

...**Puntos de partida:**

Las prácticas discursivas y no discursivas (Foucault 1989) socioculturalmente diseminadas en torno a los sistemas escriturarios y quienes los imparten, adoptan o rechazan, llevan la discusión sobre la adquisición y uso de estos objetos culturales (Hachén y Fernández 1996 a y b) más allá del plano estrictamente funcional o utilitario hasta vincularse simbólicamente, espacial y temporalmente con los procesos identitarios, en particular a partir de la emergencia o legitimación de categorías dicotómicas, que fundamentan inequidades no sólo educativas sino sociales.

Bajo corrientes teórico-metodológicas evolucionistas y tecnologicistas, surgidas de las relaciones de dominación colonial, la escritura y lectura alfabéticas¹, particularmente con sistema romano, se conceptuaron como instrumentos “tecnológicos” (Ong 1988) y fueron empleados como indicadores etnocéntricos de la “inteligencia”, la “evolución” y el “progreso” de la otredad (Tylor 1912). Habitualmente se subestimó la oralidad y sobrestimó la escritura, entendiendo a esta última como un parámetro clasificatorio para establecer antinomias esencialistas contraponiendo ciertos grupos humanos “primitivos”, “ágrafos” e “incapaces” con otros “civilizados”, “letrados”, “educados” o “capaces” (Hachén y Fernández 1996 a y b).

Al expandirse el uso del braille, sus impulsores y defensores confrontaron —mediante presiones institucionales, rebeliones y activismos, etc.— con aquell@s que, al promover otros sistemas de comunicación escrita en relieve, se apegaban, entre otras propuestas, a los principios formales del sistema romano. Quienes abogaban por esta última escritura y lectura de “prestigio” oficial, se fundamentaban en un rígido criterio identitario: asemejar los sujetos con ceguera a aquellos sin ceguera, es decir, “normales” y “cultos” (Braille 2005; Liesen 2002).

Hoy día en las instituciones educativas se suele identificar con peyorativas categorías sociales (“analfabetos”, “deficientes”, “discapacitados”, o “anormales”) a quienes atraviesan los procesos de comunicación escrita sin acatar el mandato de la “buena” lectura y escritura (Hachén 2000) o el estereotipo del lector “obediente”. De

¹ Escritura hegemónica de la cultura occidental (Cardona 1994). Uno de los rasgos característicos de este tipo de escritura es que a cada fonema de la lengua hablada le corresponden uno o más signos gráficos, casi siempre de manera biunívoca.

este modo, se desestiman muchas de las estrategias cognitivas, hipótesis y otras reflexiones de quienes aprenden. Aunque se trate de prácticas complejas y arbitrarias, se terminan naturalizando (Di Stefano 2000) prescriptivas actividades de lectura y escritura, las cuales no habilitan la reflexión acerca del imaginario (Lindón y Canclini 2007) y el preconcebido orden sociocultural que representan tanto ambos conocimientos y quienes los imparten como los tipos de textos que producen y los ejercicios escritos que implican (Pognante 2003; Harris 1999).

Refiriéndose a adultos con supuestas complicaciones al adquirir o emplear la comunicación escrita, Pognante (2003) sostiene que, las prácticas pedagógicas se reformulan trabajando sobre las *conceptualizaciones*, hipótesis u otras reflexiones de los sujetos acerca de la adopción y uso de un sistema escriturario. Esos saberes conceptuales están condicionados por las *representaciones*, la imagen proyectada por la sociedad y las instituciones mediante los usos instrumentales y sociales que dan a la escritura y la lectura, al imaginario que promueven. Sin contemplar las dimensiones históricas, sociales y culturales del proceso de construcción de la lectura y la escritura (Pognante 2003), no es posible dar cuenta de su psicogénesis (Ferreiro 1983; Russo y Cano 2003) ni trascender explicaciones psicologistas, tales como las que brinda Schroeder (1996) pese a aseverar que los educadores cumplen un papel clave en las cuestiones de estigma e identidad (Goffman 2006), experimentadas por adultos ciegos al aprender braille.

Empleando distintas técnicas² y revisando diversas fuentes³, se puso de relieve que muchas de las heredadas creencias (Samaja 1993) y acciones sobre la comunicación escrita se perpetúan, con especificidades, en un “centro de rehabilitación para personas con discapacidad visual” (CR) de Rosario. En segundo

² Se realizaron observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas, encuestas y estimaciones estadísticas descriptivas, comunicaciones personales e indagaciones.

³ Las fuentes incluyeron diversos tipos de textos con predominante terminología médica y jurídica, libros, artículos de investigación o periodísticos y páginas web. Las fuentes primarias consistieron en aspectos (áreas educativas, derechos y requisitos de alumnos) difundidos en la página web del “centro de rehabilitación” donde realizamos el trabajo de campo; una memoria sobre la historia de la institución, titulada “Identidad institucional”; correos electrónicos, folletos y símbolos vinculados con el establecimiento; fichas de inscripción y evaluación terapéutica; manual de un curso de copistas en braille. Las fuentes secundarias abarcaron fuentes históricas (escritos de Haiüy y Braille, etc.) expuestas por Liesen (2002), el certificado argentino de discapacidad, varios tipos de normativas nacionales e internacionales sobre discapacidad y educación, entre otros documentos.

lugar, si bien en el CR todos los sujetos cognoscentes⁴ (SC), con ceguera o baja visión, con el tiempo “deberían” dominar el braille grado 1⁵, muchos no adquieren o usan ese sistema, algunos lo hacen para pocos fines y otros se identifican con emplear medios electrónicos basados en el sistema romano. En tercer lugar, tanto los agentes institucionales⁶ (AG - Foucault 1989) como los SC manifiestan percibir una aparente “dificultad lectora” del sistema braille grado 1, que habitualmente se explica con una parafernalia de hipótesis institucionales atribuyéndola, principalmente, a un problema de aprendizaje, ocasionado por responsabilidades individuales.

Los sujetos de la investigación (SI) formulan hipótesis que dan cuenta de dos fenómenos. En términos específicos, los SI explican particularidades de la adquisición y uso de la escritura y, principalmente, la lectura con alfabeto braille grado 1. En términos generales, exponen el bagaje teórico y metodológico necesario para transitar esos procesos educativos de acuerdo con las preconcebidas características de los sujetos que concurren al CR. Si bien podemos separar analíticamente estos fenómenos particulares y globales, en la mayoría de las hipótesis aparecen simultáneamente consideraciones sobre la comunicación escrita y juicios sobre los sujetos que la emplean o adoptan. Agrupamos esquemáticamente algunas de las diversas hipótesis que circulan en el CR:

***Hipótesis sobre la experiencia con la adquisición y uso de la escritura y
lectura con alfabeto braille grado 1***

Técnicos: La directora del CR sostuvo que los “alumnos” tienen “dificultades con la reversibilidad⁷” del sistema braille grado 1.

⁴ Tomamos esta noción de Pognante (2003) y Ferreiro (1983) debido a la vivencia cognitiva y social que experimentan los sujetos con los conocimientos escritos que se transmiten o aprenden.

⁵ Existen dos tipos de alfabeto en braille. El alfabeto braille “grado 1” o “braille integral” incluye las letras del alfabeto, los números, los signos de puntuación y matemáticos, la notación musical y diversos símbolos de composición específicos del braille. El alfabeto braille “grado 2” (“estenográfico” o “abreviado”) abarca el primer grado y 189 contracciones y palabras acortadas.

⁶ Los agentes son los docentes, los directivos y un gabinete profesional integrado por un psicólogo, un médico oftalmólogo y una terapeuta ocupacional.

⁷ En el CR la máquina “Perkins” y el punzón con pizarra, los elementos disponibles para imprimir el braille, sólo permiten escribirlo de derecha a izquierda y leerlo a la inversa, es decir, de izquierda a derecha.

Patológicas (táctiles): La directora argumentó que *“muchas veces las personas no aprenden braille por problemas relacionados con el tacto, ya sea sensorial o culturalmente hablando”*. Por ejemplo, respecto de lo sensorial, recalcó específicamente que la diabetes es una enfermedad que afecta a la “gente grande” haciéndole perder la sensibilidad táctil y, por ende, la capacidad de lectura al tocar un papel impreso en el sistema braille. En referencia a lo cultural, mencionó que no se nos acostumbra a estimular el “tacto activo” (la capacidad de determinar peso, temperatura y otras cualidades de los objetos) según lo proponen determinadas investigaciones sobre las “habilidades hápticas o kinestésicas”⁸.

La docente reemplazante de “Braille” indicó que las “patologías asociadas” suelen traer inconvenientes a la hora de adquirir o usar el sistema.

La docente titular explicó que *“un porcentaje muy bajo aprende los contenidos mínimos”* de la materia “Braille” debido al tipo de trabajo que han realizado (“albañilería y otros trabajos perjudiciales para el sentido del tacto”), la “adulterez” y las distintas “patologías” que a veces se suman a la “ceguera”.

Etéreo-patológicas: La directora distinguió entre la receptividad de niños y la rigidez de la “gente grande” en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente de la escritura y lectura braille. Además, sostuvo que el aprendizaje del braille grado 1 es diferente en ancianos y adultos con ceguera adquirida⁹ que en niños ciegos especialmente de nacimiento.

Una sujeto cognoscente mantuvo que *“para el que ve, braille es una cosa simple, para el que no ve no es sencillo. [...] lamentablemente, en el instituto son pocos los jóvenes que asisten, son más los más grandes y, por lo tanto, es más complicado porque de grande el aprendizaje es más difícil”*.

Psicológico-emocionales: Con cierto fatalismo, la docente reemplazante atribuyó las dificultades de adquisición y uso del braille grado 1 a que los alumnos *“no pueden realizar el duelo”*.

De acuerdo con la directora del CR, aprender el sistema braille se vincula con la “pérdida”. Además, al igual que el docente de “Encuadernación”, el psicólogo del “Gabinete profesional” enfatizó que la situación de “duelo” afecta a los “rehabilitandos”.

La directora también agregó que los SC suelen no aprender braille por mero “desinterés”. Por otra parte, la docente reemplazante de “Braille” sostuvo que entre los hipotéticos sujetos con dificultades de comunicación escrita se encuentra la *“gente que delira y que,*

⁸ Ballesteros Jiménez (1999), entre otros, sugiere un proceso de adquisición del sistema braille subordinado únicamente a las especificidades psicológicas de los sujetos, al sistema háptico y, con reminiscencias evolucionistas, a ciertas etapas de “desarrollo” lingüístico o cognitivo.

⁹ A diferencia de la “ceguera congénita” o “de nacimiento”, se habla de “ceguera adquirida” cuando la vista de un sujeto es afectada por accidentes o enfermedades en una edad relativamente avanzada de su vida.

por su situación psicológica y emocional, no están en condiciones de contestar” las encuestas o entrevistas sobre el sistema braille.

Simbólicas: un ex director del CR y la profesora reemplazante de Braille asemejaron aprender ese sistema con *“asumir la ceguera”* considerando que *“el braille como el bastón te marcan”*; la directora del CR manifestó que la simbología identitaria del braille y el bastón, son un factor secundario a la hora de adquirir o usar el sistema de escritura y lectura.

Funcionalistas: La directora del CR explicó que no sólo no se aprende braille grado 1 por las edades sino que, intentando una especie de retracción, se educa en función de una situación pasada: *“tiene también que ver con las actividades que hacían, como ser, acá ha venido gente profesora de actividades prácticas, entonces la motricidad que tiene esa persona, no la vas a comparar con alguien que venía haciendo actividades de ama de casa. Porque si bien, la actividades de ama de casa son bastante complejas, no requieren de la motricidad fina que puede requerir una profesora de actividades prácticas o alguien que se dedica a tejer y que ya también tiene un tacto un poco más trabajado”*. Entonces, para la directora, un ex “mecánico” podría tener un *“tacto muy rústico o grosero”*, por lo que, dada su antigua actividad y sus características hápticas, resulta dudoso para qué le puede servir o interesar el sistema braille.

Escriturarias: Varios SC expresaron que sólo leen y escriben el abecedario y algunas palabras. También dieron otros ejemplos de experiencias con textos breves o fragmentos de textos (oraciones de recetas y poesías, etc.) sin dejar de mencionar su afán por leer libros.

Hipótesis sobre teoría y metodología de adquisición y uso de la escritura y lectura con alfabeto braille grado 1

Aprovechamiento de saberes conceptuales extrainstitucionales y modalidades del sistema educativo: Los AG manifiestan distintas valoraciones en cuanto a los conocimientos sobre la comunicación escrita adquiridos antes del ingreso al CR. Un ex director argumentó que, según su experiencia, haber aprendido el sistema *“en tinta”¹⁰* puede ser una interferencia. Sin embargo, la actual directora sostuvo que los alumnos están en muchas mejores condiciones de aprender braille si ya están alfabetizados. Por su parte, el docente de “Computación” realizó dos consideraciones metodológicas con respecto a impartir el sistema braille. En primer lugar, en referencia al aprovechamiento de

saberes previos sobre comunicación escrita, manifestó que no se ha llevado registro de quiénes llegan al CR alfabetizados con sistema romano por la “muy poca utilidad” de esta información. En segundo lugar, distinguió entre dos modos de educar a “personas con discapacidad visual”: por un lado, la rehabilitación¹¹ de jóvenes y adultos y, por otra parte, la escolaridad primaria especial para niños. En este sentido, expresó su preferencia por los resultados que ha dado la escolaridad especial (supuestamente “aislacionista”, pero, efectivamente, más apropiada para una “enseñanza adaptada”), en contraposición con la escolaridad común “integrada” de nivel primario, de donde los niños salen menos “integrados” por las falencias estructurales del sistema educativo de la educación general básica (E.G.B.) en Argentina, a diferencia de otros países como Estados Unidos.

Adquisición inductiva de la lectura y escritura: Específicamente con respecto a la adquisición del braille, el docente de “Computación” concluyó que en la psicogénesis se parte *“del conjunto para terminar en la identificación de la letra”* y que eso en braille *“es imposible porque el tacto no puede captar la totalidad. Entonces tiene que empezar desde lo individual. Entonces hace un proceso absolutamente inverso al de la escritura en tinta”*.

Adquisición y uso grupal de la comunicación escrita: Una sujeto cognoscente enfatizó la importancia de reunirse con ex compañeras del CR para leer braille, una experiencia de enseñanza y aprendizaje extrainsitucional distinta a la “atención personalizada” a la hora de adquirir o usar el sistema braille grado 1.

Funcionalidad y circulación de la comunicación escrita: El docente de “Encuadernación” remarcó el desconocimiento o desuso del braille por parte de algunos AG y resaltó las ventajas comunicativas de la computación, a diferencia del braille, que sólo sirve entre “ciegos”.

Las diversas hipótesis se fundan en un teórico punto de partida: construir a las “personas con discapacidad visual” (ceguera y baja visión) como “alumnos-pacientes” o “rehabilitandos”, un sujeto colectivo —con al menos una “patología” (la “ausencia total o parcial” de la “función visual” u “ocular”)—, al cual los AG “van poniendo la forma de la clasificación” a fin de lograr una “rehabilitación” o “ajuste” motriz en la cultura “perdida” y en una sociedad donde mayoritariamente primaría la vista y la imagen (Jenks 1998). Así surgió la pregunta que condensa la problemática

¹⁰ Así suele llamarse al sistema de escritura con alfabeto romano para diferenciarlo del braille, que en lugar de usar la tinta, emplea otros medios de impresión en el papel.

¹¹ Si bien habitualmente se trata de “aclarar” las funciones específicas de la institución educativa denominándola oficialmente “centro de rehabilitación”, las ambigüedades son recurrentes dado que varios SI siguen usando el término “escuela” para referirse a la institución.

de nuestra investigación: ¿Cómo influye la dinámica identitaria —con sus afinidades, conflictos y transgresiones— en los jóvenes y adultos con discapacidad visual al adquirir o usar el sistema braille grado 1 en el CR?

Profundizando sobre ese interrogante, establecimos el tema de nuestra investigación para la tesina de grado en antropología: la adquisición y uso del sistema braille grado 1 en relación con el proceso identitario de jóvenes y adultos con y sin ceguera, institucionalizados en ese CR de la ciudad de Rosario, Santa Fe, durante la segunda mitad de 2008. Los diecinueve jóvenes y adultos con que trabajamos habían sido previamente alfabetizados, generalmente en sistema con alfabeto romano durante la escolaridad primaria “común” y, en algunos casos, con alfabeto braille grado 1 en la escolaridad primaria “especial” al transcurrir su niñez¹².

Sorprendidos e incomodados por los variados argumentos que imperaban en el CR, tomamos distancia de la parafernalia institucional de específicas propuestas (tanto adaptativa como retroactiva) e hipótesis. De este modo, valiéndonos de un paradigma constructivista y siguiendo un abordaje semiológico y antropológico — derivado de la etnolingüística¹³—, propusimos una hipótesis de trabajo:

- la identificación de los SC con los rótulos de “alumnos-pacientes” o “rehabilitandos”,
 - la consecuente desestimación del papel activo y crítico de estos sujetos tanto en relación con la lectura y escritura braille grado 1 como respecto de las prácticas institucionales empleadas para impartir tales conocimientos,
 - la escasez de reflexión, utilización y estimulación sobre la lectura y escritura braille grado 1 —salvo en su carácter de “técnicas” o “herramientas” terapéuticas con fines fundamentalmente “adaptativos”—,
- condicionarían las conceptualizaciones y las representaciones en torno a los procesos de adquisición y uso de la escritura y la lectura con alfabeto braille grado 1.

¹² Tanto una ex alumna como dos de los sujetos escolarizados de menor edad (17 y 18 años), habían aprendido la lectura y escritura braille en una “escuela primaria especial” para “niños ciegos y disminuidos visuales”, creada en 1986 al separarse del “centro de rehabilitación”. Por otro lado, once sujetos, cuyas edades oscilaban entre los 24 y 85 años, conocían el sistema escriturario con alfabeto romano y estaban haciendo su primer intento de adquirir y usar el sistema braille.

Esta hipótesis no se orienta a puntualizar responsabilidades individuales sino a interpretarlas en el contexto de relaciones identitarias y cognitivas entre los SI, que se vinculan en el CR al adquirir o usar la comunicación escrita en sistema braille grado 1 con la implícita o explícita presencia del sistema romano.

En pos de fundamentar nuestra hipótesis, trazamos algunos propósitos. Nuestra meta general ha sido indagar cómo las representaciones y conceptualizaciones sobre lectura y escritura braille grado 1 se interrelacionan con el proceso identitario en jóvenes y adultos con y sin ceguera, escolarizados en el CR. Los objetivos específicos han consistido en: a) dar cuenta de las conceptualizaciones y representaciones sobre lectura y escritura braille grado 1 de los jóvenes y adultos con y sin ceguera que concurren al CR; b) especificar las conceptualizaciones y representaciones sobre lectura y escritura braille grado 1 de los docentes, los directivos y el gabinete profesional del CR; c) analizar la incidencia de esas conceptualizaciones y representaciones en las dinámicas de adquirir y usar ambos conocimientos y en el proceso identitario de los jóvenes y adultos con y sin ceguera del CR.

...**Puntos de inflexión:**

Nuestras iniciales curiosidades y arraigadas creencias teóricas sucumbieron por un largo tiempo ante los conflictivos y heterogéneos vínculos (Puget 1995) que se entablan entre quienes coexisten a diario en el contexto del CR. Por fin, en la búsqueda de significados y usos con que los SI tratan la comunicación escrita y su papel ante esos conocimientos, llegamos a nuestras principales interpretaciones.

En la institución educativa predomina un discurso normativo que imagina como “pasivos” a los sujetos escolarizados y caracteriza al conocimiento escriturario como un instrumento. Etiquetando un supuesto sujeto colectivo con “deficiencias” sensoriales o culturales e imperiosas “necesidades” de “recursos técnicos” que puedan “ajustarlo” o “incluirlo” en el “entorno”, esa práctica discursiva instituye una

¹³ La Etnolingüística es una disciplina científica que, teniendo como objeto el estudio del lenguaje, las lenguas naturales, su adquisición y sus actualizaciones concretas, desde una perspectiva interdisciplinaria, permite un abordaje psicosociocultural de los fenómenos de simbolización y comunicación (Hachén y Fernández 1996b).

teoría y metodología de “rehabilitación”, la cual va decantando a través de niveles regulativos de distinta jerarquía: internacional, nacional, provincial e institucional¹⁴. En la planificación y gestión del “área de Braille”, dictada en el CR, ese marco teórico y metodológico, se traduce fundamentalmente en las prácticas de nominar y categorizar “personas con discapacidad visual” como también de personalizar y particularizar la adquisición y uso de ese sistema de comunicación escrita.

Ante esa teoría y metodología, la adquisición y el uso de la escritura y lectura braille grado 1 se construyen en múltiples instancias de acuerdos y confrontaciones psicosocioculturales, mediados por relaciones entre la forma de ser, actuar, saber, poder y querer (Foucault 1989; Hachén 1999) que ejercen los SI. La comunicación escrita, que esencialmente involucra ejercicios de reflexión e interpretación (Harris 1999), se convertiría periódicamente en un dictado, donde una sola voz, la institucional y normativa, se usa para imponer, validar o realzar ideas y acciones sobre quienes aceptan o rechazan adoptar y utilizar la lectura y escritura con alfabeto braille grado 1. Muchas de las representaciones y conceptualizaciones que afloran durante los procesos de adquirir y usar ese sistema gráfico terminan encerrándose, por fuerza de creencias y comportamientos, en cierto ámbito “seguro” y “normal”, en herméticos e impolutos compartimentos del imaginario¹⁵ educativo. Este intento de confinamiento de sentidos, habitualmente orientado en un solo “sentido” (es decir, el ojo o el tacto), se materializa en correlativas restricciones de empleo, estimulación y reflexión sobre la comunicación escrita en braille. Excepto por los empleos institucionalmente fomentados (por ejemplo, “rotular” o elaborar “recetas”), se desvincula el sistema de diversas actividades cotidianas en las que podrían usarse la escritura y lectura tanto fuera como dentro de la institución educativa.

¹⁴ Nos referimos a diversas normas establecidas tanto por la ONU (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, etc.) como por el Estado nacional (ley 24.901) o santafesino (decreto 3.388 / 99, decreto 2.679 / 93, ley 9.325, etc.).

¹⁵ A niveles mucho más generales, este imaginario restrictivo se reproduce y consolida con las interrelaciones que pueden darse sobre que es y para qué serviría el sistema braille y acerca del uso de otros símbolos vinculados con la discapacidad visual, como por ejemplo un busto sobre Luis Braille, que actualmente se encuentra cercado por rejas en la plazoleta Alicia Moureau de Justo de la ciudad de Rosario.

También existen contradicciones entre las propuestas de “integración”, realizadas por los AG, y las intervenciones segregacionistas que efectúan sobre el sistema braille grado 1 y los sujetos que lo usan o adquieren.

Como ya adelantamos, cuando se trata de explicar una aparente “dificultad lectora” del braille grado 1, no se duda en señalar las responsabilidades puntuales de cada individuo. Sin embargo, tanto en la legislación educativa como en las reflexiones de los AG, la “necesidad” de comunicación escrita está fundamentada por numerosas alusiones, políticamente correctas, a una causa colectiva: un contexto de relaciones socioculturales, frecuentemente ajenas a las habituales experiencias de los SC.

Diversos AG argumentan que la “educación”, ligada a la “escuela”, es un proceso separado de la “rehabilitación”, asociada específicamente con un “centro” especializado que ofrece posibilidades terapéuticas. Además, utilizan tanto métodos (inductivismo e individualización¹⁶) como técnicas (decodificación y copia) que muestran distintas tendencias:

- a) *tratamiento diferencial*: cuando usan o adquieren el sistema braille grado 1, se separan grupos de sujetos: los “ciegos” de los “disminuidos visuales” y “videntes”, los “sanos” de los “patológicos”.
- b) *reduccionismo*: se restringe la comunicación escrita a un instrumento técnico para “adaptar personas con discapacidad visual”, a un parámetro para identificar identidades de forma evolutiva, etc.
- b) *centrismo*: las estrategias educativas sobre la comunicación escrita manifiestan diversas fijaciones, entre ellas, concentrarse en aspectos motrices o corporales relacionados con lo ocular o táctil (somatocentrismo), privilegiar lo alfabético (alfabetocentrismo asociado con el sistema romano), tomar como justificativo las “deficiencias” culturales (por ejemplo, pérdida de lectura), enseñar en función de actividades e identificaciones que los SC efectuaban antes de ingresar al CR.

¹⁶ Principalmente se propone enseñar mediante procedimientos inductivos que partan de la “letra” para llegar a aprender todo un texto escrito. A su vez, se aplica una “atención personalizada”, que consiste en transmitir el sistema braille a cada sujeto o a pequeños grupos por separado.

b) *determinismo*: se considera que ciertas características o causas particulares producen necesaria e ineludiblemente efectos fijos, como por ejemplo, algunos repetitivos ejercicios de escritura producirían que los sujetos dominen con el tiempo la lectura o la no alfabetización previa en braille causaría que los SC estén menos preparados para adoptar ese sistema.

Con estas tendencias, propugnadas por prácticas y argumentos, por un lado, se legitima el verdugo papel del sistema romano en la inquisición y “antropometría”¹⁷ de sujetos antes que como una particular fuente de hipótesis de adquisición y uso de la lectura y escritura. Por otra parte, se reivindica al sistema braille grado 1 como vasallo de una especie de terapia en lugar de un medio de comunicación y creación simbólica. Entonces se sentencia una *rea* habilitación simbólica¹⁸ de la lectura y escritura (Antonigni 2011) reproduciendo conocimientos y sujetos “arrinconados” por representaciones y prácticas segregacionistas y esencialistas.

Nuestro argumento crucial es que las identificaciones institucionales colonizan los procesos cognitivos de lectura y escritura, los cuales se imparten mediante conceptos y ejercicios que tienden a reafirmar una particular dinámica identitaria e invalidar “incoherencias” planteadas no sólo por los SC sino por los mismos AI.

De estas “incoherencias” bien sabe un SC cuando dice que el CR a él le “es muy útil” porque no está “*pensando en ninguna cosa fuera de lugar*”. También cuando, hablando de las “notas en tinta” escritas en su carpeta por la docente, ese sujeto afirma en un acto fallido que, “*como en la escuela*”, le “*van poniendo la forma de, cómo es que le dicen, la clasificación*”. Estas y otras hipotéticas incongruencias son nada más ni nada menos que las conceptualizaciones y representaciones de sujetos que pueden otorgar otros significados o usos no sólo a la escritura y lectura

¹⁷ En la reglamentación político-educativa, las fichas de admisión y los informes de seguimiento, el sistema con alfabeto romano, se emplea como herramienta de nominación y clasificación, destinada fundamentalmente a diagnosticar y calificar “rehabilitandos”. De este modo, simboliza un patrón de “normalidad”, representativo de la homogénea población que vé tanto en el CR como en el resto de la sociedad. Por ejemplo, valiéndose de la “Ficha de inscripción”, el “Estudio colaborativo - Ficha oftalmológica” y la “Ficha de gabinete profesional”, el “gabinete profesional” cumple la función de registrar en sistema romano la información que constituirá el legajo personal de cada sujeto para “adecuar las actividades institucionales a los requerimientos específicos de acuerdo a sus antecedentes médicos”.

¹⁸ Hablamos de un restrictivo fomento de la interpretación sobre textos escritos, que subordina la inscripción (Hachén y Fernández 1996 a y b) en la lectura y escritura, particularmente en braille, a unas pocas funciones identitarias, a partir de las cuales se menosprecian muchas conceptualizaciones y representaciones de los SC.

sino a sus actitudes y aptitudes con respecto a ambos conocimientos. Fundamentalmente, nos referimos a quienes no adquieren o usan el sistema braille grado 1. En lugar de ocupar los primeros puestos en la escala de “patologías”, en diversas ocasiones, simplemente se desahogan no aprendiendo según los criterios establecidos o con otros actos de “sana” rebeldía cuando se les intenta impartir la comunicación escrita. En otras palabras, hablamos de aquell@s sujetos que son capaces de trastocar y transformar desde las expertas normativas internacionales hasta los escritos teóricos más “coherentes” y “ordenados”. De esta manera, nos convoca la necesidad de estrategias educativas que validen otras representaciones para “leer” los “trastornos”, los “delirios”, los “defectos” y las “discapacidades” al usar o adquirir la lectura y escritura (Hachén 2000).

Por este motivo, apuntamos a que nuestras categorías analíticas medien entre el “sentido común”, los “decires y haceres de los sujetos” y las “teorías existentes”, involucrando transformaciones conceptuales de los objetos o sujetos bajo estudio (Rockwell 1987). Buscamos no restringir el análisis a interpretaciones subjetivistas, en las que únicamente interese la perspectiva del agente, ni a teorías generales, que no den cuenta del orden particular de lo estudiado.

Por “identidad” entendemos una construcción psicosociocultural emanada de la experiencia de vincularse con otros sujetos (la alteridad) en un determinado contexto espacial y temporal de relaciones humanas (Silva 2001), generalmente asimétricas y heterogéneas (Ringuelet 1992). Esta colectiva construcción identitaria se expresa en significantes culturales específicos, como el “sistema braille” o la “ceguera”, y se gesta por medio de las interacciones (Barth 1976) e intereses —por ejemplo, acceder a un determinado estatus social— entre individuos y grupos con diferencias y similitudes simbólicas, corporales y materiales. Por ende, no imaginamos a los “rehabilitandos” del CR, ya sea “ciegos” o “disminuidos visuales”, como un grupo cerrado, cohesionado u homogéneo, sino como un heterogéneo conjunto de sujetos, inserto en una sociedad estatal e internacional, signada por contradicciones, desigualdades e injusticias sociales (Tamagno 1992). Respecto de adquirir o usar el sistema braille grado 1, caracterizamos al conjunto de SC del CR como seres

socioculturados, que comparten la capacidad de lenguaje y atraviesan situaciones de crisis o cambios subjetivos e intersubjetivos.

La adquisición y uso de la escritura y lectura braille grado 1 son procesos que los argumentos y prácticas institucionales sobrecargan con un alto contenido simbólico, constituido por lo que significan no sólo ese sistema sino también la “ceguera”. Además de ser “códigos”, “técnicas” o “requisitos” —aspecto funcional, técnico e instrumental—, los SI otorgan significaciones y usos a la lectura y escritura con sistema braille grado 1 —y, paralelamente, con sistema romano. Los saberes de la escritura y lectura braille se convierten en *marcas identitarias* (Harris 1999) adquiriendo connotaciones específicas en cuanto a las categorías (“ciegos”, “discapacitados¹⁹”, “rehabilitandos”) y las dicotomías sociales (“normales” o “patológicos”, “chicos” o “grandes”) —emanadas del imaginario social— con que se asocian y en las que se inscriben o contra las que confrontan quienes los usan o aprenden.

En definitiva, conceptuamos la “escritura” y la “lectura” no como “tecnologías” ni meras “capacidades psicomotrices” sino como conocimientos eminentemente creativos, sistemas simbólicos y comunicativos, donde se inscribe la subjetividad y que dependen del lenguaje²⁰ (Hachén y Fernández 1996a y 1b). Aunque no isomórficos y con distintas especificidades, ambos “saberes” (Pognante 2003; Hachén y Fernández 1996 a y b) están estrechamente interrelacionados e interactúan con otros sistemas simbólicos por el modo en que ciertos sujetos los producen y procesan como fenómenos cognitivos, sociales y culturales en algún lugar y momento de la historia (Harris 1999; Lévi-Strauss 1997; Cardona 1994).

¹⁹ Entendemos a las “discapacidades”, entre ellas la visual (ceguera y baja visión), y la “rehabilitación” como categorías sociales cuyos significados y tratamientos varían al compás de la combinación de momentos, lugares y culturas (Kasnitz 2001; Klotz 2003). En términos específicos, consideramos al sujeto ciego de forma integral y al rasgo de la “ceguera” (Bolt 2007) no como “deficiencia” sino como experiencia corporal “diferente” (Rey 1997 y 2008), que entra en conflictiva intersección simbólica con las representaciones y prácticas institucionales ejerciendo influencia tanto en el proceso de aprendizaje y uso de la lectura y la escritura braille como en la dinámica identitaria de quienes se les atribuye la “discapacidad visual”, específicamente las “personas ciegas o con baja visión”.

²⁰ En breve, el lenguaje es la universal capacidad humana de producir sistemas simbólicos y comunicativos. Nuestras categorías sobre el lenguaje y su manifestación escrita devienen de concebir las culturas como sistemas multisemióticos en continuo proceso de creación e intercambio (Hachén y Fernández 1994).

... **Puntos de quiebre:**

“Incoherencias”, sinsentidos y rebeldías mediante, llegamos a algunas rupturas, reformulaciones y reivindicaciones.

Respecto de reflexionar acerca del conocimiento científico, nuestro trabajo nos llevó a interrogarnos sobre qué es, cómo se elabora y para quién se genera esta particular forma de elaborar elucubraciones sobre el mundo sociocultural. Si de deseos se trata, en sus manifestaciones escritas, como por ejemplo esta ponencia, el conocimiento científico es la pretensión de abarcar asuntos que exceden lo gráfico pero que, con atrevida desfachatez, hemos tratado de expresar a través de este medio. Relacionado aunque no limitado al sentido común, la filosofía y otros saberes, es un modo intencionado —es decir, originario de juicios valorativos— de pensar y hacer el mundo sociocultural y natural con el que interactuamos cotidianamente (Argumedo 1996; Samaja 1993). Si bien, presenta muchas continuidades a lo largo de la historia, este modo de pensamiento y acción también va atravesando cambios o rupturas en la medida en que se modifican las sociedades y la naturaleza.

Específicamente respecto de la teoría y metodología sobre escritura y lectura, analizar el signo lingüístico en braille abre paso a profundizar conocimientos²¹ sobre el uso no sólo de una variedad de materiales y soportes sino también de una gama de principios en la comunicación escrita. Por ejemplo, es posible refutar uno de los postulados que obstaculizaron el tratamiento teórico de la escritura y la lectura: el sustrato de la comunicación escrita no es visual sino espacial (Harris 1999).

En relación con quienes entran en contacto con la comunicación escrita en braille grado 1, nos inquieta una disyuntiva: ¿Mediante qué criterios nos relacionamos con “otros” sujetos y los objetos culturales que emplean, es decir, cómo los construimos social y contextualmente en un específico proceso educativo? Los abordajes restringidos y carentes de crítica pueden servir como un fuerte pretexto para la eugenesia socioeducativa o el etno y sociocentrismos (Preiswerk y

²¹ Elaborar una identificación del braille grado 1 (sistema logográfico e ideográfico) y explorar sus características (uso del punto en lugar de la línea), circulaciones y funcionalidades en relación con otros sistemas de escritura, nos alejan de conceptualarlo indefectiblemente subordinado al sistema romano.

Perrot 1979). El concepto que tengamos de escritura, lectura e identidad se relaciona profundamente con los presupuestos de los que partamos, con la noción de etnolingüística o, en sentido general, de ciencia social que defendamos. Conviene replantearse de qué forma es posible aproximarnos a los “otros” durante la adquisición y uso de la comunicación escrita, sin antes meditar, siquiera, qué pasaría si aplicamos sobre nosotros mismos los criterios que pretendemos hacer cumplir a los demás.

...Puntos en común:

Los sucesivos quiebres interpretativos continúan provocando cruciales preguntas: ¿Hemos habilitado a “trastornar” las esencialistas imágenes institucionales e inevitables rituales (Willett y Deegan 2001) sobre la forma de ser y actuar de un ideal sujeto colectivo al comunicarse por escrito? ¿Con quiénes interactuamos educativamente: “habilitandos” reos de incontrovertibles patrones de comunicación escrita o sujetos en proceso de conocer la escritura y lectura?

Desde nuestra postura, hemos dado cuenta de muchas otras representaciones sobre la comunicación escrita y quienes interactúan con ella. Además, en lugar de confinarla a una cierta dimensión o función humana, como la tecnológica o identitaria, la lectura y escritura son abordables desde las intersecciones que tienen con otros niveles de actividades. En este sentido, el braille grado 1 no es una “herramienta terapéutica” de lo que podríamos denominar una “tecnicatura en ceguera”, sino otro de los tantos conocimientos gráficos de índole cultural y social.

Al igual que los AG, los SC son seres socializados y culturados que cuentan con una intacta y creativa capacidad lingüística, una de cuyas específicas manifestaciones se da en los conocimientos de la escritura y lectura.

Los AG, particularmente los docentes, no son algo así como “médicos” que deben “diagnosticar” falencias individuales y “recetar” terapias educativas preestablecidas sino practicantes de creencias y hábitos capaces de sacudir rígidas interpretaciones sobre la comunicación escrita y su propio papel como reproductores de un preconcebido e inquebrantable orden institucional, social y cultural. Complementariamente, los SC no están indefectible y pasivamente condenados a

reafirmar su propia identidad comunicándose por escrito según parámetros incontrovertibles, sino que, en todo caso, protagónicamente habilitados a comprender, decidir o, simplemente, manifestar qué hacen con ella de acuerdo con sus actividades y saberes cotidianos. Ocurre que, sin obtener como respuesta una inmediata taxonomía de rótulos o atributos en la cual recluirse, la pregunta por la identidad implica fomentar y actuar un tipo conocimiento sobre cómo relacionarse con los demás seres humanos.

...*Puntos suspensivos:*

Queda en suspenso que ocurrirá con estas otras imágenes sobre sujetos y conocimientos, con los creativos saberes y haceres que frecuentemente se ponen de relieve en el CR, por ejemplo, cuando una SC propuso un doble proceso de alfabetización ya desde la escolaridad común como una estrategia educativa “preventiva” antes que “alternativa”:

[...] para el ser humano sirve mejor la prevención que la alternativa. Y lo mismo cuando le decía yo de braille, eso es prevención, no alternativa. Porque cuando voy a estar ciega, entonces qué tenés, hay está la alternativa, tenés que hacer escuela Braille, que te cuesta mucho más, te es más difícil. En cambio, si vos hubieras sabido, desde la escuela, ya ni siquiera te tendrías que haber metido en la escuela Braille porque sabrías desenvolverte [...] o sea, no era necesaria la alternativa de la escuela Braille.

En el mismo campo de prácticas discursivas y no discursivas que circulan en la institución educativa, están solapados —aunque latentes— gran parte de los recursos pasados, presentes y futuros para modificar tanto los rígidos procesos de adquisición y uso del sistema braille como la incidencia de la dinámica identitaria en esos procesos. De hecho, esta reformulación ya está ocurriendo cuando, desafiando las estrategias hegemónicas de adopción y empleo del braille grado 1²², algunos SC se manifiestan de distintos modos, como por ejemplo:

²² Las estrategias educativas se orientan hacia la especialización, la rehabilitación, el somatocentrismo, la individualización y la restricción reflexiva.

1) se reúnen en sus casas y comparten escrituras y lecturas con ese sistema planteando un proceso de enseñanza y aprendizaje recíproco y colectivo;

[...] porque por lo menos así cuando yo vengo acá me siento como maestra, me siento importante, me siento esto, me siento aquello, qué se yo. A su vez, compartimos y ella lee por ejemplo. Entonces algo que ella se sienta útil para algo. Y a su vez yo me brindo a ella como una especie de que la escucha, que la valora de lo que ella sabe.

2) imaginan que no es solamente un sistema para la comunicación escrita “entre ciegos” sino abierto a “todos, así tengan la vista”;

El sistema, aparte de la gente que no ve, que es disminuida visual, yo pienso que en el caso de los profesores [...] de escuela primaria, secundaria y de EEMPA o, por ejemplo, acá que están yendo chicos a la facultad, que están haciendo abogacía, psicología, yo creo que los profesores deberían interiorizarse con eso porque no tienen ni idea. O sea, vos vas a un EEMPA, en mi caso, y la profesora [...] ninguno de los profesores sabe braille [...] y sería bueno porque eso los acercaría mucho más al alumno [...] podría ayudarlo un poco más al alumno en lo que el alumno necesita.

3) se refieren a su formación no como una “rehabilitación” sino como un proceso educativo, una cuestión de “escuela” y “enseñanza”;

Y claro, porque te enseñan hasta el manejo para dentro de tu casa, para cocinar, para todos los quehaceres domésticos [...] como ama de casa, en nosotros, bueno, para las mujeres, para los hombres también les sirve, tenemos AVD, que es actividades de la vida cotidiana, que te enseñan todo eso, para todo lo que hacés en tu casa, para limpiar y todo eso. Y bueno, después las otras áreas, que ya te dije, son manuales, que es para tener buen tacto, eso te ayuda a tener buen tacto para poder leer después.

4) manifiestan que las funciones del sistema braille grado 1 pueden ser variadas, aunque no se las fomente con acciones educativas concretas en el CR;

Porque estoy terminando el secundario, a mí me sirve mucho para escribir las cosas que estamos dando en el colegio.

Para el día de mañana conseguir algún trabajo, como los que tuve anteriormente con visión. Los desearía en este momento sin visión. Es fundamental.

5) experimentan disyuntivas subjetivas por las dicotomías identitarias institucionalizadas, de las cuales se apropian los SC, a veces autoclasificándose más allá de las categorizaciones que utilizan los agentes de “rehabilitación”.

Más eso porque no todos son personas ciegas, las que vienen acá. Hay disminuidos visuales. O sea, yo, por ejemplo, alcanzo a ver un resplandor de luz. En mi caso, no me considero una persona ciega, si bien uso bastón blanco y vengo acá. Como muchas personas que tienen resto visual mucho más que nosotros [...]

...Puntos de fuga:

Hemos apreciado, entonces, "brechas" de pensamiento y acción que pueden cambiar la relación de quienes coexisten en el "área de Braille" —y, posiblemente, otras materias dictadas en el CR— no sólo con la escritura y la lectura mediante ese sistema sino también con el mundo social y cultural que representan estos saberes. En definitiva, vivir en este mundo no implica lisa y llanamente "incluirse", "adaptarse" o "reproducirlo", sino la crucial tarea de crearlo a través de la comunicación escrita u otras actividades.

Esas brechas también calan hondas proyecciones de investigación²³, las cuales cobran fuerza con el ímpetu y desparpajo de quienes, a partir de ansiar un "nacimiento nuevo", con expectativas y carcajadas ponen en juego usos y reflexiones para la comunicación escrita jaqueando la solemnidad de un acostumbamiento o una retrotracción obligatoriamente incuestionables. Dicho en colage: *"Sabés que con el futuro va a haber un libro en braille que vos lo vas a poder leer"; "me gustaría aprender y tener conocimiento de lo que dicen los diarios y las noticias a la vez"; "sirve para el día de mañana poder seguir estudiando y tener algo"; "aunque sean escritos en braille. [...] pero la persona que ve no va a entender. Por ahí, está como que hay que escribirlo en tinta. (Ríe)"*.

¡Ja, ja! "El punto es ese".

Bibliografía:

- ⇒ Antonigni, J. (2010). "Ser y punto... Adquisición y uso del sistema braille grado 1 en relación con el proceso identitario de jóvenes y adultos con y sin ceguera, institucionalizados en un «centro de rehabilitación»". Tesina de Licenciatura en Antropología (inédita). Rosario: UNR (Departamento de Etnolingüística, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes).
- ⇒ Argumedo, A. (1996). *Los silencios y las voces de América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- ⇒ Ballesteros Jiménez, S. (1999). "Evaluación de las habilidades hápticas". En: *Integración*, 31: 5-15.

²³ Las proyecciones de nuestra investigación conducen a ahondar en cuestiones lingüísticas, antropológicas y político-educativas. Entre otras cosas, podemos mencionar: a) los modelos sobre el psiquismo y la adquisición del conocimiento escrito; b) relaciones que guardan los vínculos familiares y escolares, establecidos mediante la comunicación verbal y no verbal (técnicas y expresiones del cuerpo), con la adopción y empleo de conocimientos, en particular la lectura y escritura; c) los condicionantes sociopolíticos que afectan al sistema de instituciones educativas que intervienen sobre la "discapacidad".

- Madrid: Centro Bibliográfico y Cultural de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles).
- ⇒ Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ⇒ Bolt, D. (2007). "De «ceguera» a «discapacidad visual»: la tipología terminológica y el modelo social de la discapacidad visual". En: *Entre dos mundos*, 33: 65-76. Madrid: Centro Bibliográfico y Cultural de la ONCE.
- ⇒ Bourdieu, P. (1998). "La ilusión biográfica". En: *Cuadernos de Literatura*, 9. Traducido por Adriana Blajos. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés (Carrera de Literatura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- ⇒ Braille, L. (2005). *Nouveau procédé pour représenter par des points la forme même des lettres, les cartes de géographie, les figures de géométrie, les caractères de musique, etc., à l'usage des aveugles*. Fontenay-sous-Bois: Nielrow Electronical. (1839)
- ⇒ Cardona, G. R. (1994). *Los lenguajes del saber*. Barcelona: Gedisa.
- ⇒ Citro, S. (2000). "El análisis del cuerpo en contextos festivo rituales: el caso del pogo". En: *Cuadernos de Antropología Social*, 12: 225-242. Buenos Aires: UBA (Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras).
- ⇒ Di Stefano, M. (2000). "La lectura: representaciones sociales y prácticas escolares I". En: Portal virtual educativo del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Buenos Aires.
- ⇒ Diez, A. C. (2004). "Las «necesidades educativas especiales». Políticas educativas en torno a la alteridad". En: *Cuadernos de Antropología Social*, 19: 157-171. Buenos Aires: UBA (Facultad de Filosofía y Letras).
- ⇒ Ferreiro, E. y otros. (1983). "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura". En: *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (Departamento de Educación y Comunicación).
- ⇒ Foucault, M. (1989). "Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión". Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- ⇒ Goffman, E. (2006). "Estigma. La identidad deteriorada". Buenos Aires: Amorrortu.
- ⇒ Hachén, R. (2000). "Hipo e hipersegmentación en la escritura: aproximación a un abordaje genealógico desde una perspectiva etnolingüística". En: *Revista de la Escuela de Antropología*, 5. Rosario: HyA Ediciones.
- ⇒ Hachén, R. (1999). "Querer / deber / poder / saber: la lectura en la encrucijada del tabú y la libertad". En: *Revista de Letras*, 6. Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Rosario.
- ⇒ Hachén, R. y Fernández, M. del R. (1996a). "Hacia una revisión del concepto de lectura". En: *Revista Cultural "Casa tomada"*, 5. Rosario: Juglaría.
- (1996b). "Hacia una revisión del concepto de escritura". En: *Actas de las Segundas Jornadas de Etnolingüística*, 1. Rosario: UNR (Departamento de Etnolingüística. Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes).
- ⇒ Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- ⇒ Jenks, C. (1998). "La centralidad del ojo en la cultura occidental. Una introducción". Traducido por Silvana Comba. En: *Anuario*, 2. Rosario: UNR (Dpto. de Cs. de la Comunicación, Fac. de Cs. Políticas y Rels. Internacionales).
- ⇒ Kasnitz, D. y otros. (2001). "Introduction: Anthropology in Disability Studies". En: *Disability Studies Quarterly*, 21: 2-17. Hawai: Society for Disability Studies.
- ⇒ Klotz, J. (2003). "The Culture Concept. Anthropology, disability studies and intellectual disability". En: *Actas del Disability Studies and Research Institute (DSaRI) Symposium*, «Disability at the Cutting Edge: A colloquium to examine the impact on theory, research and professional practice». Sydney: University of Technology.
- ⇒ Lévi-Strauss, C. (1997). *Antropología Estructural*. Barcelona: Altaya.
- ⇒ Liesen, B. (2002). "El braille: origen, aceptación y difusión". En: *Entre dos mundos*, 19: 5-36. Madrid: Centro Bibliográfico y Cultural de la ONCE.
- ⇒ Lindón, A. y Canclini, N. (2007). "Diálogo con Néstor García Canclini. ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad?". En: *Revista "Eure"*, XXXIII, 99: 89-99. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- ⇒ Ong, W. (1988). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Nueva York: Routledge.
- ⇒ Pognante, P. (2003). "Saberes y representaciones de los adultos no alfabetizados sobre la lectura y la escritura". En: *Tesina de Licenciatura en Antropología*. Rosario: UNR (Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes).
- ⇒ Preiswerk, R. y Perrot, D. (1979). "Cultura, etnia y raza". En: *Etnocentrismo e historia (América Indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental)*. México: Nueva Imagen.
- ⇒ Puget, J. (1995). "Vínculo-relación objetal en su significado instrumental y epistemológico". En: *Revista Psicoanálisis, "Los instrumentos del psicoanalista"*, XVI, 2. Buenos Aires: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA).
- ⇒ Rey, M. I. (1997). "Estrategias de identidad de los sordos en el ámbito de La Plata". En: *Actas del V Congreso de Antropología Social*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- (2008). "El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos". En: *Papeles de trabajo*. 16. Rosario: UNR (Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, Facultad de Humanidades y Artes).
- ⇒ Ringuélet, R. (1992). "Etnicidad y clases sociales". En: *Etnicidad e identidad*; (Hidalgo, C. y Tamagno, L. comps.). Buenos Aires: CEAL.
- ⇒ Rockwell, E. (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". En: *Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social"*, 2, "Para observar la escuela, caminos y nociones"; (Rockwell, E. y Ezpeleta, J. coords.). México: Dto. de Invs. Educativas, Ctro. de Inv. y de Estudios Avanzados, IPN.
- ⇒ Russo, C. y Cano, M. E. (2003). "Concepciones sobre la lectoescritura braille. Protagonistas en su proceso de enseñanza-aprendizaje". En: *Actas del II Congreso Interredvisual sobre "Intervención educativa y discapacidad visual"*, desarrollado en octubre de 2003 en el sitio web "Interredvisual - Intervención educativa y discapacidad visual". Málaga: Plataforma de Teleformación del Centro del Profesorado de Málaga.
- ⇒ Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- ⇒ Schroeder, F. K. (1996). "Perceptions of Braille Usage by Legally Blind Adults". En: *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 90. Nueva York: American Foundation for the Blind (AFB).
- ⇒ Silva, V. (2001). "La compleja construcción contemporánea de la identidad: habitar «el entre»". En: *Revista de Estudios Literarios*, 18. Madrid: UCM (Dto. de Filología Española III, Fac. de Cs. de la Información).
- ⇒ Tamagno, L. (1992). "De indígenas, migrantes y ciudadanos. Algunas reflexiones sobre gente indígena en el área metropolitana". En: *Etnicidad e identidad*; (Hidalgo, C. y Tamagno, L. comps.). Buenos Aires: CEAL.
- ⇒ Tylor, E. (1912). *Antropología. Introducción al estudio del hombre y de la civilización*. Madrid: Nueva Edición. (1881).
- ⇒ Willett, J. Deegan, M. J. (2001). "Liminality and Disability: Rites of Passage and Community in Hypermodern Society". En: *Disability Studies Quarterly*, vol. 21, 3: 137-152. Hawai: Society for Disability Studies.