar de estar encaminada al trabajo de las ciencias naturales dentro del aula con personas ciegas y videntes, brinda luces sobre una forma de abordar la educación, el acercamiento al conocimiento de personas con discapacidad visual en otras áreas: “método pedagógico de interés general para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales y de la naturaleza, que utiliza todos los sentidos humanos posibles para captar información del medio que nos rodea e interrelaciona estos datos a fin de formar conocimientos multisensoriales completos y significativos” (Soler, 1999). La base de esta propuesta está en la posibilidad de captar mediante los otros sentidos sanos de la persona con discapacidad visual, estímulos sensoriales que permitan el acercamiento, o el entendimiento de algún tema, algún concepto, algún dato.

Por ejemplo, entre de las medidas principales dentro de ésta didáctica se encuentran: Quien esté a cargo de la instrucción de la persona con discapacidad visual también debe tener en cuenta: ofrecer a la persona con discapacidad visual una copia de las notas de la clase (aquí se resalta el papel de la familia y su acompañamiento, puesto que estas notas pueden ser leídas en casa con ayuda de una persona vidente). Se puede brindar artículos breves sobre los temas expuestos en escritura Braille. De igual forma se invita a cambiar materiales visuales, como imágenes o gráficos, por materiales táctiles, por ejemplo, usar objetos reales en lugar de imágenes (hacer un plano cartesiano de madera haciendo las coordenadas sensibles al tacto; si se trata de una clase de biología llevar representaciones de animales, de sistemas de órganos o tejidos). Miquel-Albert Soler resalta el papel del instructor o profesor y del desarrollo de tres pilares importantes en la tarea de adaptación de materiales didácticos para personas con discapacidad visual:

“La imaginación, la creatividad y la invención: [...] Aquí nos limitaremos a decir que, además de la trascendencia formativa y social que tienen los tres aspectos didácticos básicos aludidos, poseen también vital importancia en el campo de las ciencias: la persona imaginativa puede llegar a ser creativa, y así llegar a la invención de algo nuevo como meta óptima. Un descubrimiento científico útil para la humanidad, una poesía, una escultura, un cuadro, un cuento, un tema musical, un libro, etc., han tenido que ser previamente imaginados, y, por medio de la creatividad, realizados. Pero si la imaginación y la creatividad son multisensoriales, obtendremos inventos más completos: Músicas relajantes que sugieren imágenes o paisajes [...] Esculturas con sonidos; aparatos de medida y cálculo parlantes que además visualizan la información en pantalla; etc. Las cosas así creadas poseen mayor riqueza y sirven a un mayor número de personas”. (Soler, 1999: 38).

De esta forma queda visualizado el papel del instructor y del desarrollo de estrategias que inevitablemente están moviéndose en tres ejes importantísimos: La imaginación, la creatividad y la invención. Las necesidades de una persona con discapacidad visual pueden ser atendidas de distintas maneras, pero es en el aprovechamiento de sus demás sentidos, que la imaginación, la creatividad y la invención del instructor deben desenvolverse, atendiendo lo que se plantee como objetivos de la instrucción.

El mundo llega al ser según la percepción de los sentidos. Se observa, se escucha, se prueba, se palpa y se olfatea el mundo. De esta forma aprehendemos el mundo, se hace una imagen de él, y además, el conocimiento llega:

“Desde la perspectiva del filósofo español Xavier Zubiri, la inteligencia sentiente no separa el sentir humano de los actos de intelección, sino que lo sentido, las propiedades y cualidades de las cosas son reales, no se reducen a la percepción; de esta manera, la sensibilidad no es una facultad de tipo pasivo, ni las impresiones son actos previos a las operaciones del entendimiento. Para Zubiri, la inteligencia humana es inteligencia sentiente. El acto formal de la intelección sentiente es una aprehensión impresiva de la realidad. El sentir y el inteligir son concebidos como dos momentos del único acto de aprehender sentientemente lo real”. (Peña, 2011: 32).

El mundo se hace conocimiento a través de los sentidos. Se entienden los fenómenos del universo a través de lo que captan las percepciones, y es así como se hace una idea de él, y es así como se crean actitudes frente a él, como nace el conocimiento, o los intentos por entender sus fenómenos. A través de los sentidos se reciben las primeras informaciones del entorno y se construyen las sensaciones y percepciones. De esta forma se erigen los procesos básicos de conocimiento:

“La vista es el canal sensorial más utilizado, la visión desempeña un importante papel en la representación del mundo y su tridimensionalidad, a través de la vista es posible distinguir cada objeto y las relaciones espaciales entre ellos según su iluminación; tiene como función esencial la percepción de la forma y figura de los objetos, el color y la luminosidad en correspondencia con el campo y la agudeza visuales. / A través del tacto es posible discriminar las texturas, la dureza y la flexibilidad, las formas, los volúmenes y el afecto. Los aprendizajes que se realizan a partir del tacto son en general de naturaleza analítica, ya que se perciben primero las partes y luego el todo. La piel es el órgano más grande del cuerpo y el de mayor sensibilidad táctil y está presente en toda la piel que cubre el cuerpo. / El oído permite captar, además de estímulos acústicos, otros kinestésicos (vía ósea) y de equilibrio. La percepción auditiva es global simultánea (se pueden percibir más de un sonido al mismo tiempo) y contribuye de forma específica a la orientación espacial, de ahí la importancia de los ambientes sonoros, a través del oído

se puede percibir información acerca de diversos procesos ambientales. / El olfato es uno de los canales sensoriales menos utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo puede aportar valiosa información, porque es un sentido de percepción global de un único estímulo compuesto (no es posible percibir más de un olor al mismo tiempo), ello determina mayor dificultad para la diferenciación de los olores y por tanto la necesidad del trabajo sistemático con los estímulos olfativos. / A través del gusto se perciben cuatro sabores básicos: dulce, agrio, amargo y salado. El aprendizaje gustativo es analítico pues sólo se percibe aquello que está en contacto directo con la lengua disuelto en la saliva”. (Girado y Rivero, 2013: 10).

Dentro de los procesos que se tienen en cuenta a la hora de enfrentar el saber con una persona invidente Taylor, Smiley y Richards aconsejan que: “Los estudiantes con ceguera o baja visión necesitarán tener acceso al ambiente físico, a los materiales y a las actividades de aprendizaje. Las actividades manuales de aprendizaje pueden ser de utilidad” (Taylor, Smiley y Richards, 2009: 310). Se apunta a la necesidad de acondicionar tanto el ambiente como los recursos con que se interactuará en el camino de aprendizaje de una persona con discapacidad visual. Se trata de preparar, de adaptar los materiales de estudio, a las necesidades de los aprendices con ceguera o baja visión. Se plantea el deseo por acercar los otros sentidos de una persona invidente hacia la experiencia con el saber, por ejemplo, hacia la experiencia con la escritura y la lectura. Si los ojos no pueden captar la experiencia de las letras, se prepararán los libros para que sean acogidos por los otros sentidos.

Una de estas estrategias multisensoriales (que no hace parte de lo propuesto por Soler, pero que se crea bajo sus bases) se encuentra en el proceso de “texturización” de textos. Una de las formas en que se busca cubrir las necesidades de las personas con discapacidad visual en Santiago de Cali, dentro de las experiencias de escritura y lectura, se encuentran en los espacios de grupos de lectura y producción textual que abren algunas fundaciones para que la interacción entre discapacidad y literatura sea posible. Una de las fundaciones más importantes en Cali en cuanto a la atención a

personas con discapacidad es la Fundación Familia Down⁹, quienes, a pesar de dirigir sus actividades generalmente a personas con síndrome de Down, abren espacios como los “Clubs de lectura” a otras poblaciones, en este caso, a las personas invidentes. En estos espacios, los “Clubs de lectura”, se reúnen niños, hombres, mujeres, con discapacidades cognitivas y con ceguera, acompañados generalmente por algún familiar, que comúnmente son las madres de éstos, para compartir experiencias frente al disfrute de la lectura y la escritura. La idea de estos grupos se centra en la producción de textos que se inicia a partir de reuniones y conversatorios en donde se exponen las necesidades que presentan las personas discapacitadas a la hora de acercarse a la lectura y a la escritura. Se comparten entonces experiencias, se cruzan las opiniones de alguna madre que acompaña su pequeño o pequeña, con la de alguna persona ciega sobre algún tema referente a la lectura. En estos grupos se abre el diálogo, se toman de la mano la ceguera y la deficiencia cognitiva para buscar salidas a las necesidades de las personas discapacitadas frente a la aventura de la lectura y la escritura. Son discapacitados hablando entre sí para buscar posibilidades de acceso a la literatura. A partir de la experiencia de los “Clubs de lectura” se inicia el proceso de texturización de un texto, que consiste en representar las acciones, personajes u objetos más importantes de una historia, mediante gráficos en alto relieve acompañados con determinados recursos que posibilitan que la persona con discapacidad los reconozca por medio del tacto de texturas que permiten despertar sensaciones específicas. Principalmente estas adaptaciones están dirigidas a niños con distintas discapacidades, auditivas, cognitivas, visuales; sin embargo cualquier persona puede acercarse a ellos para experimentar la

⁹ Fundación sin ánimo de lucro, constituida mediante Acta, el día 27 de enero del año 2006, e inscrita en la Cámara de Comercio, el día 31 de Marzo del mismo año, bajo el No 988 del libro I. Como su principal objetivo señalan: “Somos una fundación construyendo procesos para ser más efectiva en el avance de las familias y sus hijos con discapacidad, apoyando, orientando y mediando con los actores directos o indirectos con la aceptación, la accesibilidad tangible o intangible para el goce efectivo de sus derechos como ciudadano” [Consultado el 29 de noviembre de 2012]. Toda la información sobre la Fundación Familia Down está disponible en: <http://famildown.jimdo.com>.

experiencia de revivir una historia a través del sentido del tacto. Esta técnica al estar dirigida generalmente a niños y niñas con discapacidades se usa para adaptar, sobre todo, textos de la literatura infantil. El proceso de texturización se desenvuelve sobre historias sencillas, en las que se proyectan personajes, ambientes muy concretos. No se desarrollan tramas complicadas. Todo esto con el fin de que el lector con discapacidad tenga la oportunidad de traducir, sólo con el tacto, la historia que se le presenta.

Por lo general el texto que pasa por el proceso de texturización está estructurado de la siguiente forma: en una primera página se describen las acciones para ser leídas alfabéticamente y en código braille (Que generalmente no excede la cantidad de dos oraciones); e inmediatamente en la página siguiente se hace una representación de aquella acción anteriormente descrita con los gráficos en alto relieve apoyados por las determinadas texturas; luego, el proceso es el mismo en las páginas siguientes.



Figura 1. Página de un texto texturizado. Cortesía de la Fundación Familia Down.

El proceso de texturización consiste en dar textura a los gráficos que acompañan el camino que sigue la historia. Se puede observar en la figura 1 que el dibujo de la gallina sobresale al aplicarse sobre él gran cantidad de plumas artificiales de color blanco; el

pico sobresale al estar construido con un material duro; las patas tienen una textura que asemeja el efecto “piel de gallina”, cuando, por ejemplo, la piel humana se expone deliberadamente al frío; el nido está formado por trozos de aserrín, material con que realmente se construyen los nidos en la producción de huevos en granjas; y por último, los pequeños huevos sobresalen con cáscaras de huevo reales. Lo que se busca es que la persona invidente al percibir estos materiales mediante el toque de sus dedos perciba al personaje y el ambiente que lo acompaña.

Además de la anterior estrategia se invita a los encargados de la instrucción de personas invidentes o con baja visión a usar elementos auditivos, como grabaciones de sonidos, música, videoclips o películas comentadas, para lograr otro tipo de acercamiento entre la relación enseñanza – aprendizaje con personas con discapacidad visual.

Como lo apuntó Soler, queda abierta una invitación hacia quienes tienen en sus manos la instrucción de personas ciegas o con baja visión: es cuestión de aprovechar los demás sentidos, aplicar los tres ejes básicos de la didáctica en este caso aplicada a lo multisensorial: La imaginación, la creatividad y la invención, pues aún nada está dicho, ni hay estructuras básicas para implementar dicha didáctica en cualquier ámbito educativo o área de trabajo, además que se debe anotar que los estudios sobre didáctica multisensorial aplicada a personas con discapacidad son escasos o de publicación efímera, nada aún está dicho con solidez, sólo queda la invitación hacia la invención de maneras de acercar alguna actividad, algún ejercicio a través de la percepción sensorial hacia personas no sólo con discapacidad visual, también otras discapacidades y como invita Soler, también aplicarlas en la población sin discapacidad.

2.5. Los talleres de escritura como herramienta de la didáctica de la literatura

Comenio inicia las preocupaciones de la Didáctica, durante los siglos XVI y XVII, en el momento en que empieza a observar la necesidad de organizar, plantear y planear los

procesos en el ámbito de la educación, que tendrían que desenvolverse para que el conocimiento iniciara un viaje hacia el sujeto, un estudiante, y se lograra un acercamiento, una llegada óptima, una aprehensión del saber (Cruz, 2005: 97). La didáctica aparecería como la disciplina que brindaría herramientas en ámbitos educativos que permitieran a los maestros, profesores, ofrecer una enseñanza apropiada para que los estudiantes recibieran un aprendizaje efectivo, adecuado. Los procesos pedagógicos irían tomando modelos, diseños básicos reflejados en la implantación de una Didáctica General, sin embargo, a comienzos de los años sesentas se propondría la inevitable necesidad de dejar de lado una idea de la didáctica total, única, universal, puesto que empezarían a aparecer nuevas variables dentro de los procesos pedagógicos, como considerar el valor del alumno y el docente como individuos distintos cada uno, sujetos a una realidad social determinada, a un entorno inconstante, susceptible a cambios o distintos fenómenos (Cruz, 2005: 98).

La didáctica de la literatura ha estado ligada a los procesos de aprendizaje concernientes al lenguaje. En un primer nivel, el estudio del lenguaje resulta inevitable en el ámbito de la didáctica de la literatura:

“En el medio escolar esta concepción se traduciría en el estudio de la lengua con categorías gramaticales y en la formación de lectores (as) y escritores (as) ideales, según una normatividad preestablecida. Luego irrumpe un enfoque que buscará desarrollar la competencia comunicativa entre hablantes reales y en contextos sociales e históricos concretos, el impacto en los escenarios escolares se aplicaría al desarrollo de las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir”. (Cruz, 2005: 99).

Escudriñar en el lenguaje se torna como una herramienta importante dentro del estudio sobre la literatura, va cimentando bases para ir logrando paulatinamente mejores acercamientos hacia el conocimiento del mundo de las letras. La relación enseñanza – aprendizaje girará sobre los ejes lenguaje – mundo de la literatura. De esta manera, se ha establecido nombrar de una mejor manera la didáctica de la literatura teniendo en cuenta su importante relación con los estudios del lenguaje. Aparecería entonces la Didáctica de la lengua y la literatura:

“Disciplina que tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos con relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de la Lengua y la Literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocuparse de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales”. (Mendoza, López Valero y Martos, en López, López Valero y Veas Iniesta, 2008: 180).

Sin embargo, y como se señaló antes, aquel modelo tradicional de enseñanza de la literatura iba quedando atrás frente a nuevas propuestas para incentivar la relación entre la literatura (como un conjunto de conocimientos organizados que deberían ser transmitidos) y el estudiante. Se empezaban a dejar atrás los métodos pasivos de enseñanza y se daba la bienvenida a los Métodos Activos, que generaban “una corriente de promover la actividad como núcleo esencial de la clase de literatura, desde los talleres a las actividades de animación de todo tipo. Se partía del supuesto de que haciendo muchas cosas el alumno aprendería más” (García, 1995: 137). Estos métodos desplegaban el uso de Técnicas de Educación Activa entre las que estaban: Dramatizaciones, periódicos escolares, uso de diccionarios, juegos educativos, entre muchos otros, donde la participación de los estudiantes se convertía en el pilar de la clase, se percibe un aire de libertad a la hora de proponer, comentar o cuestionar algún tema. De esta forma se dejan atrás “el memorismo y a la historia como método exclusivo de impartir literatura” (García, 1995: 138) y se da la bienvenida a una opción que abre el camino para que los estudiantes se conviertan en creadores: Los talleres de escritura.

Gloria García Rivera (1995) en *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria* esboza algunos principios importantes frente a la labor de organizar talleres de escritura en un aula de clase, entre otros se propone: “Los géneros literarios como guía de los talleres [...] No dicotomización de la lengua y la literatura [...] (se) decide el tipo de taller y el “Tono” del mismo [...] Ligar el taller a situaciones no sólo escolares [...] Atención [...] a aspectos individualizados de la enseñanza”. (García, 1995: 139).

La autora propone que se cambie el modelo tradicional de utilizar el recorrido histórico de la literatura como base para la clase, si no, por ejemplo, optar por el escudriñamiento de las tipologías textuales, ejemplificarlas con textos de la literatura, o bien, de los medios masivos de comunicación. A medida que se practica, se ensaya un género, se van conociendo apartados distintos de saberes frente al conocimiento de la literatura:

“Los Talleres habrían de incidir en el estudio de obras, simulando el proceso de investigación y documentación y fomentando las capacidades metacognitivas [...] Los talleres han de estar “trabados” con el resto de los elementos didácticos. No simplemente improvisarse a partir de un elemento más o menos llamativo o sugerente. De no ser así, corren el riesgo de convertirse en una actividad más o menos novedosa, pero desconectada del conjunto del currículo, es decir, se convierten en una especie de actividad extraescolar”. (García, 1995: 141).

Los talleres de escritura en el ámbito educativo convencional buscan inevitablemente ligarse a el objetivo de que los estudiantes se sumerjan en un proceso de “adquisiciones escolares [...] ya sean conocimientos, destrezas o actitudes” (García, 1995: 140). El taller de escritura en las aulas de clase comunes estará regido por un plan que traza la consecución de objetivos precisos, debido, a que, como se citó antes, se convierta en un ejercicio ajeno a la misión educadora de una institución. Sin embargo, ¿Qué objetivos se pueden trazar los talleres desligados del ámbito de educación formal?

Uno de los principios anteriormente citados, menciona la importancia de alejar un poco la labor del taller de los muros del aula, pues nace la necesidad de involucrar la vida que está más allá de los salones de clase. La literatura empieza a relacionarse con la experiencia del individuo, y en el taller se va conformando una oportunidad para dejar fluir las ideas de los participantes. A propósito de la labor de llevar a cabo talleres de escritura, Lilia Lardone y María Teresa Andruetto (2008) señalan:

“En un taller de escritura se rompe la homogeneidad, tradicional en los procesos de enseñanza, para dejar entrar diversas edades, experiencias de vida [...] El coordinador ofrece a su grupo estéticas, géneros y autores consagrados o apenas conocidos [...]

Lugar donde probar modos, registros, géneros, hasta tomar conciencia de las posibilidades y los límites.” (Lardone y Andruetto, 2008: 14).

El taller se convierte en una oportunidad para dejar fluir lo que cada una de las vidas que participan en él tenga guardado en forma de recuerdos, de imagerías, de sueños testarudamente recordados. El taller de escritura va tomando un matiz un poco desligado del sólido objetivo de la adquisición de algún saber, de algún conocimiento determinado. Alma Altamirano rescata la idea de “Transgresión Formal” dentro de las actividades de un taller de escritura:

“Se ha dicho que las reglas han sido hechas para ser conocidas y luego transgredidas [...] esas rebeldías, esas quiebras, han permitido que las formas fueran adecuándose y ajustándose a las épocas. Gracias a este revulsivo oleaje de posturas estéticas, las formas – esencia de lo artístico-, contribuyeron a que los contenidos también se renovaran. Sigue hablándose del amor, pero en la forma en que lo hacen Breton o Gironde difiere radicalmente de aquella en que lo hacía Garcilaso, Petrarca o Neruo. Sigue tratándose el tema de la muerte, pero no resultará igual en Homero y Dante que en Dostoievsky. [...] La escritura, receptáculo y espejo del mundo y de las épocas irá entonces renovando sin cesar sus procedimientos, atacando su materia misma, el lenguaje”. (Maritano, 2005: 100).

De esta forma queda manifiesto el carácter transgresor de un Taller de escritura, al brindar la oportunidad, a quien participa de él, de ir más allá del cumplimiento de un objetivo determinado: tener un texto, un poema o cuento con ciertas reglas, si no que se logra un encuentro entre el interior de los sentimientos, pasiones, secretos de un ser humano y la labor de escribir, tomar el papel y la tinta para ensayar hacer literatura a partir de su propia visión de mundo.

Sin embargo, no todo es libertad y cuestión de azar en las actividades de un taller de escritura. Lilia Lardone y María Teresa Andruetto proponen ciertas tipologías de taller de escritura según el objetivo que se pretenda alcanzar o el medio en el que se lleve a cabo:

“a) Taller de escritura creativa en el que se estimula la producción de textos / b) Taller de lectura, en el que se analizan las obras de otros escritores para observar sus recursos técnicos y profundizar en la competencia lectora [...] c) Talleres de corrección, para los que han transitado ya un camino y desean <<limpiar>> su libro de cuentos, poemas o novela [...] se trabaja en la revisión de los textos, la tarea del coordinador se hace más compleja, ya que debe respetar contenidos y a la vez atender a las mejores posibilidades de la forma [...] Los señalamientos del coordinador no se miden en términos de bueno o malo, si de subrayar o tachar, sino en aportes que hagan crecer el texto [...] d) Talleres virtuales, Actualmente, y a partir de internet, se proponen como una forma de transponer el mundo tradicional de la literatura a la informática. Puede ser fructífero para el intercambio de opiniones utilizar el e-mail”. (Lardone y Andruetto, 2008: 29).

De igual forma las autoras anotan una estructura básica que debe tenerse en cuenta a la hora de organizar o planificar un taller de escritura: en primer lugar se debe señalar el establecimiento de un coordinador, que hará las veces de un moderador cuando los textos o las opiniones de los participantes entren en discusión. Las autoras continúan: “El trabajo del taller necesita de un encuadre de tiempo y espacio que se sostenga [...] quien no asista con regularidad a las reuniones, perderá la posibilidad de escalonar dificultades, así como la complicitad del grupo” (Lardone y Andruetto, 2008: 42). De igual manera presentan el papel importante de las actividades que el coordinador debe llevar a los participantes:

“Si bien en cada taller se organiza de manera diversa el espacio/tiempo de acuerdo a objetivos de producción y a intereses, una secuencia habitual comienza con un estímulo, destinado a crear un clima que provoque el deseo de escribir. ¿De qué hablamos cuando hablamos de estímulo? De recursos que el coordinador obtiene de su bagaje cultural: Música, imágenes, recuerdos, sensaciones, exploraciones con y en múltiples materias, lecturas de otros autores sobre todo”. (Lardone y Andruetto, 2008: 42).

Este detonante es que el que inicia el deseo por escribir, es el que abre el camino para entrar en la labor de crear textos. Sin embargo, y ligado al estímulo, las autoras resaltan el papel de la “consigna” que según ellas debe “plantear un problema y dar elementos para resolverlo. Su sentido vertebral es cercar/restringir en los participantes la salida

hacia lo convencional y lo estereotipado –El lugar común-, enemigos principales de la libertad creadora” (Lardone y Andruetto, 2008: 43). La consigna se convierte en el pretexto que se propone para escribir. Luego, las autoras presentan la necesidad de definir el tiempo de escritura, que podría depender de las variables en juego dentro del ejercicio: tiempo de taller disponible, dificultad de la consigna, sin embargo, las autoras recomiendan utilizar entre un tercio y una cuarta parte del tiempo total del taller. Por último se encuentra la fase de lectura de cada uno de los textos de los participantes: “Será posible, entonces, con delicadeza, marcar ciertas inclinaciones [...] descubrir tendencias temáticas, recurrentes puntos de vista. Cada observación debiera argumentarse de modo que lo observado no sea visto como arbitrario [...] una excesiva crítica puede inhibir” (Lardone y Andruetto, 2008: 44). Todo se convierte en un ejercicio para motivar al participante en la actividad de escribir, que está ligada al importante impulso que pueda motivar ésta, gracias al estímulo, o la consigna que el coordinador proponga. La escritura en el taller tiene como motor el entusiasmo y la vida misma del participante.

El taller se convierte en el lugar de llegada de variados puntos de vista. Es el encuentro de distintas formas de bosquejar el mundo, diferentes caminos de amarlo, odiarlo, percibirlo. El taller se convierte en un espacio donde la vida es la que se reúne, la experiencia toma el papel, la tinta o cualquiera que sea el método de escritura. Son las experiencias las que hablan, no las condiciones:

“Una de las premisas básicas de la coordinación es conseguir que el afuera quede afuera, para que el espacio del taller pertenezca en exclusividad a la escritura. Jóvenes o adultos, mujeres u hombres: La diferencia no la hacen la edad ni el sexo, solo las marcas personales con las que cada uno tratará de expresar cada vez con mejores herramientas aquello que lo desvela” (Lardone y Andruetto, 2008: 26).

Esas herramientas serán el impulso para sacar esa vida, esa experiencia, que aunque diferentes, todos comparten, todos llevan a cuestas. Por ejemplo, en el caso de las personas con discapacidad visual ¿Se tomarán las mismas herramientas para impulsar textos iguales a la población vidente? ¿Pueden crearse herramientas a partir de la

condición de la persona con discapacidad visual? El taller busca y exige excavar dentro de la vida de la persona para incentivar la creación de textos, o de ideas para un texto y para eso, inevitablemente deben nacer estrategias que motiven al participante a emprender la tarea de escribir, y por qué no, aprovechar lo que para algunos sería una dificultad, una discapacidad, la falta de un sentido, y convertirlo en fuente de iniciativas para conseguir un escrito. En las personas con discapacidad visual si bien un texto no llega a la conciencia desde los ojos, si no desde los dedos con el sistema braille o por los oídos con audio libros ¿Por qué no aprovechar esas mismas vías para promover la creación de historias, poemas, o simplemente dejar verter la vida por medio de la escritura a través de la experiencia con los demás sentidos activos? Al taller confluyen vidas abiertas para ser leídas, entrar por los sentidos y dejar que ellos sean los motores para la creación y la creatividad llega a ser una buena herramienta, una didáctica necesaria.

3. IMPULSANDO LA CREACIÓN DE TEXTOS ENTRE MIRADAS QUE PERCIBEN EL MUNDO DE OTRA FORMA

A partir de los primeros días del mes de abril de 2012 en la sala de atención a personas en condición de discapacidad “Jorge Luis Borges” del Centro Cultural de Santiago de Cali se inició un taller de escritura para personas en situación de discapacidad visual. El taller se realizó para que las personas invidentes tuvieran la posibilidad de crear un texto que les permitiera concursar en el IX Concurso Nacional de Cuento y Poesía para Personas en Condición de Discapacidad Sala “Jorge Luis Borges” 2012.

Las personas participantes hacían parte de los usuarios que más visitaban las instalaciones de la sala de apoyo. La invitación al taller se hacía directamente en ese espacio, sin embargo, también se optaba por tomar el directorio de usuarios y llamarlos directamente para invitarlos.

Las reacciones al hacerles la invitación eran variadas. Estaban los interesados, esperando confirmación telefónica sobre lugar y horarios, listos para asistir a la actividad; estaban quienes asentían, no se veían interesados, pero agradecían la invitación; y por el otro lado, al extremo de todas las respuestas, se encontraban quienes, hasta con tono de voz molesto decían “No, a mí no me interesan esas cosas”, o bien, “esas cosas no son para mí”, “¿Poesía? ¿Cuento? Yo no nací para eso, eso son otros”¹⁰. Hay extremos, los interesados y los hasta molestos por la invitación.

Hay quienes se acercaban para preguntar cómo era eso de la “escritura creativa”. Es el caso de Alex López, un usuario de la sala, de 29 años de edad, invidente total, quién al escuchar la invitación al taller se vio emocionado por participar en el mismo. Su interés radicaba en que nunca se había acercado a escribir, nunca había escrito un poema y pocas veces había leído o escuchado algún poema. Como él, se acercaron al taller personas invidentes que nunca habían tenido la oportunidad de conocer acerca de la

¹⁰ Todo hace parte de mi experiencia como director del taller de escritura para personas invidentes. Desde las convocatorias, las sesiones de taller y la clausura del mismo.

actividad escritural. Para muchos, escribir era sólo cuestión de redactar cartas, mandar e – mails, o chatear en *Facebook* o *Skype*.

“No profe, nunca he leído cosas así, he escuchado cancioncitas, salsita, rock en español, pero mire que uno no se fija en lo que cantan; a mí me gustaría conocer sobre eso y aprender como a escribir bien, porque sinceramente lo de la ortografía me tiene mal ”, exclama Alex López mientras está llenando el formulario que piden diligenciar cada vez que acude a alguna actividad en la sala “Jorge Luis Borges”.

Más de treinta personas invidentes estuvieron interesadas en el taller de escritura creativa, sin embargo, para el primer día, en la primera sesión, sólo fueron dos personas. Durante el transcurso del taller asistieron regularmente entre seis y nueve personas; pero de ese número, sólo algunos se mostraban interesados en terminar trabajos, en entregarlos para correcciones, en recibir las correcciones e implementarlas. Algunas veces eran reacios a recibir críticas, sólo participaban en el momento de las actividades, o sólo iban a algunas sesiones. Por este motivo, a pesar de que el taller inició en los primeros días de abril de 2012 y culminó a finales del mismo año, se han seleccionado algunas sesiones del taller, y el criterio para su selección es simple: fueron las más productivas y con mayor participación de los asistentes.

Activamente participaron las siguientes personas:

Diana Sofía Velázquez Patiño. Mujer, veinticinco años. Baja visión (uso de lentes). Sobre su relación con la escritura al inició del taller aclaró: “Es la primera vez que me encuentro en un taller así, nunca he estado en uno; me gusta leer la biblia, pero no escribo nada”. Diana es una mujer pero todos sus compañeros la tratan como una niña; y hay una razón para ello. Su tono de voz es delicado, un timbre que asemeja al de una pequeña de ocho, diez años. Vive con su mamá, su hermano y unos pocos familiares. No trabaja. Terminó sus estudios, es bachiller, y asiste a su iglesia cristiana a un curso llamado “Discipulado” en donde recibe formación basada en los textos de la biblia. Si se le da la oportunidad de hablar sobre Dios, Jesús o los buenos mensajes de La Biblia, no parará de hablar.

Consuelo Manzano. Mujer, cincuenta y siete años. Ceguera total. Le gusta leer mucho, igual escribir; ha ganado varios concursos de cuento, entre ellos una de las versiones del Concurso Nacional de Cuento y Poesía para Personas en Situación de Discapacidad. Viuda. Vive sola con su hija, también invidente. Reciben apoyo económico de una pensión que le fue concedida por el fallecimiento de su esposo. Le encanta viajar, no tiene miedo de ir sola a algún lado y si quiere algo hará lo posible por conseguirlo. “Me vuelvo cansona pero de alguna forma me tienen que hacer caso”. Buena compañera y amiga entre sus conocidas.

Francia Papamija. Mujer, treinta y un años. Ceguera total. “Me gusta leer más que escribir”. Lectora fuerte de Edgar Allan Poe. Le encanta el rock, las cuerdas de guitarra agitadas con fuerza y ritmo brioso. De carácter fuerte, muy crítica ante cualquier tema, y si el tema es ella, mucho más. Al llegar al taller no había tenido la oportunidad de escribir, o al menos, tener una dirección, un camino que alguien le propusiera correr. Vive con su madre, hermanos. Trabaja vendiendo pasabocas, dulces. Siempre llegaba al taller cargada de maletas y bolsas llenas de mercancía.

Edgar Burbano. Hombre, cuarenta y ocho años. Baja visión. “A veces escribo, de vez en cuando. Tengo muchas ideas pero no las plasmo en el papel. Además donde vivo hay un ambiente muy pesado, y no me concentro, me gusta este espacio porque me relajo”. Muy ágil al escribir; basta con motivarlo para que llene una hoja de papel con versos, pensamientos, sensaciones. Sin embargo, se niega a participar en concursos. Sus compañeros aplauden sus obras. Gran amigo y acompañante de sus compañeros ciegos totales. Vive con su abuela y algunos familiares. Se gana la vida haciendo mandados, diligencias.

Sandra Patricia Camargo. Mujer, treinta y nueve años. Ceguera Total. “Me interesan mucho estos temas, los de escribir, la lectura; soy aficionada a leer y a escribir”. De gran imaginación, construye historias con gran facilidad. Siempre busca perfeccionar la manera en la que escribe y tiene abiertas las puertas para aprender nuevos trucos a la hora de escribir. Mormona. La figura de Dios está presente algunas veces en lo que

escribe. Siempre hace reír a sus compañeros con las anécdotas de su niñez que narra antes de empezar el taller. Vive con algunos familiares, no trabaja.

Alexander López Taborda. Hombre, treinta y un años. Ceguera Total. “Nunca he plasmado lo que pienso, o lo que siento. Quiero mejorar mi escritura, mi ortografía”. Era la primera vez que participaba en un taller de escritura. Hasta ese momento no se había puesto en la tarea de escribir algo más que no fueran cartas, correos electrónicos o diligenciar hojas de vida. Lo más cercano al mundo de las historias y los versos lo encontraba en la música que escuchaba: Rock, salsa, vallenato, rancheras. Muy disciplinado, abierto a críticas y consejos de sus compañeros. Vive con algunos familiares. Trabaja arreglando computadores o instalando software para hacer los equipos de cómputo accesibles a las personas invidentes.

Julián Montesdeoca. Hombre. Discapacidad motriz. Había escuchado por rumores que se estaba ofreciendo un taller de escritura creativa, pero no le habían dicho que era para invidentes, sin embargo, fue y se quedó hasta el último día del taller ¿Por qué cerrar las puertas de la inclusión? Julián estaba abierto para aprender entre personas que no podían verlo, pero que lo escuchaban muy bien y que cada día percibían con agrado el olor de los chocolates que vende para aportar algo de ayuda económica a su hogar. Vive con su mamá. “Desde pequeño me ha gustado leer y escribir. Siempre he escrito, cuentos, poemas; he querido escribir una novela, pero siento que me falta mucho, no me da, no me da”. Es técnico laboral en actuación teatral, egresado del Instituto Popular de Cultura de Santiago de Cali. Ha participado en muchas obras de teatro en distintas ciudades de Colombia y en algunos países del área andina.

3.1. Las escenas ocultas en un chocolate y su envoltura

Sentidos involucrados en la sesión de taller

Gusto y oído¹¹.

Materiales

Chocolates con sus respectivas envolturas y caramelos de menta.

Alguna vez se ha probado la dulzura de un pequeño caramelo. Se puede pensar sólo en su pequeño tamaño, en lo duro o blando que sea, en el sabor contenido en ellos; pero, se podrían decir otras cosas de ellos además de: “éste sabe a fresa”, “éste es blando y sabe a ron con pasas” o “con esta mentita se me irá el hollín del cigarrillo” ¿Por qué no detenerse un día e imaginar que dentro de un objeto tan pequeño y destinado a la estimulación de la lengua, se pueden esconder más sensaciones, ideas u otros mundos? ¿Qué hay detrás de la sensación de sentir algo “dulce”?

Y no se puede dejar atrás la envoltura que lo guarda, que lo cobija, que lo cuida del exterior. La envoltura puede verse como una puerta. Se abre, se descubre, se vuelve a cerrar, se destruye y a veces desaparece. Una puerta que deja libre ese prisionero estimulante, pero la puerta será también parte de la tarea de creación, será protagonista.

¹¹ Las sesiones de taller escogidas tienen que ver con la estimulación de los otros sentidos que puede tener activos la persona invidente. Por esto, se han seleccionado sesiones en las que se estimulan uno o varios sentidos para que los asistentes se impulsaran en la creación de un texto.

Instrucciones

A cada uno de los participantes del taller se le entrega una golosina con su respectiva envoltura. Cuando el guía del taller dé la orden, todos quitarán la envoltura del caramelo y escucharán atentamente el sonido que hacen todas las envolturas al mismo tiempo. Escribirán en una hoja la primera sensación, recuerdo o imagen que experimentaron al escuchar las envolturas al unísono. Luego de escribir esa primera línea, volverán a tomar la envoltura y empezarán a estrujarla, arrugarla y a escuchar atentamente el sonido que hace. De igual forma y con un tiempo prudente para la escritura (cinco, siete minutos) plasmarán las sensaciones que nacen con el sonido del envoltorio.

Inmediatamente, y sin leer lo realizado antes, tomarán la golosina y la colocarán sobre su lengua, sin morderla, sólo reteniéndola ahí. Escribirán las imágenes que se vienen a la cabeza al tener el caramelo en la boca. Escribirán algunas líneas. Luego, lo mascarán, lo pasarán por cada parte dentro de la boca, dientes, encías, paladar, mejillas, y escribirán lo percibido.

Se repetirá lo mismo con el caramelo de menta. Se busca tener dos sensaciones diferentes, la primera, basada en un dulce suave, la segunda, desde un sabor, una sensación más fuerte.

Objetivo

Se busca que cada participante organice las sensaciones obtenidas en la experiencia sensorial en una especie de listado, que luego se acomodará de manera que al final quede estructurada una idea para un poema.

De la instrucción, la práctica y el descubrimiento

9 agosto de 2012

Diana Velázquez como siempre llegó puntual al taller de escritura. Su madre la llevó en moto, al quitarse el casco su cabello se desordena, pero lo deja así. Sus ojos van de un lado a otro tratando de fijar la mirada en la pantalla mientras juega en su consola *Nintendo DS*. Su voz saluda de forma tierna. Se dirige a la mesa con cierta dificultad al caminar, pues tiene una pequeña deformación en sus rodillas. Alcanza a ver un poco, tiene baja visión, sin embargo, ya conoce el lugar y puede moverse libremente porque sabe dónde está cada cosa.

Los demás empiezan a llegar. El ruido de los bastones truena sobre el suelo guardando cierto ritmo, un metrónomo que marca la cadencia del paso de un invidente. “¿Quién vendrá ahí?” Pregunta Diana dejando de lado su mirada hacia la consola de juegos, sus ojos miran al infinito, como sin mirar nada, riendo mientras habla. Entran Sandra Camargo, Consuelo Manzano y detrás, Julián Montesdeoca con los audífonos de su *I-Phone* dentro de sus oídos explotando con el volumen a tope, se escucha el ritmo de la canción. ¿*Qué escuchas?* Julián trata de mantener quieta la cabeza debido al movimiento involuntario que constantemente presenta en casi todo su cuerpo, y responde, “Es música bacana profe, así como pa’ alocarse”. Las demás entran en un aura de sonrisas en boca, risas pícaras, carcajadas con el rostro hacia arriba. Hablan de cosas que les han pasado en la semana, sobre el paseo del pasado fin de semana.

Los que alcanzan a ver un poco ayudan a ubicar a sus otros compañeros. La cooperación es necesaria e inevitable. Es uno de los pocos espacios en que se reúnen con personas en sus condiciones. La forma en la que sienten el mundo, en que los hiere, o alegra la comparten entre ellos en ese espacio. El taller inicia, como siempre, con un agravio al transporte público. “Me quedé como media hora parada esperando esa ruta, y tan de malas que el bus no avisaba dónde paraba” Dice Sandra Camargo mientras desarma su bastón, doblándolo en cuatro partes iguales, acomoda sus gafas oscuras y se sienta. “Pero usted misma tiene que pedir que coloquen esos avisos, que le suban el volumen,

uno tiene que hablar hija porque si no, esos conductores se hacen los bobos”, señala Consuelo Manzano, hablando con un pequeño puchero sobre sus labios. *¿Qué pasaría si el nuevo transporte no tuviera ese sistema de aviso en cada parada? ¿Cómo se ubicaban en un bus antes? Pero dejemos esa discusión para otra sesión. Empecemos con la actividad de hoy.*

Cuando todos están sentados, sus codos descansando sobre la mesa, se ven sorprendidos porque le han pedido que saquen sus pizarras braille y papel para escribir “¿Qué qué? Cómo así que vamos a escribir” señala sorprendida Francia Papamija, mientras entra jadeante arrastrando su costal de mercancía (papas fritas, maní, jugos artificiales) “¡Buenas noches!”, gritan al unísono sus compañeros. Se escuchan al mismo tiempo unos pasos apurados, es Edgar Burbano que entra tanteando la pared para ubicarse, “Profe que pena llegar tan tarde, pero se me presentó una calamidad”. Edgar aunque siempre se le presentan problemas para llegar o asistir, siempre está presente, aunque a veces llega muy tarde. “No Edgar, ya terminamos, bueno muchachos, nos vemos”, dice de manera burlona Consuelo Manzano, seguido de las risas de sus compañeros.

“Nunca nos habían pedido que escribiéramos en otros talleres que hemos tenido; sólo nos leen, mucho, y dan alguno que otro consejo, pero no más, por eso no traje pizarra ni punzón profe”, comenta Francia, con un gesto sereno pero a la vez sorprendido. A los que no tienen pizarras braille ni punzón para escribir se les facilitan algunas.

Se pasa al lado de cada uno de ellos y se les entrega en las manos una golosina de chocolate. Algunos destaparon la golosina y se la comieron rápidamente. “¿No era para comer pues? ¡Ah! pero tiene que avisarnos primero (risas) pensé que era un detallito” Dice mientras ríe Sandra Camargo. Error del guía del taller al no avisar primero de qué se trataba o cuál era el objetivo del dulce. Error común de las personas videntes hacia los invidentes, es como llegar delante de ellos, y no presentarse, o al menos decir el nombre así no conozcan a esa persona. Se dan las instrucciones, pero en el segundo intento de pasar por los puestos dando la golosina, algunos las sacan de la envoltura, desechando ésta de manera inmediata. Se vuelven a repetir las instrucciones, deben recibir el

caramelo con su envoltura. Al tercer intento, cada uno tiene delante de sí un chocolate envuelto.

Se da la orden de abrir los envoltorios. Lentamente, escuchando todos al unísono. Julian Montesdeoca poniendo una gran sonrisa en su boca exclama con júbilo: “Está lloviendo muchachos, a sacar paraguas”. Los demás ríen, mientras escuchan la instrucción de escribir la primera sensación que tuvieron al escuchar aquel sonido. A lo largo de la actividad se les hace más o menos las mismas preguntas: ¿Qué puedes percibir al escuchar ese sonido? ¿Qué imagen o escena se te viene a la mente? ¿Algún recuerdo? ¿De qué color es ese sonido? ¿Tiene forma?

Después de hacerles algunas de esas preguntas, se continúa con la instrucción que sigue. Deben hacer a un lado el caramelo, tomar la envoltura y hacer el mayor ruido posible con ella, estrujándola, arrugándola, pasándola por las orejas, estrujarla con los brazos extendidos, acercarla.



Figura 2. Los asistentes al taller hacen ruido con la envoltura de un chocolate y escuchan con atención el sonido.

Se dan cinco minutos para estrujar la envoltura. Pero ellos piden más tiempo, quieren escuchar más cosas, quieren sacar más ideas, más imágenes. Luego que pasan otros cinco minutos, empiezan a escribir con sus pizarras y punzones las primeras ideas nacidas en el ejercicio. “¡Empezaron las gallinas a comer maíz!” exclama entre sonrisas Consuelo Manzano, refiriéndose al sonido que hace el punzón sobre la pizarra braille al impactar con la hoja de cartulina, que asemeja el piqueteo de un pollo buscando alimento o bien a una olla caliente con maíz pira en su interior.

Aún no se da la orden para escribir. Primero se plasmarán las ideas, las escenas, las imágenes, luego se leerá todo de corrido.

“¡El chocolate se está derritiendo profe! Denos otrico” exclama Francia Papamija. Sus compañeros ríen. Se pide que cada uno tome el chocolate, en efecto, algunos caramelos empiezan a derretirse entre los dedos. Lo llevan a la boca y lo mantienen ahí. Se hacen las preguntas señaladas antes ¿Qué imagen salta en su cabeza en ese instante? ¿Ven algún lugar concreto? ¿Recuerdan algo o alguien? ¿Emocionalmente cómo se sienten, azarados, tranquilos, preocupados? Cuando se da la orden de escribir, lamen el chocolate que quedó en sus dedos y empiezan a plasmar lo experimentado.



Figura 3. Sandra Camargo con el chocolate en su boca, meditabunda y lista para escribir en su pizarra braille.

Al terminar de escribir se pasa por cada uno de los asistentes y se entrega un caramelo de menta, de sabor muy fuerte. “No profe, yo odio de esos, no me gustan, me ahogan” menciona preocupado Julián Montesdeoca. Se le brinda sólo un pedacito del caramelo. Las instrucciones son las mismas, pero esta vez se deja de lado la envoltura, y sin preámbulo alguno, el confite va directo a la boca. Algunos empiezan a gemir, o a respirar intensamente. “En serio no parece que estuvieran comiéndose una menta (con un tono suave y entre risas) parece que estuvieran haciendo otra cosa; me recuerda el cine suizo del centro” comenta Edgar Burbano, seguido de la enorme carcajada de sus compañeros. “Profe, ¡Muero, muero!” Exclama enérgico Julián Montesdeoca. Se hacen las preguntas al igual que en las anteriores instrucciones: ¿Piensan en algún lugar en

especial? ¿Qué situación viene a la cabeza con esa sensación en la boca? ¿Sólo lo sentimos en la boca? “No profe, lo siento hasta en la espalda” comenta Julián.

Después de que se termina de escribir, se da un tiempo prudente para que el grupo lea con calma lo que han dejado en sus hojas, pues la instrucción que sigue es la lectura de todos los resultados del ejercicio. El grupo siempre pide un tiempo para leer lo que ellos mismos han escrito, con el fin de no tener tropiezos a la hora de leerlos ante sus compañeros.

Textos resultantes del ejercicio

Julián Montesdeoca

Pasos

Mis pasos sobre el monte crujen al pisar las ramas secas sobre el suelo desnudo
Bosque incendiado, consumiendo su belleza en las llamas del olvido
Y el sofocante humo destruye la conciencia humana.

Te acaricio y te derrites en mis dedos, suave placer
Te deshaces tan rápido en la lengua
Y tan fugaz como una estrella
Me dejas con ganas de más
Explotas adentro y te expandes en mi interior
El perfume de tu piel es tan misterioso como tu alma.

Frío

Amor, extraño tu cuerpo en esta noche fría
Frío que sofoca mi garganta
Que congela poco a poco mis neuronas haciéndolas morir
Y abandonar este mundo cruel

“Decidí separar las dos sensaciones; en la primera me sentía muy bien, era agradable, pero la segunda con la menta, no, casi me muero, no me gustan las cosas mentoladas, y pues sentía ganas de morir, me ahogaba. Me imaginaba en un lugar frío, como en lo alto de una montaña. Por eso pedí más chocolates, para pasar ese mal sabor”.

Francia Papamija

Sin título

Llama ardiente que abre paso entre la maleza y lo sublime.
Acaricia mis labios y tienta mi lengua.
Llevándome sutilmente a un éxtasis de placer y lo supremo, entre el caos y la gracia infinita.
El deseo efímero se ahoga en las corrientes del olvido,
mientras lo realmente puro permanece anclado en las ruinas del recuerdo.

Dulce

Pasos sigilosos cargados de inquietud e incertidumbre.

Lluvia de gotas refrescantes en las que cuelgo mis fantasías y mis afanes.

Olores revestidos de tentación

Sabor agradable que calma mi ansiedad y mis deseos

Finalmente empalaga de a poco las fibras de mi ser expectante.

Aroma de flores en la primavera

Esperada sensación turbia que agita mis sentidos.

“Me dio miedo leerlo ante todos porque creo que no me van a entender. Eso me desespera. Los separé, las dos sensaciones están aparte. En la primera quiero hacer ver todo lo que siento cuando tenía el chocolate en la boca y ya las últimas partes es la idea de que se deshace y queda sólo el placer de haberlo saboreado. En el segundo, era algo más relajante, las mentas me relajan, me sentía así en un campo muy fresco”.

Sandra Camargo

Dulce partida

Las llamas ardiendo y consumiendo todo a su paso.

Se consume la esperanza de conservarte a mi lado.

Pero a la vez se aviva tu tentador aroma de dulce cacao

Invadiendo mis sentidos.

De forma suave tu cuerpo se derrite en mi boca

Y en un instante de arrebato, muerdo tu ser

Dejando una sensación de frutas, que antes no probé

Haciendo de ésta la más dulce partida.

Amargos sabores

De aroma fuerte y fresco,
Dejas un sabor desagradable y frío.
Intensa sensación que deseo desechar
Anhelo que tu ser se consuma rápido
Y abandonar tu sabor huraño,
Dejas tu aroma fuerte y tu sabor amargo.
Ganas de arrojar todo al vacío
Extinguirte abruptamente
Acariciando alivio y frescura dentro de mí.

“Cuando terminé de leer el primer poema me llamó mucho la atención lo que al final resultó, (risas) uno hasta se pudo imaginar otras escenas, intimidad, con eso de morder al otro (risas). En el poema con la menta no me sentía cómoda con la sensación, sentía como si me estuvieran haciendo daño, como dolor, es más de sufrimiento”.

Alex López

Tu recuerdo

Tus recuerdos me llevan a deshacer tu alma
Me derrito en las fibras de tu corazón.
En esta noche fría me arropo con tu cariño.
Cúbreme con las llamas de tus ojos,
Atráeme con el imán de tu espíritu,
Ahórcame con el aire de tu silencio.

“Primero es decir que yo, nunca he escrito algo así, es la primera vez que escribo un poema, yo sé que me falta mucho, aprender ortografía, aprender vocabulario pero para eso estoy aquí. En el poema yo iba como viendo cosas y escribiéndolas, pero sin orden, por ahí escuchaba algunas partes del trabajo de mis compañeros y colocaba cositas. El apoyo de mis compañeros es importante porque aprendo mucho. Hay partes que es con la sensación del chocolate en la que me acuerdo de alguien, y trajo recuerdos y de ahí empecé a sacar cositas. Y por ejemplo la última parte, que dice que lo ahorquen es porque uno siente esa sensación de la menta muy fuerte, acá en la garganta como si lo apretaran”.

Edgar Burbano

Sin título

La llama ardiente de tu corazón

Consume mis pensamientos.

Dulce es tu amanecer.

La sonrisa tierna se esparce como aurora de tu ser,

Tu moldeada ternura navega en mi paladar

Dulces besos apasionados que recorren mi ser,

Disfruto con tu sonrisa la delicia de este placer.

Tu amor ardiente, feroz y elocuente

De ternura dulce, acaba con aroma de hiel de repente.

La dulzura de tu amor desaparece

Como envoltura de caramelo arrojada después del placer

Es acaso tu amor pasión de paso,

Se desvanece rápido en tu boca.

“Yo siempre tengo ideas pero necesito tener un espacio para escribirlas. El ejercicio fue bueno porque a uno lo impulsa a escribir la idea que tenía. En lo que escribí pues sentí como los recuerdos de un ser amado y momentos bonitos, pero que luego se va, lo abandona a uno”.

Consuelo Manzano

Frío

Siento como si estuviera en el polo
Tocando el frío, el frío
Que quema mi piel
Cogiendo los copos de nieve
Escuchando el sonido de los pingüinos.

“Quería imaginarme como en otro lugar, utilizar ese frío para imaginarme que estaba en otro espacio, un lugar frío, que nunca hubiese visto. Me parece muy chévere cómo quedan los poemas, no parece que uno hablara de probar un dulce”.

Diana Velázquez

Sin título

Eres tan dulce como un caramelo
Eres tan fresco como el viento
Eres tan blando que todo lo perdonas
Eres tan fresco que nos acaricias con tu aire.

Oh señor mío
Gracias te doy
Por tu dulzura
Y tu frescura.

“Al principio me pareció difícil porque no entendía muy bien cómo tenía que hacerlo. Entonces después que me explicaron más, pues me pareció bonito hablar de Dios y de cómo nos cuida, de cómo nos quiere”.

Durante el desarrollo de la actividad resultó un inconveniente con Diana Velázquez. Ella empezaba a escribir a secas, lo que percibía, fenómeno que ocurrió en casi todas las actividades. Por ejemplo, en esta actividad, Diana al tomar la envoltura y hacer ruido con ella, escribía: “Suenan a una envoltura”; luego al probar el chocolate, anotaba: “Sabe a chocolate”; por último con la menta colocaba: “Su sabor es mentolado”. Si se leía el texto resultante de corrido parecía una especie de adivinanza de complicada solución. Fue necesario detenerse unos momentos en ella y empezarle a hacer preguntas como las utilizadas para el ejercicio, pero esta vez dirigidas sólo a ella ¿Recuerdas alguna vez que te hayan regalado un chocolate? ¿Escuchas las otras sensaciones que han escrito tus compañeros, qué te parecen? ¿Cuándo hace frío cómo te sientes? Entre esta lluvia de preguntas Diana empezó a asociar las sensaciones con sus creencias religiosas, con el amor que siente de parte de Dios. De esta forma, a lo largo de las actividades, Diana fue superando aquel obstáculo que la hacía anotar tal cual lo que percibía.

Los anteriores textos son la primera y última versión de los mismos, pues las correcciones, que fueron muy pocas (tildes, letras faltantes) se hicieron el mismo día mientras eran leídos ante todos. Al final del ejercicio, llegaron a la mesa algunos amigos de los asistentes. Ellos mismos tuvieron la idea de leerles los textos que acababan de construir y luego preguntaban de qué se trataba o de qué hablaba el texto. Los amigos de los participantes empezaban a decir: “Trata de abandono”, “El que lo escribió está enamorado”, “Ay qué tierno, eso es amor”. Y los participantes al final, en medio de risas les dijeron a sus amigos que lo que les habían acabado de leer trataba de un dulce, de las sensaciones producidas por él. “Vea pues”, respondieron algunos asombrados.

3.2. ¿Quién hace ese ruido? ¿Qué pasa detrás de ese sonido?

Sentidos involucrados en la sesión del taller

Oído

Materiales

Sonidos variados de animales, máquinas y espacios, grabados desde la fuente o descargados desde internet; reproductor de audio; papel o cartulina; tijeras; bolsa grande.

Cuando se recibe alguna llamada desde un teléfono se puede, o no, reconocer la voz del que está al otro lado del audífono. Escuchamos la cadencia, el ritmo ¿Adormilado? ¿Enojada? ¿Triste? ¿Eufórico? El sonido puede transmitir sensaciones, comunica, en este caso telefónico, el recuerdo de alguien, la voz está unida a la imagen, al recuerdo de un rostro, del color de unos ojos, de unos cachetes prominentes, de una nariz grande, de una boca sensual. De igual forma, cuando se escucha música se pueden descubrir emociones, una melodía puede ser melancólica, u otra puede hacer que alguien brinque o sacuda con bríos la cadera ¿Qué imágenes hay detrás de un sonido? ¿Qué nos puede transmitir, contar un sonido?

Instrucciones

Se organizan los asistentes en una mesa redonda. Se escoge un grupo de sonidos variados, pequeños fragmentos de sonidos de algún animal, una persona, algún aparato o del ambiente de un lugar. Se guarda en un formato ideal para que sea leído por el reproductor de audio que esté a la mano. Es preferible escoger más de diez sonidos, no muy pocos, pero tampoco tantos, pues la atención del asistente a la actividad puede decaer si se satura con demasiados sonidos.

Cada asistente debe tener una hoja de papel o cartulina grande para escribir. Se debe hacer mucho silencio. Primero se reproduce un sonido para explicar el ejercicio. La idea no es decir qué se escucha, si no, después de identificar qué suena, pensar, imaginar, dónde está sonando, por qué está sonando, quienes lo podrían estar escuchando. Cuando se tiene esto, escribir en la hoja una oración o frase a propósito del sonido tratando de mostrar dónde se está emitiendo ese sonido, quién o qué lo emite, por qué se emite, en qué espacio se emite. Ejemplo: Suena una sirena de alerta, una alarma. Posibles oraciones o frases construidas: La ambulancia llenaba las calles con el estruendo de su sirena, En la guerra las alarmas anunciaban el paso de los bombarderos, Los bomberos llegaron rápido al edificio en llamas.

Cuando escriban la oración en la hoja de papel o cartulina, ésta se recortará con las tijeras y se pondrá en la bolsa grande. Así se hará con todos los sonidos: se reproducirá el sonido, se escribirá la oración o frase, se recortará y se guardará en la bolsa. Al final, cuando ya todos los sonidos hayan sido escuchados, se revolverán los papelitos dentro de la bolsa, se pasará por cada uno de los puestos de los asistentes y cada uno de ellos tomará tres papelitos. Si llega el caso que alguno tenga un sonido, una imagen repetida, tomará la bolsita y sacará otro que le sirva.

Por último, enumerarán los papelitos y con ese orden dado, tendrán que construir una situación, un cuento, una escena que contenga, con ese orden cada una de las ideas plasmadas en los papelitos. La idea es que traten de conectar, buscar y dar sentido a las situaciones diversas que tienen en los trozos de papel.

Objetivo

Construir la idea de un cuento o un cuento a partir de la organización de la experiencia auditiva.

El sonido edifica el mundo

23 de agosto de 2012

¿Recuerdan lo que preguntábamos la semana pasada? ¿Qué pasaría si el nuevo transporte público no tuviera ese sistema de aviso en cada parada? ¿Cómo se ubicaban en un bus antes?

“Es que así es como nos ubicamos, uno tiene que escuchar por dónde va; por eso yo le digo al del MIO, vea, súbale a eso que soy una persona invidente y necesito oír donde es que estoy” afirma Consuelo Manzano, mientras Francia Papamija espera la oportunidad para comentar: “Pero por lo menos yo no sé de direcciones, si yo sé que es importante eso, pero mire que yo me fijo en otras cosas”. Los demás asienten y responden con un “¡Ay sí!”. Continúa Francia: “Yo no sé, pero por ejemplo cuando iba en la Recreativos ruta dos, yo me ubicaba, primero, por la bulla que hay por la diez, en el centro; luego cuando pasaba por la galería Santa Elena, ese olor era inconfundible, como basura, como pies húmedos; y ya cuando iba a llegar a mi casa, sabía que por ahí había una venta de música, de CD, DVD, y el estruendo era tremendo, ahí me tenía que bajar”.

Sandra Camargo también se ve interesada en la conversación: “Miren que yo cuando iba a la casa de una amiga que vivía en Siloé, me tenía que ir en la Villanueva Belén uno, y sabía que llegaba a Siloé por la bulla de la cantidad de gente que espera las *gualas*¹², había mucha gente a lado y lado; y sabía dónde tenía que bajarme porque él daba la vuelta en una esquina, sí, uno siente cuando da el giro y pasaba sobre tres baches, esos tales policías acostados, ahí, apenas pasara el tercero y cuando ya no había tanto ruido de gente, me tenía que bajar”.

¹² Se trata de un sistema de transporte público que funciona en la ladera occidental y en otros lugares de Santiago de Cali. Consiste en vehículos todo terreno que transportan personas desde y hasta lugares a los que no llega el transporte público convencional.

Para empezar la actividad se utilizó el sonido de una pequeña campana. Se agitó la campana varias veces, cerca y lejos de los participantes. En primer lugar, se hace una aclaración para crear la principal regla de la actividad: *“Sí, es el sonido de una campana, todos la escuchamos, sabemos qué es; pero, cómo es la campana que se está escuchando; cómo es nuestra campana, la que estamos escuchando ahora, dónde se oye, qué recuerdan con ese sonido”*. La regla fundamental es la de no decir qué produce o de qué es el sonido, si no, imaginar más allá de él, qué hay detrás. Alexander López, agachando un poco su rostro para prestar más atención al sonido, responde: “Las campanas de la iglesia por la tarde; sonaban todas las tardes cerca de la casa”. Consuelo Manzano apoyando su mentón sobre su mano derecha menciona: “A mí me recuerda cuando el sacerdote reparte el pan y el vino, ahí suenan unas campanas”. Julián Montesdeoca aporta: “Me recuerda cuando le decía a mi mamá, mami, moneítas para el helaíto; es que así sonaban las campanitas del señor de los helados cuando pasaba por la casa”. Francia recuerda: “Una vez mi mamá estaba enferma, la tenían con enfermera y todo en la casa; mantenía en la cama, le dieron una campanita para que la sonara cuando necesitara algo”. Se pidió que escribieran esa sensación en la primera parte de la hoja que cada uno tenía en frente. Se procedió a recortarla y guardarla en la bolsa.



Figura 4. Los participantes escuchan atentamente los sonidos, algunos empiezan a escribir.

Se utilizaron, entre otros, los siguientes sonidos: el llanto de un bebé; lluvia y truenos; una calle transitada, gente y vehículos; risas de una niña; llanto y gemidos femeninos; el paso de un tren; moscas sobrevolando; pasos sobre un piso de madera; las bisagras de una puerta; canto de aves; gaviotas y claxon de barcos; vidrios rompiéndose.

Diana Velázquez, de nuevo, empezó a escribir escuetamente lo que escuchaba. “Se escucha alguien llorando”, “Se escucha una ciudad”, “Se escucha la lluvia”. Julián Montesdeoca al escuchar el sonido de los pasos sobre el piso de madera, se acercó a Diana y empezó a preguntarle: “¿Será un hombre o una mujer la que camina? ¿Estará caminando o estará en una escalera? ¿Las estará subiendo o bajando? ¿Para dónde irá? Diana le contestó entonces: “Me imagino una mujer con tacones grandes que sube rápido una escalera porque la espera el novio”. Los demás felicitaron el logro de Diana.

A continuación se expondrán algunos ejemplos de lo que escribieron los participantes al escuchar los sonidos.

Calle transitada, personas, vehículos

Sandra Camargo: “Doña Mariela tocaba el pito de su carro con violencia en un trancón”.

Alex López: “El señor murmuraba algo a la chica de la esquina”.

Francia Papamija: “La calle está repleta de gente que se dirige con afán a su trabajo”.

Bisagras de una puerta

Edgar Burbano: “La anciana abre y cierra la puerta del cuarto de sus recuerdos”.

Julián Montesdeoca: “La puerta del muchacho está al borde de un colapso”.

Consuelo Manzano: “La niña abrió el baúl de su abuela”.

Moscas, mosquitos sobrevolando

Julián Montesdeoca: “Sobre la calle hay un cadáver en descomposición”.

Edgar Burbano: “Era un día para acampar, caluroso, atravesaron un camino mientras se sacudían los zancudos”.

Consuelo Manzano: “La mujer empieza a desesperarse por el sonido de un abejorro dentro del bus”.

Vidrios rompiéndose

Francia Papamija: “Ella era tan fea que de rabia destruyó el espejo”.

Diana Velázquez: “Un accidente de tránsito en una avenida”.

Sandra Camargo: “Él no soportó la noticia y se lanzó por la ventana”.

Textos resultantes del ejercicio

Consuelo Manzano

Recuerdos

Elisa bajó las escaleras que la llevaban a la calle. En el primer descanso vio que la cortina del cuarto del profesor Tulio se corría un poco. Continuó bajando, cuando llegó a la sala, donde estaba el espejo, vio su silueta reflejada en él, le gustó como se veía. Sus piernas estaban más largas, tal vez porque se había colocado unos tacones muy altos. Llegó a la parada del autobús. Iba pensativa porque no sabía quién le había colocado la nota en su bolso ¿Sería el profesor Tulio?

Iba tan absorta en sus pensamientos que no escuchaba la algarabía que hacían unos muchachos porque se había entrado un abejorro al autobús y le pedían al chofer que abriera la puerta. Llegó al lugar de la cita. Era un motel que estaba a las afueras de la ciudad. Cuando entró el empleado le dijo que subiera a la suite, que la estaban esperando.

Con ansiedad giró el picaporte y la puerta se abrió lentamente. Oyó una voz que la hizo seguir. No era la voz del profesor Tulio, era una voz joven, dio tres pasos y la puerta se cerró. Al mirar al frente vio a Daniel, el hijo de la dueña de la pensión donde vivía. Había tenido una relación amorosa con él antes de que se fuera a España, pero hacía seis meses que no sabía nada de él.

Daniel dijo que las cosas en España estaban muy difíciles, que por eso no se pudo comunicar con ella. Pero ahora estaba aquí y debían aprovechar el tiempo. La tomó por la cintura y la acarició suavemente con su mentón en el cuello. A Elisa le produjo cosquillas el roce de los vellos y se echó a reír. Luego, a medida que la acariciaba le iba quitando la ropa, la risa se transformó en gemidos como de gata en celo.

Elisa mira por la ventana de su cuarto la ciudad, ve un grupo de muchachos que van en fila muy contentos, van de paseo. Escucha los pitos de los carros, la bulla de los vendedores, todo aquello que ha sido su vida hasta ahora. También recuerda las palabras de Daniel cuando le promete regresar en poco tiempo por ella y que en su memoria lleva grabada la imagen en el espejo.

Observaciones sobre el texto

“Utilicé los sonidos de los tacones que bajaban unas escaleras, el del mosco en el bus y también del espejo roto, pero en la historia no lo rompí”.

Uno de los inconvenientes que se presentaban, no sólo en este texto, si no en todos, era la falta de tildes en los verbos conjugados en pasado y futuro. A modo de ejemplo, originalmente una línea del anterior texto mencionaba: “Continuo bajando, cuando llego a la sala, donde estaba el espejo, vio su silueta reflejada en él, le gusto como se veía”. Para corregir se procedía a leer el texto tal cual lo habían escrito, sin entonación; las risas no esperaban para salir. Luego, se identificaba que la mayor parte de los verbos conjugados en pasado y futuro están tildados en su última sílaba, y se procedía a arreglar lo escrito: “Continuó bajando, cuando llegó a la sala, donde estaba el espejo, vio su silueta reflejada en él, le gustó como se veía”.

Julián Montesdeoca

Te irás bajo la lluvia

Llovía como nunca, la gente corría para todos lados tratando de ocultarse de la lluvia. Eran las seis de la tarde y todos los que terminaban su jornada de trabajo o estudio, se

amontonaron en la estación de Las Américas a la espera del autobús. Entre paraguas, sacos y chaquetas, los más valientes entraban y salían de la estación pasando bajo el torrencial.

De un momento a otro un olor a mortecina y sangre empezó a invadir el lugar. La lluvia ayudaba a que el hedor resaltara más y más. Con espanto y asco la gente vio a un hombre acercarse a la entrada. Se querían apartar, pero el clima era tan espantoso y no se atrevía a salir, así que optaron por taparse la nariz. Aquel hombre tenía partida media cabeza por la que se asomaba parte de su cerebro carcomido por ratas y gusanos; aspecto sucio y casi despellejado hasta los huesos; los ojos a punto de estallar, estaba muy ensangrentado.

La gente quedó estupefacta al ver el aspecto de aquel sujeto. Las mujeres y niños gritaron, otros se santiguaban, otros lloraban del terror al ver su aspecto y los más osados tomaron fotos con sus celulares. Esto último indignó al sujeto:

-Respeten -Les gritó- ¿No ven que estoy muerto?

Se acercó al torniquete, metió las manos en el bolsillo, su billetera no estaba, aún tenía la tarjeta de pasajes.

Cuando logró pasar el torniquete, caminó hasta el lado donde tomaría el bus. La gente se alejaba mientras él se acercaba. Se recostó contra el vidrio de una de las puertas y se dejó deslizar lentamente empañando ligeramente de sangre la puerta. La gente no se atrevía a acercarse, lo observaban desde una distancia prudente.

El vigilante se le acercó, pero no mucho, pues pensaba que era algún loquito de la calle.

-¿Qué bus espera amigo?

-El “p20”, voy a Chipichape -le respondió.

-Señor, ¿Está bien? Mire que en ese estado no puede viajar, es mejor que vaya a un hospital, además la gente no soporta ese olorcito suyo.

-Pues esperen que llegue la” p20” y me voy.

-¿Qué le pasó? -Preguntó el vigilante.

-La perra de mi novia me mandó a matar.

-¿Pues tanto lo quería para hacerle eso? -señaló el vigilante.

Miró al vigilante con rabia. El vigilante siguió interrogándolo.

-¿Y qué va a hacer?

-La voy a sorprender, se va a morir cuando me vea- Le respondió con sarcasmo.

Al vigilante le heló la sangre semejante respuesta.

-Señor no puedo permitir que lo haga -El vigilante sacó su arma y le apuntó en los sesos.

-¡Ah! ¿Con que me vas a terminar de quebrar la cabeza?

Se abalanzó sobre el vigilante y ambos empezaron a forcejear por el arma. Estaban en esas cuando dos disparos se oyeron, le siguieron gritos que venían de las calles. Los dos hombres se apartaron y el vigilante se vio herido en el pecho. Ambos permanecieron atónitos.

De repente Cadáver empezó a desaparecer poco a poco, hasta hacerse invisible. El vigilante quedó perplejo con lo sucedido. También empezó a desvanecerse.

Pasaron minutos y el servicio se restableció, la gente hablaba con sorpresa de lo ocurrido.

-Esas son cosas del diablo -Dijo una señora.

-Y se veía tan real -Dijo otro.

En eso una risa se apoderó del bus, era la risa de Cadáver, pues sabía que todos los de ese bus estaban ya por abandonar este mundo.

Observaciones sobre el texto

“A mí me tocó el sonido de las moscas, que dije que era un cadáver; el de la lluvia y la gente que corría para ir a sus trabajos, o al salir, no me acuerdo, y los sonidos de una ciudad, de una parte transitada”.

Al terminar de leer su texto, en la primera versión, Julián presentaba un inconveniente a la hora de definir en qué tiempo se narraban los hechos, en pasado o en presente. Se presentaban algunas líneas en las que se presentaban al mismo tiempo verbos conjugados en pasado y otros en presente: “*De un momento a otro un olor a mortecina y sangre empieza a invadir el lugar. La lluvia ayudaba a que el hedor resaltara más y más [...] La gente queda estupefacta al ver el aspecto de aquel sujeto. Las mujeres y niños gritaron*”. Esto se superó leyendo los verbos en algunos fragmentos del texto en tres tiempos diferentes, pasado, presente y futuro, para que Julián tomara la decisión acerca del tiempo en que se narrarían las acciones. Como se vio anteriormente, el autor decidió optar por una narración en pasado.

Francia Papamija

El abismo de tu belleza

Aquella noche el viento golpeaba con furia los ventanales sombríos del lujoso sitio. Parecía un lugar encantado cubierto de tapices matizados, embellecido por sendas flores de frenéticos colores, cuyos aromas embriagaban los sentidos. En el fondo del salón, se

divisaban unas escaleras. En uno de los escalones estaba una joven, cansada y de mirada turbia.

Se dirigió a una de las habitaciones mientras evocaba aquellos días llenos de gloria y plenitud. Poseía la belleza del sol resplandeciente. Labios perfumados, dos pedazos de cielo adornaban su rostro, una cascada de oro caía sobre su ceñida figura.

Caminaba erguida, orgullosa, sobre una glamorosa acera de diamante, mientras una lluvia de aplausos caía envolviéndola en un éxtasis de júbilo.

Trajes elegantes, peinados y maquillaje sofisticados hacían parte de un vaivén de espejismos cuyas astas, sin sospecha alguna, desgarraban tenuemente los vestigios fundidos de la existencia.

Esa noche, la chica recorría con nostalgia la silenciosa habitación. Su mirada curiosa se posaba fijamente en cada uno de sus aclamados galardones, deslizándose por instantes en las pendientes del recuerdo.

Minutos más tarde, los ojos chocaron contra su imagen que la recibía tan cálida, tan bella, e imponente. Pues ella se negaba a creer lo real. El cristal frío sin embargo mostraba su implacable verdad. Era una figura de aspecto cadavérico que dejaba escapar suspiros de agónica esperanza. Era el olvido que la perseguía.

Se movía como una sombra líquida, dejándose caer en su cama transformada en lecho. Ahí podría dejarse abrazar sin duda por el sueño que la acompañaría hasta la eternidad.

Observaciones sobre el texto

“Utilicé lo del taconeo, lo del espejo y la lluvia. Como pude lo organicé y resultó eso, es como una mujer, ya vieja, que antes era muy bonita, pero pues de la belleza ya no le queda nada”.

Con este texto el grupo entró en una gran discusión. Algunos no lo “entendían” y decían que no les gustaba; otros, lo alababan, pero no comprendían algunas frases del mismo. En general había algo en común en las reacciones, había frases, oraciones, imágenes, que no sonaban a algo común e invitaban a pensar, a imaginar a los participantes. Por ejemplo, está la frase, “*embellecido por sendas flores de frenéticos colores*”. Julián Montesdeoca reaccionó a esas palabras: “¿Qué carajos es un color frenético?”. Algunos respondían que se trataba de un color demasiado brillante, que sobresalía; otros decían que eran colores fosforescentes. Ante la siguiente frase, “*mientras una lluvia de aplausos caía envolviéndola en un éxtasis de júbilo*”, Sandra Camargo señaló, “Parece como muy recargado, además de que era una lluvia de aplausos, la envolvía un júbilo, que de por sí ya es como un éxtasis, me parece redundante”. En el fragmento, “*Era una figura de aspecto cadavérico que dejaba escapar suspiros de agónica esperanza*”, arremetía de nuevo Julián Montesdeoca, “¿Cómo es un suspiro de agónica esperanza, es como muy dramático no?”. Los participantes discutieron por largo tiempo el texto.

Diana Sofía Velázquez Patiño

Las nubes

Hubo alguna vez un grupo de nubes que creaban a los bebés de los animales y de los seres humanos. Una cigüeña les ayudaba repartiendo a los retoños.

-Ve y entrega estas crías- le decían las nubes a la cigüeña.

-Bueno, ya voy -respondió el ave.
-No las vayas a dejar perder.
-No se preocupen por eso, seré muy cuidadosa.

La cigüeña empezó su trabajo. Entregaba a las crías y las dejaba en la puerta de la casa correspondiente. Llamaba a las puertas, dejaba los retoños y regresaba con las nubes.

-Ya las entregué -comentaba exhausta el ave.
-Que buen trabajo -respondían con amabilidad las nubes.

La nube que creaba a los animales más peligrosos empezó a mostrarle a la cigüeña algunas de estas criaturas feroces.

-Mira esta anguila.
-¡Ay! Me pasó corriente.
-Mira este cocodrilo.
-¡Ay! Me mordió, me voy de aquí.

Aterrada, la cigüeña se fue, dejando sola a la nube. La nube se hizo más gris y empezó a llorar. Sus lágrimas eran la lluvia que caía en la tierra. La cigüeña vio que la nube lloraba y volvió con ella.

-Hazme el favor de entregar este cocodrilo -Le dijo, muy triste la nube.
-¿Y por qué yo? -contestó molesta la cigüeña.
-Porque si no lo entregas se afectará el ecosistema y hasta se puede extinguir esta especie.
-Pero me morderá.
-Si no me haces el favor, lloraré más y la tierra se inundará con mis lágrimas.
-Pero no quiero arriesgar mi vida.
-Tu vida no estará en riesgo, la de muchos sí lo estará si ese pequeño cocodrilo no llega hasta su hogar.

-Está bien, ya voy.

-Me toca amenazarte para que hagas tu trabajo.

-Pero sentía un poco de miedo.

Entonces la cigüeña fue, entregó el cocodrilo y regresó con la nube.

-Ya lo entregué y casi no lo entrego, te cuento –Comentó agotada el ave.

- ¿Fue difícil entregar al pequeño?

-Como te parece que me vieron y me querían atacar, me tocó decirles que traía algo para ellos y en ese momento me dejaron en paz.

-Pero el deber está cumplido y eso es lo que importa.

Todas las nubes quedaron felices porque habían hecho su trabajo y celebraron junto a la cigüeña por su labor.

Observaciones sobre el texto

“Me tocaron tres sonidos, el del bebé llorando, el de la lluvia con los truenos y el sonido de los animales del bosque. A mí me gustó la idea sobre que los niños venían con la lluvia, así como decían que a los bebés los trae la cigüeña, entonces que los traiga también la lluvia”.

Diana tenía clara la idea que quería plasmar en su cuento: las nubes son las que traen a los bebés. Sin embargo, cuando se enfrentaba a la escritura del texto se encontraba con un obstáculo: ¿Cómo hacer hablar a los personajes? Junto al grupo se hicieron ejercicios rápidos para la escritura de diálogos en textos narrativos. Por ejemplo, se propuso la escritura de lo que se dice al ir a una tienda a comprar alguna cosa. Se empezaban a transcribir los diálogos, a leer y a deletrear cómo estaban organizados. Cuando Diana empezó a leer el diálogo hecho por ella, el grupo notó que ella perdía el sentido del

diálogo escrito haciendo hablar temas irrelevantes a los personajes. Por ejemplo, el ejercicio buscaba redactar un diálogo entre una persona que llega a una tienda y pide algún alimento; la idea era centrarse en pedir dicho alimento, sin embargo Diana empezaba a hacer hablar demasiado a los personajes, alargándose, por ejemplo en un saludo o un tema diferente al de conseguir el alimento requerido: “-Hola cómo estás. / - Yo muy bien gracias ¿Y usted? / - Muy bien, muy amable. / - ¡Ah! bueno me alegra. / - A mí también me alegra que esté bien. / - Ah, gracias a Dios / - Sí, gloria a Dios”. Diana podía alargar mucho el diálogo de dos personajes sólo en el saludo, o bien, cuando se despiden, en el caso del cuento anterior, cuando los dos personajes terminan de hablar sobre la entrega de los retoños, Diana terminaba en cuento así:

-Si gracias a Dios.

-Muchas gracias por entregarlo.

-De nada con gusto.

-¿Y ahora qué hago?

-No, es todo por hoy, ya puedes descansar.

-Ah bueno gracias.

-De nada.

“No Diana, quítele eso a lo último, uno como que le pierde el encanto al cuento” Opina Consuelo Manzano esbozando un pequeño puchero en su boca. “No le veo la necesidad de que los dos hablen tanto, que hablen lo importante, uno como que se pierde con eso a lo último” Menciona Sandra Camargo con un gesto de desaprobación en su rostro. En el cuento de Diana predominaban diálogos así, desde el principio hasta el fin, pero, con ayuda del grupo se escogieron los diálogos que mejor demarcaban el tema del cuento.

Alexander López

Sin título

La campana anuncia que es la hora de la santa misa. Eran las tres de la tarde cuando de repente se desató un fuerte aguacero, cargado de truenos y descargas eléctricas. Las calles se envolvieron en caos. Rugían los truenos en el cielo. La campana ya no se escuchaba, pues aquel sonido se opacó con el de los ventanales del templo que lentamente eran destruidos por la furia de la lluvia.

Observaciones sobre el texto

“Hice lo que pude para enganchar los tres sonidos, el de las campanas, la tormenta esa y los vidrios rotos. Se me hizo un poco difícil”.

Alexander estaba interesado sobre todo en poder darle un sentido a situaciones, aparentemente sin ninguna ligadura, se sintió bien al notar que al leer el texto éste encerraba una situación concreta y ordenada. La tarea se había cumplido. “¿Usted es ateo?”, pregunta risueña Consuelo Manzano. Todos ríen. “Eso es mucho odio a la iglesia, dízque destruirla, muy fuerte”, anota Sandra Camargo. “No, yo creo en mi Dios y su gloria, pero ya ven, por estas cosas toca ingeniárselas”, concluye Alexander López después de ver superada la dificultad para darle sentido a la lista de sonidos.

Sandra Camargo

La mansión de las viudas negras

Por el supermercado “La abundancia”, cerca de la avenida principal, en toda una esquina, se encuentra una gran mansión abandonada, apodada por la gente del barrio

como “La mansión de las viudas negras”, pues los vecinos mencionan haber visto hermosas damas entrar con sus amantes. Luego se escuchan gemidos y gritos de auxilio de hombres, que una vez entraron, pero que nunca salieron. Después de un rato se escuchaban carcajadas de mujeres.

En el día, el escalofrío invade a los transeúntes. Mientras caminan al lado de la mansión escuchan taconeos afanosos, puertas que se abren o se cierran. Los vecinos sólo esperan a que llegue la noche y con ella el terror.

Observaciones sobre el texto

“Me imaginé la historia con los tres sonidos, el de la gente en las calles, las risas, los gemidos de mujer y el de las bisagras. No hice una historia como tal pero pues, traté de darle un orden, faltaría ver qué pasa en esa mansión”.

Sandra plasmó la idea que le suscitaron los tres sonidos. Prometió volverlo un cuento, pero lo dejó ahí, tan solo esbozado.

3.3. La vida viene palpando

Sentidos involucrados en la sesión del taller

Tacto

Materiales

Diversos objetos, en lo posible con distintas formas y texturas. Para el taller se utilizaron: retazos de tela, tejidos con diferentes formas, líquidos espesos, muñecos de peluche.

Algunos podrían pensar que al llevar a cuestas una discapacidad la vida se vuelve difícil, que se está cerca de un decepcionante final. El mundo parecería cerrarse al instante. Pensemos en una persona que tenga su visión en condiciones normales; después de levantarse de una noche silenciosa, se encuentra que sus ojos captan sólo una eterna materia oscura. La luz del sol desaparece, no se sabe a qué distancia está el despertador para silenciarlo, las paredes del cuarto parecen escapar, alejarse. Se pensaría que todo acaba. La vida se vuelca en descontrol, se va de las manos ¿De verdad? La puerta de los ojos se cierra, pero se abren otros caminos. Uno de esos caminos podría tener una señal: “La vida no se va de las manos, vendrá con ellas”. Ahora se podrá sentir el piquete del sol sobre la piel, su poder sobre los párpados; se sabrá a cuantas pisadas en el suelo frío está el despertador, y los dedos tantearán el botón de apagado; las paredes no escaparán, la palma de la mano se encargará de dibujar los contornos, los espacios, los límites y la libertad.

A través del tacto se despiertan infinidad de sensaciones. Una caricia, un masaje, un beso, alguna tela, la taza de café caliente y su vaho tibio. Es común para algunas personas reconocer las cosas por medio de la visión. Un rostro, algún lugar. Sin

embargo, ¿Bastará sólo con verlo? Alguien se podría enamorar sólo con la sensación que produciría sobre las yemas de los dedos la pelusa de una barba a medio crecer o de un lunar que sobresalga de una piel no tan suave. La palma de la mano abierta sobre la ducha podría recordarnos un día lluvioso y trajinado. Es la vida palpitando sobre la piel. El universo se acaricia y se vive.

Instrucciones

Actividad 1

Los participantes al taller se organizan en una mesa redonda. Para incentivar la creación del texto se propone un inicio con una estructura determinada. El texto de cada participante inicia con un relato sobre lo que ellos mismos hacen desde que se levantan hasta que salen de casa para ir hasta el lugar donde se ofrece el taller de escritura. La condición para la narración es la siguiente: si el autor es de género masculino, en su narración deberá utilizar la tercera persona del femenino como narrador (ella) y las acciones deberán aparecer en pasado; por el contrario, si el autor es de género femenino, usará un narrador en tercera persona masculino (él) y las acciones aparecerán en futuro. La narración abarcará desde que se levantan, contando qué hacen (cepillarse los dientes, ducharse, qué ropa usan, qué desayunan) hasta que salen a la calle para dirigirse al taller de escritura.

Luego de tener el anterior texto base, se empiezan a rotar los objetos que serán palpados. Esta rotación de objetos se hace en el siguiente orden: se entrega un objeto a uno de los participantes, éste tendrá un minuto para palparlo, decir qué es, o qué le hace recordar. El resultado de la sensación no debe exceder de dos palabras. Luego que pasa el minuto, el participante que palpó el objeto deberá decir en voz alta lo que haya conseguido. La idea es que cada participante continúe la narración base introduciendo la palabra basada en la sensación del compañero. Cada uno de los participantes aportará una palabra que deberán incluir de alguna manera en su narración.

Objetivo

Crear un texto narrativo basado en la estimulación del sentido del tacto.

El universo llega desde la piel

6 de septiembre de 2012

Alguien te puede gustar por lo atractivo o atractiva que sea, el color de los ojos, la forma de los labios, una voz seductora ¿Además de lo anterior, cómo podemos enamorarnos de alguien, volvernos locos de atracción?

Consuelo Manzano desata una sonrisa picarona, sus cachetes se ensanchan y mira hacia arriba. “Yo me acuerdo de Miguel Ángel (su esposo fallecido) ese pecho peludo... me encantaba hacerle rollitos con los dedos, era suavecito, pero a la vez todo un macho”. Sobre la mesa se desata una tempestad de carcajadas. “Lo peor es darle un beso a alguien que tenga bigote, eso parece un cepillo; no, qué tal a uno pasándole esos pelos por los labios, eso mata la pasión” dice Sandra Camargo con el ceño fruncido mientras se pasa los dedos sobre los labios. “A mí me encanta pasar los dedos sobre el cabello de una mujer, hace cosquillitas y a ella también le ha de gustar; pero eso sí, que se lo lave bien, que no se sienta por ahí la caspa, nada de grasa de días”, las compañeras miran con un gesto de asco hacia el comentario de Edgar Burbano, pero luego, ríen sin freno.

Se explican las instrucciones sobre el texto base. Luego que terminan de escribir algunos empiezan a leer aquel texto. Francia lee el suyo “<<Él después de ducharse escogerá un brasier limpio del tendedero y unos cacheteros cómodos>> (risas) Eso parece como un transexual, tan bacano”. Se decide que cada uno lea su texto base. Por un momento los hombres del grupo desatan un lado femenino y las mujeres dan vida a un personaje masculino aparentemente muy afeminado. Las risas no dan espera.

Se escoge el primero de los participantes para iniciar la ronda de estimulación sensorial. “No sé, a ver... qué digo... ¡Rezar! ¡Protección! ¡Amuleto!” Grita Francia Papamija al sostener con sus manos una joya con motivos católicos; pasa sus dedos sobre el objeto y decide brindar las palabras “Amuleto” y “Protección” para que todos continúen su relato.



Figura 5. Diana Velázquez siente curiosidad y quiere palpar todos los objetos antes de la sesión.

“Ay no, qué es eso, huele horrible, Esto se quita fácil ¿No?” El rostro de Sandra Camargo se comprime como si hubiese saboreado la esencia amarga de un limón. Pasa con cautela sus dedos sobre una mezcla de gel capilar, con esencias fétidas; “Esto parece popó, ay no, una diarrea muy brava. ¡Ataque de diarrea!”. Los participantes apuntan la palabra en un lugar aparte para luego, de forma inmediata, introducirla en el relato. Consuelo Manzano pasa sus dedos sobre un tejido en macramé que tiene forma de búho. Palpa cada nudo, la forma, lo voltea. “Es como un gatico, ¿Cierto? ¡Gato abandonado!”. Los dedos toman el punzón, acomodan las pizarras braille. Los hoyuelos sobre las hojas empiezan a imprimirse.

Textos resultantes del ejercicio

Francia Papamija

Despertar y vivir

Él se levantará a las ocho y media de la mañana. Irá a la ducha mientras el agua hierve para preparar el café. Escogerá un brasier limpio del tendedero y unos cacheteros cómodos. Tomará alguna de sus blusas y un jean. Se maquillará lentamente, con los ojos bien abiertos frente al espejo. Sacará del closet un par de zapatos de tacón que no atormenten demasiado los pies. Se aferrará a la fe que le cuelga del escapulario. Esperará no recibir más castigos, golpes o persecuciones. Tendrá en el corazón la ternura de un nuevo día. La mascota, un mimoso gato, acariciará sus piernas mientras se dirige a la puerta. Sin embargo, el gatito empezará a sentirse mal: Caminará con debilidad para luego caer en el suelo, convulsionando, dejando afuera todo aliento de vida. Mirará con miedo el amuleto en su cuello, lo frotará con sus dedos, pero de golpe lo arrancará de su cuerpo y lo colocará sobre la mascota fría. Él seguirá su camino. Acomodará su falda y halará su blusa hasta que le tape el ombligo, no tendrá la certeza de lo que ocurrirá en ese día.

Comentarios sobre el texto

“Después de leerlo parece que hubiese leído un texto de otra persona. Me concentré mucho en acomodar las palabras que nos dieron, pero luego de leerlo uno se da cuenta de lo que escribió. Y luego vi que era la historia como de un transexual, parecía que era un escrito de otra persona. Podría ser como el hecho de luchar cada día por esa condición de ellos, que los señalan mucho, no los aceptan. Me gustó construir el relato y luego intentar descubrir de qué trataba”.

Sandra Camargo

El miedo diario

Se levantará a las cuatro de la mañana como de costumbre. Preparará el café y revisará si hay suficiente pan en la alacena. Pondrá en una olla a hervir un poco de agua para la sopa del almuerzo. Llevará un poco a su salón de clase. Se bañará con agua fría, soportando con dificultad el ardor sobre su piel. Él tomará un brasier de la canasta de la ropa limpia. De la cuerda del tendedero alcanzará unos pantis secos. Sujetará su cabello con una moña. Palpará las líneas de su rostro para pasar el labial, el delineador y los polvos para el rostro. Saldrá de su casa y se sorprenderá al ver a una anciana frente a su puerta. La mujer le regalará un escapulario, para según ella protegerlo de cosas horripilantes. Él se asustará y empezará a correr sobre la calle. Pero no avanzará. Todo se detiene. Mientras intenta correr miles de criaturas felpudas lo perseguirán. Una lluvia de estiércol se desprenderá del cielo. Ante el temor tomará con fuerza su bastón y esperará a que el miedo de salir a la calle por primera vez se convierta en la fortaleza para empezar cada día con valor.

Comentarios sobre el texto

“Me gustaron las dos partes de ejercicio, primero lo de no sólo averiguar lo que uno tocaba, si no como interpretarlo, y de ahí dar las palabras o las situaciones para ir añadiéndole al texto. Eso sí, tengo que decir que el texto es como raro, tiene unas ideas muy raras. Pero después de leerlo ante mis compañeros y con los comentarios de ellos van saliendo ideas. Como que se trata del miedo de uno como ciego a salir a la calle, sobretodo la primera vez, eso es horrible. Uno se imagina lo peor, que lo persiguen, que uno no sabe quién está viéndolo o quién está por ahí, es una sensación muy fea, pero que con el tiempo se desaparece. Uno de los comentarios que llamaron la atención del texto, fue el de Julián, que fue el hecho de haber creado, en ese texto, a un personaje con dos condiciones: por un lado, un discapacitado y por el otro, un transexual. Un ser con doble discriminación. Algo que debe ser difícil, me imagino”.

Edgar Burbano

La dura rutina

Hoy ella se levantó y se encontró con una agradable sorpresa. Recibió en su casa la visita de un familiar con la que compartió en tiempos de su adolescencia. Después de una agradable charla tomó un bus para dirigirse a una clase de escritura creativa. Sin embargo, ella pensó lanzarse de aquel autobús. En su casa dejó muchos problemas que la agobiaron durante toda la semana. Pero esa clase era su momento de relax.

Pasó un momento agradable con sus compañeros, sin embargo, la cotidianidad y sus problemas la esperaban.

Cuando llegó a casa ella tomó con delicadeza la foto familiar que colgaba de la pared. Oró por protección para todos. Una lágrima salió de pronto de sus ojos. Recordó que hace unos días había castigado a su sobrina, la había golpeado con el viejo rejo con el que el abuelo arreaba el ganado. Aquel episodio la atormentó. Se sintió mareada. Se acostó en la cama, se incorporó rápido pero al levantarse pisó al gato. El felino arañó su pierna en venganza. “Es el precio de lo que hice a mi sobrina” pensó. Entró en el baño, se quitó la blusa suave, de seda fina y la arrojó al suelo. Igualmente lo hizo con su reloj. Pero no se había percatado que el gato había tenido un ataque de diarrea hacía pocos minutos en aquel piso de baldosa. Enfrente del espejo empezó a llorar.

Comentarios sobre el texto

“Pues cuando uno empieza el cuento se cuenta cómo empieza el día a día de uno, en este caso pues, llegar a la clase de escritura que para mí es como un tiempo de relajación, de fuera el estrés. Como que todos los problemas se van por un ratico. Pero así como en el ejercicio, uno se complica por cosas que vienen de improviso, como las palabras que había que añadir, hay que arreglar situaciones de la vida”.

Actividad 2

La siguiente fue una actividad cuya realización se propuso por fuera del taller. Una especie de tarea para la casa, quien deseara la hacía y la compartía. La actividad era sencilla, escoger un objeto del hogar: un sitio, un mueble, una mascota, tomarse algunos minutos para palparlo, entero, pensar en la relación que cada uno tenía con ese objeto, y cómo por medio del tacto iban despertando sensaciones acerca de lo que ese espacio u objeto representaba en sus vidas. Podían hacerlo por medio de un texto libre, no habría amarre para hacerlo en forma de poema, de relato o de texto expositivo. La idea era escribir esas sensaciones, acaso recuerdos, agradables, desagradables, sin restricción de tipología o estilo, pero había una regla, nunca, por ningún motivo, se podía mencionar el nombre del objeto, acaso alguna característica, pero nunca se nombraba el objeto en cuestión.

Julián Montesdeoca

Sobre ti

Sobre ti han caído lágrimas de risa y llanto
Sobre ti cae un peso muerto a diario, a veces sudoroso, a veces mojado
Sobre ti he descargado hasta los anhelos que parecen imposibles
Y hasta pensamientos que para algunos serían detestables
Sobre ti encuentro el consuelo en los momentos más difíciles
Sobre ti has sentido el poder de mis brazos al ejercitarme
Sobre ti esta vida es más fácil llevarla
Sobre ti aguarda la esperanza de compartir besos y caricias de ese amor postergado.

Comentarios sobre el texto

“A mí me parece más que está dedicado a alguien especial, pero uno queda pensando con eso del “sobre ti” (risas) ay no, imaginarse al muchacho encima de la otra persona; me imagino la piel de la otra persona, sobre la piel del ser amado”, Opina Sandra Camargo apenas Julián termina de pronunciar la última palabra de su texto. “Me imaginé un sanitario, por ese pedazo que dice “Sobre ti cae un peso muerto a diario, me pareció muy exacta la imagen”, exclama Edgar Burbano mientras todos sus compañeros empiezan a reír o a diferir de su observación. Francia Papamija dirige su voz, más alto que todos y opina: “Pero bueno, el sanitario es un lugar donde uno está muy solo, uno se pone a pensar cosas importantes, el baño puede ser parte importante de uno, para meditar los días”. Un ser amado, un sanitario, una silla, los participantes al taller discuten sobre de lo que habla el texto de Julián. Las interpretaciones nutren la creatividad y abren la puerta a las posibilidades.

Todos invocan el silencio y Julián empieza a hablar de los orígenes de su texto: “La cama siempre la veo como el lugar donde termina todo un día agitado o un día aburrido. En la cama puedo pensar, puedo dormir, puedo soñar. Y uno siempre está en contacto con ella. Sea que esté fría o tibiecita, recién lavada con olor a detergente, suavecita o roñosa. Todo eso le afecta a uno el sueño. Por eso siempre repito eso de “Sobre ti”. Sobre ella hago muchas cosas, recordar, pensar, llorar. Y es como si siempre me abrazara, ella me soporta y yo la soporto”.

Francia Papamija

Poema a él

Amigo paciente de esperas constantes,
Me acoge febril en sus silencios fascinantes.

Es incondicional transparente y sin antifaz
Me muestra su rostro de plata que me espía curioso con su mirada carmesí.
Es prudente como el rocío nuevo que besa las flores.
No hace preguntas de hiel que se niegan a ser contestadas.
Por su parte no se escuchan sonidos de reproches que bailen en mi tejado.
Es entrometido porque con permiso o sin él,
A través del canto del viento atrapa mis pensamientos incautos,
Mis secretos celosos de ser revelados
Y los suspiros traviesos que se cuelan por mi piel
Perdiéndose cálidamente en la suya.

Comentarios sobre el texto

Entre el grupo se ha vuelto costumbre la cara de estupefacción de algunos al terminar de escuchar un escrito de Francia. “No lo entendí o no lo escuché bien” menciona Diana Velázquez mientras frota sus ojos. “Es sobre un perrito ¿Cierto? O alguna mascota. Digo, porque parece como algo que no habla, pero la mira, te acompaña y da su calor” comenta Sandra Camargo con un gesto sólido de concentración. “A mí me da miedo eso de los ojos color carmesí. Me imagino un espanto que lo ve a uno desde una esquina de la casa, a mí me daría miedo” apunta Consuelo Manzano mientras dirige la mirada hacia arriba. “Pueda que sea un conejo, los ojos de los conejos dicen que son rojos, y como el rostro de plata puede que sea por el pelaje blanco y suave” menciona Alexander López, con un tono de duda en su voz.

Todos guardan silencio y con gran curiosidad en sus rostros, inclinándolos hacia donde está Francia, para oír mejor, esperan descubrir la fuente de inspiración del texto de la participante. “Como lo dijo el profe, pues me puse una tardecita en la tarea de tener contacto con ese objeto. En este caso fue el asiento que queda a un lado de una ventana en mi casa. En ese asiento me gusta sentir el aire, ventea mucho en las tardes. Algunas veces escucho música o las novelas. Lo de carmesí y lo de plata es por el color, no sé la

verdad cómo es, pero dicen que es como cromado con una telita carmesí. Pero pues lo imagino así, que ese color como rojo son los ojos. Además uno se sienta en él y el calor empieza a sentirse, como que lo abraza a uno desde el trasero. Así, me pasé unas dos horas una tarde, me senté y empecé a tocarlo, a pensar en lo que a veces hago cuando me siento en él, pienso, a veces hablo en mi mente como si alguien me escuchara. El asiento sí, como una mascota, me acompaña”.

Sandra Camargo

Fantasmas

Vestigios soñadores, reclaman lo imposible.

Un poco de luz, colorido y formas.

Pero por más que reclamen vida,

Tienen que conformarse

Con luces, colores e imágenes pasadas.

Aún cuando lucen jóvenes y frescos

Como dos luceros en la madrugada,

En realidad son dos fantasmas,

Que no se han dado cuenta de su deceso

Y que viven sólo del pasado.

Comentarios sobre el texto

Consuelo Manzano toma la primera voz y opina con seguridad, convencida de su descubrimiento: “Es muy lindo, es un álbum de fotos ¿Cierto que sí? Es que son como el recuerdo de algo que está ahí y que guarda algo que ya pasó; como cuando uno veía fotos de alguien cuando era joven, pero que ahora está viejo, como que siempre estará ahí en la foto así, joven para siempre”. Edgar Burbano comenta: “Yo podría imaginar un

cuadro viejo, así tenemos uno en la casa, al lado del comedor, creo que es de la última cena, si yo lo pudiera detallar mejor, claro, debe tener todo viejo, los colores gastados, además de la escena de Jesucristo, es vieja, ya no más la gente lo recuerda”. El silencio da paso a la voz de la autora.

“Bueno me puse un día a pensar que nosotros como invidentes tenemos algo que ya no nos sirve y que a veces los tenemos ahí, como un recuerdo, como un muerto que está en uno. Y pues yo siempre que limpio las gafas también me froto los ojos, les paso un pañuelo, ahí aproveché para sacar el texto. Los ojos, pues a pesar de estar ahí, no están, no más quedan recuerdos de lo que algún día vieron, pero eso no le quita a uno la capacidad para seguir viendo con la imaginación”.

Edgar Burbano

Tu frío

Hoy dejé de vivir, la tristeza me invade. Después de servirte de mi alma, acogerte, te di de comer. Albergué tus alimentos y con ansia me matas. Ese frío me aterra, a pesar de haberlo soportado tantos años. El espacio se cierra, mi volumen, espesor, mis chirridos ya ancianos y tu maltrato dañan.

Si refresqué tu alma y tu ansia ¿Por qué me abandonas cuando más te necesito? No me tires ni cambies en ese cuarto atrevido en el que guardas tus cosas de olvido.

Mi fuente ya muere, te ruego que rescates mi alma y la tuya. No olvides que con tus manos halaste mi puerta y en mi vida disfrutaste la delicia de un fresco abrigo, nos nutrimos. Cuidaste de mis apegos y emociones.

No rompas mi alma aunque mi fuente se muera. Soy más que un simple cajón que con emoción guardo, cultivo y preservo tus bienes. Quiero alimentarte, aunque a medias

pueda sostener mi cuerpo. Mis lágrimas de cristal se rompen. Contengo el aliento que me llevo. En otro espacio te extraño mientras me llevas al olvido.

Comentarios sobre el texto

Todas las mujeres del grupo terminan la lectura con suspiros profundos. Es una rutina con los textos de Edgar. Todos quedan fascinados. El afecto, los sentimientos se desbordan cuando a Edgar le dan un pretexto para escribir. “Yo creo que puede hablar de un armario, de un cajón donde se guarda algo, ropa, cualquier cosa”, opina Consuelo Manzano. “Pero lo chistoso es que casi siempre quien le habla es el objeto a él, no él al objeto, cobra vida, eso es bonito”, resalta Sandra Camargo. “Edgar siempre está enamorado, yo pienso como en una alacena, algo así, que guarda algo valioso, que nutre, así dice ¿No?”, comenta Julián Montesdeoca. Todos guardan silencio esperando con ansia la voz de Edgar para desvelar el secreto de la inspiración de su texto.

“En la casa tenemos una nevera desde hace mucho tiempo. Está muy vieja, pero todo le funciona bien. A mí me gusta mucho levantarme a media noche y buscar algo para tomar o para comer. Y una noche me acordé del ejercicio planteado por el profesor, y dije, ve pues, a ver qué sacamos de acá. Y pues no sé si me habrá visto alguien en la casa, pero me puse un ratito enfrente de la nevera, como el ruido que hacía, abrí las puertas, sentí ese frío como por el pecho, y pues me acordé de eso, que siempre saco algo para comer, y que ese electrodoméstico guarda cosas que nos alimentan. Y pues a pesar de estar tan abandonado, sigue ahí. Además a esa hora hay silencio y me concentré más, tenía más clara las ideas y las escribí”.

3.4. Cada paso lleva el aroma de una vida

Sentidos involucrados en la sesión del taller

Olfato y tacto.

Materiales

Distintos objetos a los que sea fácil percibir algún aroma. Para la sesión se utilizó: Una vieja pipa con su carga de tabaco, chontaduros, libros viejos, flores (rosas), colonias para bebé, café, chocolate, yerbabuena, pencas de sábila. Papel, cartulina.

Se puede pensar en el mundo de los aromas. Revistas que promocionan productos de belleza, y entre esos perfumes: aromas dulces, con toques de madera, masculinos, olores atrevidos. Aromas inesperados cuando de repente se nos cruza un camión recolector de basura. Caminar por la calle y percibir el perfume de quien pasa al lado. En alguna esquina se puede sospechar de una panadería: en el aire está la mantequilla, el vaho de la masa recién horneada. En el campo se eleva el aliento de la tierra y de la maleza cortada. Acaso una fruta en la hojarasca desenfunda su aroma a olvido. La vida está rodeada de olores. También la historia de una vida, de una persona, sus experiencias puedan rescatarse a partir de lo que el olfato pueda revivir. Sobre los aromas hay un pretexto para recordar.

Instrucciones

Se organiza a los asistentes en una mesa redonda. Cada uno tendrá una hoja para escribir. A cada participante se le dará un objeto para ser olfateado que lo irá pasando al compañero de al lado. El participante cuando reciba el objeto no podrá palpar el objeto,

sólo acercar su nariz hacia él; cuando ya llegue el turno de pasarlo al compañero se podrá palpar para pasarlo. En la hoja escribirán a manera de título lo que ellos piensen que acaban de oler. A continuación, hoja y objeto pasarán al compañero de al lado. Aquí empieza otra parte. Como ya se puede palpar el objeto, procederán a tocarlo y a olfatearlo. La idea es que a partir de ese encuentro sensorial traten de rememorar algún episodio de su vida asociado con dicho aroma. La idea es que en cada hoja queden plasmadas una o dos líneas sobre lo que se percibe ante ese objeto. Al final quedará un texto tipo poema que guardará los recuerdos que se vienen a la mente de los participantes a través de la experiencia sensorial olfativa sobre determinado objeto, es decir, al final quedará un texto para el aroma de la sábila, otro para el del chontaduro, otro para los libros viejos, cada uno de autoría de todos los implicados en el ejercicio.

Objetivo

A partir de los recuerdos de cada participante organizados en forma de lista que quedan en cada una de las hojas se construirá la idea para un poema.

De un aroma florecen distintas existencias

4 de octubre de 2012

Cuando empezaron a llegar a la sala fueron percibiendo la mezcla de aromas. Los objetos estaban en la mitad de la mesa, lejos del alcance de las manos que al llegar, acomodaban una silla y se disponían a averiguar la fuente de esa contaminación. “Pero se echaron todo el pachulí”, señala Consuelo Manzano mientras estira los brazos para intentar alcanzar los objetos olorosos. “Huele a todo y huele como feo, no me vaya a marear profesor”, indica Diana Velázquez apretando su nariz con el índice y el pulgar. *¿Qué papel tienen en nuestra vida los olores?* Algunos empiezan a esbozar una sonrisa.

“Uno sabe cuando a alguien le cortaron el agua por la mañana, el olorcito empieza por ahí al medio día”, apunta Edgar Burbano pronunciando las últimas palabras entre un temblor de risas. “Si no fuera por el olor del pan donde los paisas, yo no me podría ubicar bien para ir por lo del desayuno”, menciona Sandra Camargo. “El olor es importante, claro, o para qué uno se gasta algo de plata comprando perfumes, para oler rico ¿no?”, señala Diana a la vez que estira una de las mangas de su blusa para olerla. Algunos rememoran la importancia del aroma de determinado lugar que se asoma por la ventanilla de los buses en los que viajan. Rutas, viajes que tienen como paradero la estampida de olores de una galería, o el taller de construcción de instrumentos de cuerda rebosante del aliento de la madera, el restaurante que tiene su comedor en el andén, el vaho de la grasa que se eleva en el puesto de comidas rápidas.

Cada uno toma su respectivo objeto. Se dibujan sonrisas, los gestos se hacen expectantes. Después de la orden, acercan su nariz al objeto. “Esto es chocolate”, Menciona Sandra Camargo; inmediatamente escribe, con la ayuda de la pizarra braille y el punzón, el título del texto, “Chocolate”. Francia Papamija hace un gesto de asco y retira su nariz rápidamente, “Yo ya sabía qué era, ay no, el chontaduro huele horrible, nunca me gustó”; de título su texto llevará, “Chontaduro”.

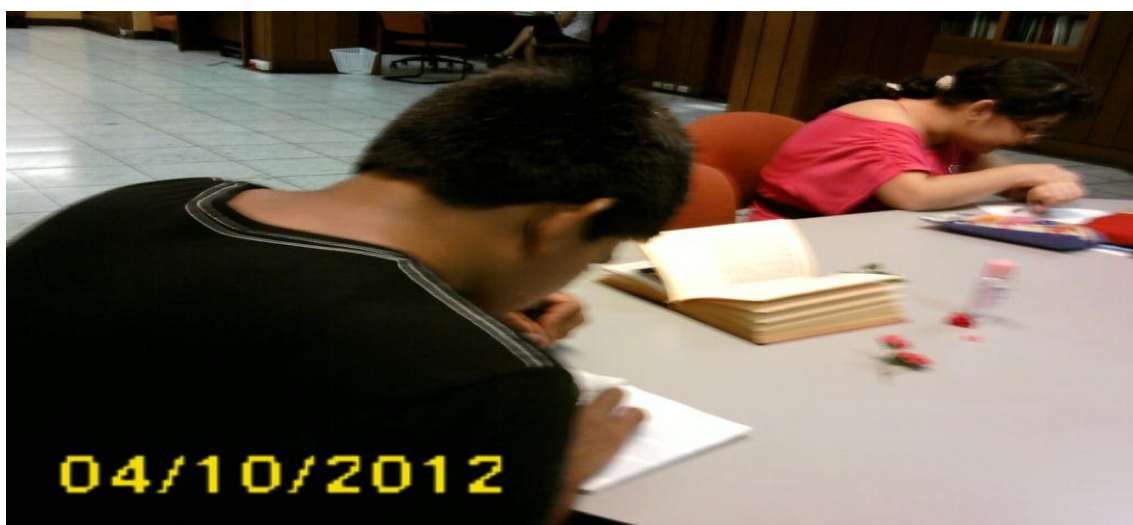


Figura 6. Todos los participantes acercan su nariz a la superficie de la mesa para percibir el aroma de los objetos.

Edgar Burbano se acerca varias veces al recipiente que contiene una crema mentolada, una y otra vez se acerca, olfatea, piensa, en su cara no hay gestos; como título propone, “Niebla de montaña”. Consuelo Manzano pone las manos alrededor del objeto, no lo toca, pero parece querer más cercanía, su rostro se enfoca en el conjunto de plantas frente a ella, inhala, exhala; el título aparece en la hoja, “Hierba suelta”. Hay un silencio al parecer inquebrantable. Un susurro al frente, otro a los lados “¿Qué será esto”, “Ve, esto es como tabaco cierto, olé”. Cuando ya todos los textos tienen el título, objeto y texto pasan al compañero de al lado. Ahora sí, empieza la segunda parte. Pueden manipular el texto con las manos, percibirlo, pero ahora tendrán que rememorar algún episodio de la vida en el que ese aroma, o alguno parecido, aparezca, o bien, alguna escena de la existencia que se avive gracias al contacto con determinado olor.

Ya la hoja llega hasta la persona que lo tituló. Sin embargo la autoría es de todos. Se trata de un texto que reúne la percepción de todos hacia un mismo objeto y un mismo objetivo, rebuscar pasajes de la vida que vayan de la mano con aquellos aromas.

Textos resultantes del ejercicio

Tabaco

De las ventanas de la vieja finca

El abuelo desprendía humo por su nariz vieja

Mientras sus manos arrugadas reparaban el calzado de sus nietos.

El humo chocó por mi rostro

Tal vez como alguna vieja medicina

Para la esperanza del recuerdo de mis ojos.

Viene a la mente su figura

Ella en frente de la casa, un cigarrillo entre los dedos,
Ya no está, la fachada del hogar ya no es la misma.

Memorias de un ritual secreto
Y una traba indecible con explosiones de risa,
Humo de remembranza, humo loco.

Niebla de montaña

El frío se aferra a mi pecho
Lo aprieta y me revive,
Manos tiernas pasan por mi piel,
Suavemente dejan un ardor sanador,
El aire se torna frío
El ardor pasa por mi nariz
Y es más difícil respirar
Nadie pasa, nadie está.

Hierba suelta

Hay un atardecer fresco, juegos en la pradera,
Cada vez que mi piel roza su cuerpo
Empieza a emanar el aroma fraterno.
Huerto grande, huerto viejo,
Huerto verde, huerto espléndido.
Sanación por todas partes,
El fin del dolor en la timidez de una hoja.

Chontaduro

¿Afrodisiaco? La mentira hecha realidad
Sube por toda la calle, se agolpa en cada esquina
La negrita los acicala con miel y sal.
Viaja más allá del Valle
Pero acá en Cali a toda hora aparecerá,
Tal vez la melancolía corra
Cuando de la Plaza de Caicedo
Se esfume para no volver jamás.

Chocolate

Un día de lluvia, sobre las manos está él, cálido.
Cada mañana se esparce su delicia por las paredes,
Atraviesa los espacios en el marco de la puerta
Y se insinúa sobre las cobijas.
La espesura del sabor hará nido en la lengua
Y sin pensarlo, despertará tentadoras pasiones.
Buenos días.

Sabiduría

El mueble viejo guarda entre polvo las ideas de los muertos,
En un baúl esperan pacientes para ser rescatados,
Pero pequeños seres los devoran antes que las mentes
De tan olvidados que están.
Biblias, directorios telefónicos, kamasutras aguardan en la estantería de la anciana.
El perfume de lo viejo que desea ser revivido
¿Quién rescatará esas aventuras de la plaga traga letras?

3.5. La oportunidad de abrir los sentidos

Fueron estas las principales sesiones escogidas para mostrar el proceso que se llevó a cabo en el taller de escritura para personas invidentes en la sala “Jorge Luis Borges” de la Secretaría de Cultura y Turismo de Cali. Algunos asistentes lo fueron dejando poco a poco, otros estuvieron presentes en cada momento. Vale rescatar que de la experiencia de este taller se logró el primer premio en poesía del IX Concurso Nacional de Cuento y Poesía para Personas en Condición de Discapacidad Sala “Jorge Luis Borges” 2012. Todos participaron con interés, alegando nunca haber tenido antes una experiencia así, una oportunidad para crear a partir de sus vivencias como personas ciegas, ciudadanas de un mundo que a veces los tiene en el olvido, que a veces cierra los ojos. “A partir de cosas sencillas, de lo diario, salen cosas muy lindas, se abre la oportunidad de realizar cosas interesantes de una manera espontánea”, Mencionó Sandra Camargo a manera de comentario en el último día. Con observaciones así se terminarían las sesiones del taller. Quedaban ideas de textos, varias, la hoja en blanco ahora estaba llena de la vida sentida sin mirar. El mundo entró por otras puertas.

4. VENCER LOS TEMORES Y CREAR A PARTIR DE LA VOZ DE LOS SENTIDOS

Fue el mismo impulso que motiva la educación especial el que bosquejó la necesidad de crear el taller de escritura para invidentes. Nace de la urgencia de acercar el mundo a la vida de una persona discapacitada. Fue un encuentro muy profundo, cara a cara, frente a las necesidades de una persona invidente dentro de un entorno preciso: la creación escrita, sobre todo, su motivación. A partir de los reclamos que el grupo de invidentes hizo alrededor de los talleres que las instituciones de apoyo al discapacitado en Santiago de Cali les ofrecían y que de alguna u otra forma no satisfacían enteramente el encuentro entre la actividad de escritura y la persona con discapacidad visual, se fue gestando, estructurando y poco a poco ejecutando la idea de diseñar una estrategia para motivar la escritura en personas con esta condición. Si bien el sentido de la visión desaparece o hay pocos vestigios de él, muchos dicen, que los demás sentidos van cobrando agudeza. Aunque no necesariamente todo parta de esa visión del despertar de los demás sentidos, se dibujó la idea de aprovechar otras sensaciones, la percepción, para buscar salidas entre la relación de la escritura con la discapacidad visual. A partir de la percepción sensorial, la estimulación de los sentidos y de la experiencia vital de la persona con discapacidad visual, se crean estrategias para promover, impulsar la creación de textos dentro de la dinámica de un taller de escritura creativa.

Como se señaló, el taller nació de las necesidades, dudas, quejas, deseos que flotaban en las opiniones de los usuarios, de los participantes del taller, frente a su experiencia en antiguos talleres de escritura ofrecidos en anteriores ocasiones, con distintos coordinadores. No les molestaba en esencia los demás talleres, sólo pedían un poco más. Por ejemplo, una de las participantes, Consuelo Manzano, señalaba en los últimos días del taller:

“No es que los demás talleres no nos gustaran, uno aprendía, hablaba de libros, pero eso se quedaba ahí; nos leían cuentos, poemas, nosotros a veces recitábamos alguno, pero

nadie nos puso en la tarea de, háganle pues, vamos a escribir, por eso muchos de nosotros nos aterramos cuando nos dijiste, traigan pizarra y punzón, todos como que, qué pasa acá, por eso el primer día casi todos olvidamos traer los materiales, nadie nos había puesto en ese corre corre”.

Se produjo entonces un descubrimiento. La relación que tenían frente a la escritura era precaria. Algunos ya tenían marcada una actividad de escritura y lectura de varios años: escritura de diarios, poemas para algún familiar o ser amado, alguna historia de familia que decidieron dejar un día en algún papel, pero, en general, la relación con la escritura estaba difusa, prácticamente apagada. Se tejía también el miedo a la escritura, una relación de terror, un sentimiento que les decía que, eso de escribir era sólo de algunos cuantos dotados de imaginación, de inspiración. Muchas veces se escucharon en el taller tormentas de “Yo no puedo”, “Ay no, yo no soy bueno o buena para eso”, “No profe, no voy a hacer nada”. Había que modificar esa percepción hacia la escritura. De ahí nació también la idea de rescatar su experiencia de vida como una cantera de innumerables ideas de dónde sacar pretextos para escribir.

En varios de los textos, de la sesión de taller “La vida viene palpando” las experiencias de vida de los participantes tuvieron un pretexto para ser escritas. Por medio del primer ejercicio, en el que narraban el inicio de su día a día, y luego se transformaba en una serie de sucesos aparentemente extraños, misteriosos, oníricos, fueron descifrando sentimientos sobre la forma en que tenían que vivir el hecho de movilizarse, de convivir en una ciudad que no está preparada para ellos. En uno de los textos, “La dura rutina” de Edgar Burbano, se notan esas marcas que serán comunes en varios textos del ejercicio: el miedo, la inseguridad de levantarse cada día y enfrentar el mundo, lágrimas, dolores que se guardan profundamente, sentimientos que serán motor de las historias, a propósito, María Andruetto y Lilia Lardone opinan:

“Qué es escribir sino desafiarse a crear en medio de escollos, situaciones difíciles, duras tristes, tiernas, o grotescas. Esforzarse en encontrar corrientes que se escurren hacia adentro y que no se dejan contar. Atender al cuerpo, al cuerpo propio, a las sensaciones que lo recorren en las tripas, en corazón. No opinar. La opinión o ideología empiezan a

ser absolutamente prescindibles cuando se ingresa a la ficción: No porque no existan, sino porque están implícitas en la elección de la historia que se cuenta”. (Lardone y Andruetto, 2008: 33).

Cada uno de los integrantes por medio de sus historias iba mostrando partes de su vida, de lo que pensaban, de lo que sentían, pero no necesariamente reclamaban sus derechos, o colocaban quejas directas, o ahondaban en esos vórtices de desventuras y miedos. Sólo contaban su vida, lo demás quedaba para quien leyera el texto. En la segunda parte del ejercicio que tenía como base la estimulación táctil, y que motivaba a escribir a partir de la reflexión sobre un objeto palpable y que estuviese presente en la vida del participante, o que consideraran importante para su vida, de igual forma se mostró un bosquejo de la manera en que perciben el mundo, en que lo manejan o lo valoran. Por ejemplo, en el caso del texto de Francia Papamija, “Poema a él”, un objeto, un sillón, es fuente de sentimientos de complicidad, de compañía, de afecto acaso a la soledad:

“Es prudente como el rocío nuevo que besa las flores. / No hace preguntas de hiel que se niegan a ser contestadas. / Por su parte no se escuchan sonidos de reproches que bailen en mi tejado. / Es entrometido porque con permiso o sin él, /A través del canto del viento atrapa mis pensamientos incautos, / Mis secretos celosos de ser revelados /Y los suspiros traviesos que se cuelan por mi piel /Perdiéndose cálidamente en la suya.”

La autora misma sobre el texto había opinado:

“Además uno se sienta en él y el calor empieza a sentirse, como que lo abraza a uno desde el trasero. Así me pasé unas dos horas una tarde, me senté y empecé a tocarlo, a pensar en lo que a veces hago cuando me siento en él, pienso, a veces hablo en mi mente como si alguien me escuchara. El asiento sí, como una mascota, me acompaña”

Aquel objeto da abrazos desde el trasero, es compañía, confidente. Palpar el objeto y reflexionar sobre el valor que tiene en la vida, fueron el motor para crear un texto que puso a muchos a la hora de leerlo a pensar sobre su tema. Era un enigma saber de qué hablaba el texto, pero era enriquecedor buscar ese objeto, además que se iban despertando más curiosidades, o formas de interpretarlo, igualmente, interpretaciones

basadas en las experiencias de los participantes como personas con discapacidad visual. Como, y vale la pena recordarlo, el texto del mismo ejercicio de Sandra Camargo, que usó sus ojos, los palpó y emprendió una reflexión sobre esas dos esferas que tiene sobre su rostro, pero que ya no captan nada:

“Fantasmas. Vestigios soñadores, reclaman lo imposible. / Un poco de luz, colorido y formas. / Pero por más que reclamen vida, / Tienen que conformarse / Con luces, colores e imágenes pasadas. / Aún cuando lucen jóvenes y frescos / Como dos luceros en la madrugada, / En realidad son dos fantasmas, / Que no se han dado cuenta de su deceso /Y que viven sólo del pasado”.

Dos ánimas que no se han dado cuenta de su muerte. De esa forma concluye Sandra Camargo ese encuentro con la visión perdida, pero no fallecida. El pasado se convierte en referente único de los acontecimientos presentes. Ahora, se podrá imaginar, cómo este ejercicio funcionaría con otra parte del cuerpo de una persona discapacitada o sana: ¿Qué importancia tienen en la vida los codos? ¿De qué podrían hablar los pies? ¿Cuántas historias se pueden guardar en los dedos? La exploración sensorial, ejercicios que inciten a la exploración del cuerpo y de sus capacidades de percepción no sólo debe estar disponible en programas para personas con discapacidad, si no, como también lo apunta Miquel Soler (1999) estos ejercicios, estas estrategias podrían dar resultados interesantes en otros individuos.

4.1. Derrotar el miedo y descubrir que se es fuente de historias

Raymond Carver citado por María Andruetto y Lilia Lardone habla un poco sobre la fascinación por observar las pequeñas cosas de la existencia y convertirlas en escritura:

“La escritura demasiado ingeniosa, o incluso la escritura puramente necia me hacen dormir. Los escritores no necesitan trucos ni artimañas, ni siquiera tienen por qué ser los chicos más inteligentes de la cuadra. A riesgo de parecer tonto, un escritor necesita a

veces tan sólo presenciar con la boca abierta esta cosa o la otra –Un atardecer o un zapato viejo- en puro y absoluto asombro” (Lardone y Andruetto, 2008: 21).

Era acaso el miedo a no ser los inteligentes de la cuadra la causa de que algunos se dijeran con terquedad, no puedo, no entiendo, eso no es lo mío. Entonces, se intentó buscar algo que sí fuera suyo: su vida, las vivencias, su experiencia con la discapacidad visual, sus demás sentidos y su capacidad para percibir. Como se vio en la experiencia del taller, algunas sesiones iniciaban con una pregunta, o con alguna cuestión puesta sobre la mesa: cómo se transportan, cómo se enamoran, sus miedos al despertar cada día, el terror de caminar solos en la calle. De eso hablan y pueden hablar mucho las personas con discapacidad visual. Es distinto observar una avenida infestada de vehículos, a tener que obligatoriamente oírla, y arriesgar la vida descifrando el silencio para poder cruzarla. O bien, olfatear un viaje en bus, conocer las paradas según el olor de los espacios, actividad distinta a asomarse por la ventana, ver la parada, timbrar y viaje terminado. Por ejemplo, el amor es uno de los temas más tratados en distintas historias en diferentes formatos y géneros, novelas, cuentos, poemas, cine, comic, música; pero tenía que valer la pena asomarse a la forma en que las personas discapacitadas sentían esas palpitaciones en su vida, y como ya ellos contaron en la experiencia, el amor entra en el toque de los dedos en el cabello, un pecho peludo, una risa, una voz, la percepción va despertando confianzas, confidencias, afectos. Las personas con discapacidad visual presenciaban la vida con los demás sentidos abiertos, era una necesidad, pero ante todo, una gran cantera de posibilidades de contar historias y por la misma vía, mejorar su relación con la escritura.

De acuerdo a las dificultades que el grupo tenía para expresarse, producto del miedo, y de una idolatría exagerada del acto de escribir, se planteó, según lo que exponen María Andruetto y Lilia Lardone sobre tipologías de talleres de escritura, que las actividades, las estrategias para motivar y dar pretextos para escribir, debía enmarcarse en un “Taller de escritura creativa” por su actividad central de estimular la creación de textos (Lardone y Andruetto, 2008: 28). El objetivo principal del taller estaba en derrumbar la pared oscura que los mismos integrantes del grupo se construían para sí y que no los dejaba

apreciar más allá del miedo a intentar escribir. Estaban encerrados en la sombra de lo que para ellos era un monstruo, la escritura. Fue así, que el objetivo principal del taller de escritura fue crear pretextos para motivar la escritura y la construcción de pequeñas obras o de ideas para construirlas.

Antes de iniciar la estimulación a través de los sentidos, se realizó una actividad a manera de diagnóstico. Es muy común dentro de los talleres de escritura utilizar la estrategia del Pastiche, que desenvuelve la idea de imitar elementos precisos, o de la forma, de alguna obra, en este caso, escrita, un cuento, un poema, un fragmento de novela. Se usó el texto *Baby H. P.* del escritor mexicano Juan José Arreola, un texto muy usado con esta estrategia de escritura creativa. Se les pidió que siguieran la idea del texto, la motivación de un producto fuera de lo común y que acaso resolviera o manejara algún aspecto de la sociedad: la pereza, el afán de la inmediatez, la desvalorización del valor de la vida, entre otros aspectos. Fueron surgiendo las dificultades: leer el texto en voz alta, o darlo en Braille (Pasar más o menos cinco o seis textos en sistema Braille se torna una tarea compleja, y el acceso a una impresora con este sistema de escritura, aunque no es imposible, sí es agotador), si se leía en voz alta, empezarían a preguntar detalles, uno un detalle del principio, otro del final, alguno no prestó atención a la mitad de la lectura... la tarea iba tornándose complicada. Luego venía la función de la consigna, hay que imitar la idea del cuento: “¿Le cambio el nombre al Baby H. P.? ¿Se debe hacer igual pero cambiándole palabras? Esas cosas no existen, Qué difícil, no entiendo”. Ellos mismos se frenaban, se explicó detalle a detalle el texto, pero en su actitud no había motivación, algunos lograron textos aceptables, otros los dejaban a medias o no lo hacían, porque no entendían ni veían la necesidad de imitar otro texto, algunos se sumergían en conversaciones que no tenían nada que ver con el hecho de escribir, ni con la actividad: política, publicidad engañosa, la religión. Fue una exploración ante todo, cómo reaccionarían ante una estrategia muy básica de taller de escritura. Fue así como se fue gestando, más y más, la idea de usar sus vidas, los sentidos y de poner cercos dentro del taller para que conversaciones o temas ajenos a la escritura no interrumpieran las actividades.

4.2. Estimular los sentidos y crear textos de manera espontánea

Se presentaba una tarea desde cero. Crear desde la nada, acaso desde la misma perspectiva de la oscuridad, del fantasma que llevaban en sus ojos. Como dioses acaso y desde el vacío, iban a crear seres y sentimientos con letras a partir de sus dedos, de sus oídos, de las papilas gustativas, desde sus fosas nasales. Ellos iban a crear a partir de lo que ellos eran, de lo que sentían, de lo que vivían cada día. Emergió la idea de leer la existencia y dibujarla sobre el lienzo arrebatado por la ceguera. La vida no sólo venía por los ojos.

Miquel Soler muestras las cualidades sintéticas y analíticas que juegan un papel importante dentro del proceso de la didáctica multisensorial:

“Son sentidos sintéticos aquellos que, prioritariamente, tienen una percepción global de los fenómenos, es decir, se corresponden con los procesos de síntesis. Así pues, son sentidos sintéticos la vista, el oído, el gusto y el olfato. / Los sentidos analíticos, en cambio, son capaces de percibir un fenómeno mediante la suma de percepciones concretas en cada una de las cuales el sentido ha captado una parcela de lo observado. Se corresponde, por tanto, con el proceso de análisis, el sentido analítico por excelencia es el tacto”. (Soler, 1999: 36).

Según los sentidos estimulados se pueden lograr distintos resultados, el tacto como lo señala Soler, es uno de los que permite más acceso a la información del medio, analiza, deduce, decide, mientras que los demás, pueden dar solo una parte de esa información, pequeña, una idea muy general de lo que sucede. Sin embargo, en el proceso de estimulación para la escritura, mediante cualquiera de los demás sentidos activos de una persona invidente, se iban activando, de manera virtual, otros. Por ejemplo, en los textos resultados del ejercicio sobre el gusto “Las escenas ocultas en un chocolate y su envoltura” se puede observar cómo, por medio del gusto, algunos iban sintiendo cómo perdían la respiración, acaso, cómo los ahogaban: en el texto de Julián Montesdeoca:

“Frío. Amor, extraño tu cuerpo en esta noche fría / Frío que sofoca mi garganta / Que congela poco a poco mis neuronas haciéndolas morir / Y abandonar este mundo cruel”.

El frío lo sofoca, el sabor mentolado de una golosina hizo posible que sintetizara más allá de la percepción de las papilas gustativas, hacia la idea de un fenómeno que afectaba su piel, su carne, que lo tomaba con fuerza, lo tocaba y lo dejaba sin aliento.

En otro ejemplo, en la percepción a través del oído, Sandra Camargo sintetizará una escena totalmente distinta con la que se estaba basando el ejercicio en tiempo real (es decir, simplemente agitando una envoltura de golosina):

“Dulce partida. Las llamas ardiendo y consumiendo todo a su paso. / Se consume la esperanza de conservarte a mi lado. / Pero a la vez se aviva tu tentador aroma de dulce cacao / Invadiendo mis sentidos”.

Hacer ruidos con la envoltura de la golosina se convierte de pronto en una escena descrita, como si fuera percibida por el sentido de la visión, acaso, una visión virtual estimulada por el oído. Se trata de eso que Soler apunta como recolección de información, pues si bien el oído percibe cierto sonido y va dando una idea de lo que debe ser, “Una envoltura de chocolate arrugándose y desarrugándose”, la información va dando otras facetas, otros colores, otras escenas “Sonidos de llamas, un incendio”. Se van entremezclando sensaciones, y mientras un sentido es estimulado, otro se va despertando dentro del cuerpo y analiza esa situación sensorial, en este caso, dando como resultado, algunas líneas para un posible poema. Miquel Soler llama a esto “Descubrimiento”, y pone sobre la mesa el ejemplo de los niños que nacen ciegos, quienes por medio de múltiples percepciones, gusto, tacto, olfato, oído, van descubriendo el mundo, se van haciendo una idea de él, movidos por la curiosidad, pero sobre todo, por decirlo de alguna manera, por la necesidad de adaptar el mundo a sus capacidades, hacer del mundo la conjugación de sonidos, sabores, aromas, sensaciones necesarias cuando el sentido de la vista ha desaparecido (Soler, 1999: 36).

Soler dentro de las dinámicas de la didáctica multisensorial para personas invidentes, señala la importancia de la voz de quien coordina las actividades. En la actividad, “Cada paso lleva el aroma de una vida” que exploraba el sentido del olfato, sobre todo, era importante impulsar los textos a partir de preguntas que estimularan el encuentro con aquel objeto: “¿Qué puedes percibir al oler esto? ¿Qué imagen o escena se te viene a la mente? ¿Algún recuerdo? ¿De qué color es ese olor? ¿Tiene forma? ¿Alguna vez ese aroma ha estado en tu vida? ¿Te parece agradable o desagradable, por qué? ¿Podrías soportarlo luego de dos horas, por qué?” El mensaje de los objetos que estimulaba algún sentido era ayudado por la voz, por las preguntas de quien dirige el ejercicio. Como es común en la educación especial, el papel de quien está encargado de la instrucción es muy relevante, el acompañamiento es imprescindible.

Una de las metas básicas del taller de escritura creativa se encuentra en la tarea de despertar el ánimo de escribir. Los textos deben nacer impulsados por una estrategia, alguna consigna, algún estímulo. Como lo señalaba Alma Maritano (2005) el taller de escritura posee un carácter transgresor. Se busca salir de los lugares comunes, de baches que impidan la soltura del pulso del participante, de ideas monótonas sobre la tarea de escribir. Hay que bajar la escritura de ese aposento magnánimo en el que algunos la ven encerrada, una actividad guardada sólo para algunos cuantos capaces. Por esto, se optó por lo que Alma Maritano señala como “espontaneidad” dentro de talleres de escritura creativa:

“[...] no es en su mayor parte sino aquello que hemos venido incorporando desde que nacimos (palabra materna, juegos infantiles, libros escolares, discursos periodísticos en general, etc.) llegaremos a la conclusión de que sólo un manejo consciente y deliberado de la palabra, instrumento específico de la literatura [...] nos ayudará a despojarnos poco a poco de lo incorporado, lo aprendido a través de los años [...] Desprendiendo laboriosamente lo desechable, lo repetido, lo ajeno, podrá aparecer entonces nuestro verdadero discurso, nuestras propias ideas, nuestro lenguaje propio”. (Maritano, 2005: 13).

La tarea de estimular la escritura por medio de la percepción sensorial, demandaba un ejercicio de inmediatez, de trabajar en caliente, percibir, armar y crear, todo en un movimiento, ser espontáneo era necesario, construir a partir de una idea sencilla era el fin del taller, y esa idea sencilla tomaba como herramienta nada ajeno a la vida del participante, era su percepción, era su experiencia de vida la que movilizaba la creación. La espontaneidad que describe Maritano en este caso hablaría del despojo que fue necesario para incentivar la escritura en personas con discapacidad visual, se debía dejar atrás el lugar común de iniciar historias con “había una vez”, o pensar que las historias sobre espantos eran las únicas existentes, o que los cuentos hablaban únicamente de animales parlantes en un bosque y sus aventuras. La didáctica multisensorial, aplicada para motivar la creación de textos tomaba como base al individuo con discapacidad visual y su forma de percibir el mundo que lo rodea, ¿Cómo siente? ¿Cómo se moviliza? ¿Cómo ve su rol dentro de la sociedad? ¿Qué sentimientos emergen cuando se da voz a la experiencia de ser ciego o tener baja visión? Los sentidos dieron vía libre por medio de las dinámicas, de los ejercicios, a la consecución de escritos que tenían como pilar, como base, como esencia su propia voz, su propio testimonio. No se necesitaba de entrevistas o de largas charlas sobre discapacidad visual para que salieran a flote la forma en la que sienten o perciben las cosas que los afectan cada día. Se estimula con un dulce en la boca, con un aroma intenso en la nariz, las manos, el cuerpo palpa experiencias, con los sonidos se va dibujando una idea del mundo, se van bosquejando textos, aventuras escritas, se van venciendo de a poco miedos y enfermizas reverencias ante la acción de escribir. La escritura estaba al alcance de los sentidos.

Puesto que la espontaneidad era uno de los recursos fluctuantes dentro del taller, no había cabida para ahondar en temas de técnica, o de recursos, o figuras literarias, claro que se daban breves explicaciones sobre algunas de estas, pero la meta primordial se centraba en crear, en derrumbar la pared oscura del “no puedo, no quiero, eso es para los que saben”. Por eso, se optó por construir textos en prosa y organizados en versos, sin alguna restricción de género o tipología. Esto se manejó básicamente bajo la sencilla comparación que hace Alma Maritano entre prosa y verso:

Los cimientos, columnas, vigas, constituyen la estructura de un edificio. Esas vigas, esas columnas, esos soportes, están firmemente unidos entre sí. También en un texto llamamos estructura al armazón que lo sostiene. Las palabras, uniéndose entre sí, conforman ese soporte. En el terreno de la escritura, esa estructura, esa combinación de palabras es llamada sintaxis. Esta concatenación adquiere en la prosa un movimiento diverso del de un poema. Tal vez la diferencia entre ambos descansa fundamentalmente sobre el concepto de sintaxis. Según el modo en que hayamos utilizado dos recursos básicos de la sintaxis, la síntesis y la elipsis, nuestro texto se aproximará más a la prosa que a la poesía o viceversa. (Maritano, 2005: 129).

Los textos productos del taller debían ser organizados con alguna de las estructuras, en prosa, o a manera de poema. Los textos en prosa debían estar cargados de palabras, oraciones que los hicieran más claros, más concisos, más comprensibles, mientras que los poemas debían ser más ágiles, mostrar imágenes precisas, sin largas construcciones gramaticales, los saltos que demandaba la elipsis eran necesarios, conectar una palabra con otra, pero no alargarse, sintetizar elementos si era necesario para lograr bien una lectura en prosa o la musicalidad de un poema, que nacía de aquella supresión de complementos que pudieran estorbar y quitar agilidad, ritmo a la lectura. Como lo ejemplifica Alma Maritano con un texto de John Steinbeck, *La perla*, no es lo mismo escribir “El rojoblanco / sol de la mañana / arrebató humedades al estuario” que “El sol estaba aquella mañana al rojo blanco, arrebatando la humedad al Golfo y al estuario” (Maritano, 2005: 130). Aquí yacía acaso una de las reglas firmes del taller de escritura creativa para personas con discapacidad visual, había que trabajar, claramente, con textos cuya estructura pudiera identificarse como prosa, o a manera de poema, con el fin de tener una meta clara, y sin cabida a mayores dudas o confusiones. Había que organizar la espontaneidad.

Gran parte de las opiniones de los participantes al taller al final de éste tenían que ver con un descubrimiento: mediante cosas aparentemente simples se podían crear textos que contenían cosas interesantes para ser escuchadas, leídas. “Las actividades del taller me parecieron muy dinámicas, escribía cosas que parecían absurdas porque uno piensa ¿Escribir algo mientras lo ponen a pensar en el olor de algo? Algo loco, pero al escribir

dejo cosas de mí ahí y no me da pena que los otros sepan lo que siento”. Dejaba como comentario una participante, Francia Papamija. Igualmente Edgar Burbano, añadía: “Puede que uno no se jale un texto muy logrado, sólo la idea de unito, pero la experiencia del exterior es la parte más importante, los sentimientos, uno percibe algo y a partir de un recuerdo se logra algo bonito”. La meta se había alcanzado, se vencieron miedos y obstáculos ante la tarea de escribir. A través del cuerpo, de las experiencias sensoriales y de la vida misma se fueron motivando textos o ideas para escribirlos. Como ellos mismos señalaban, de dimensiones aparentemente sencillas o básicas de la vida, como el hecho de poder palpar, escuchar, oler, saborear se podían crear cosas, se podía dar vía libre a la expresión de la vida, y no cualquier vida, una existencia ajena a las imágenes creadas por el sentido de la vista, era un vida que se abría al mundo de otras formas, era la necesidad de acercar el mundo a los demás sentidos y había una oportunidad para dar testimonio de esa forma de encarar la vida. Esta estrategia de motivar la escritura por medio de experiencias multisensoriales podrían aplicarse en otras poblaciones ¿Qué otras historias podrían nacer? ¿Qué otras experiencias vitales saldrían a flote? La escritura es una manera de dejar libre sueños, secretos, miedos, sonrisas, el ser va dejando una huella de su paso por el universo, de su manera de percibirlo. Las letras hablan con la voz de los sentidos.

5. CONCLUSIONES

La didáctica multisensorial permite dentro de la dinámica de un taller de escritura no sólo crear textos o ideas para la escritura de estos, también genera una especie de terapia en donde la persona con discapacidad va revisando la forma en que sus otros sentidos influyen y funcionan en su vida. Además que estos pretextos basados en la exploración sensorial van motivando el ejercicio de la escritura en la persona con discapacidad, quitando diversas barreras que dejan a la escritura como una actividad acaso vacía, efímera, sin importancia, o bien, al alcance de personas con dotes especiales, al alcance de unas pocas mentes geniales.

Escribir desde la discapacidad abre oportunidades, abre la creatividad de quien emprende o dirige esta tarea, la discapacidad se vería no como un obstáculo, o un problema que derive en una carencia o en una dificultad para acercar la escritura, al contrario, la carencia acaso esté en las ideas, en las estrategias posibles para llevar a cabo esta actividad. Habría que ver qué otras formas además del aprovechamiento multisensorial podrían aplicarse en actividades con personas discapacitadas.

Si bien en Colombia existen varios deseos o cifras que defiendan la atención a la discapacidad visual, faltaría sólo un asomo a las calles, a los centros poblados, a los espacios marginados y observar, a simple vista y sin necesidad de informes con estadísticas, que hay seres con alguna discapacidad deambulando, o siendo prisioneros de sus familias, por miedo, o por falta de una atención más aguda de parte de las instituciones que pretenden atender esta población. En Santiago de Cali bastaría mirar los espacios del centro de la ciudad, invidentes mendigos, nada que envidiar a la visión de esta población en la edad media, pidiendo limosna, tirados en la calle, o en el mejor de los casos, vendiendo algún producto, dulces, loterías, bolsas de basura. La discapacidad debería de saltar de las pretensiones escritas en leyes y cifras de informes, para impactar directamente en las calles, buscar la discapacidad, atenderla de inmediato.

Las experiencias multisensoriales aplicadas a un taller de escritura bien tiene que considerarse una estrategia no solamente diseñada para personas con alguna

discapacidad, pues se abre la invitación para promover esta clase de actividades en personas sanas, igualmente, en la dinámica de un taller de escritura creativa, o por qué no, en las aulas de educación. Miquel Soler desde su experiencia con la discapacidad visual diseña y promueve un modelo para enseñar ciencias naturales a invidentes o personas con baja visión, y menciona la urgencia de aplicar estas ideas de la didáctica multisensorial en estudiantes sin discapacidades, ahora bien, ¿Qué otros saberes podrían ser transmitidos por medio de la percepción sensorial? Siempre queda la puerta abierta a nuevas ideas, nace una idea, pero deben existir miles más por crearse. La creatividad, la invención, son la fuerza de la didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

Andruetto, María Teresa; Lardone, Lilia. (2008). *La escritura en el taller*. España: Anaya.

Brogna, Patricia (Comp.). (2009). *Visiones y revisiones de la Discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Boletines informativos del INCI. disponibles en: www.inci.gov.co.

Cruz Calvo, Mery. (2005). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. Revista *Poligramas* N° 24. Pág. 96.

Diccionario de la Real Academia de Lengua Española. En línea: www.rae.es.

García Rivera, Gloria. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

Girado Rivero, María del Carmen; Rivero Álvarez, Osviel (2013). *La activación multisensorial como base teórico – metodológica de la atención a los escolares con necesidades educativas especiales*. UCP "Manuel Ascunce Domenech". Ministerio de Educación de la República de Cuba.

López López, María; López Valero, Amando; Veas Iniesta Francisco. (2008). La Didáctica de la Lengua y la Literatura orientada a la inclusión: el desarrollo de una prueba de evaluación de la Disfemia. Revista *Didáctica (Lengua y Literatura)* N° 80. Pág. 177.

Maritano, Alma. (2005). *Taller de escritura: la aventura de escribir*. Buenos Aires: Colihue.

Peña Díaz, Ángela Marcela. (2011). *Diseño de un modelo didáctico multisensorial, para la Enseñanza del sistema digestivo en educación básica primaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Piñeros, Isabel. (2008). *El acceso a la información de las personas con discapacidad visual: Modelo de servicio para bibliotecas públicas*. Buenos Aires: Alfagrama.

Richards, Stephen, Smiley, Lydia y Taylor, Ronald. (2009). *Estudiantes excepcionales, formación de maestros para el siglo XXI*. México: McGraw – Hill.

Soler, Miquel Albert. (1999). *Didáctica multisensorial de las ciencias. Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales y también sin problemas de visión*. España: Ediciones Paidós S.A.

Tapia, Iván. *Historia de la educación de ciegos*. Disponible en: http://www.integrando.org.ar/datosdeinteres/it_historia_educacion_ciegos.htm. Consultado el 23 de junio de 2013.

Yarza de Los Rios, Alexander. (2013). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, May-Ago. 2007, v.13, n.2, p.173-188.