

Instituto de Desarrollo Económico y Social  
(IDES) y Instituto de Altos Estudios  
Sociales (IDAES) de la Universidad  
Nacional de San Martín (UNSAM)

Maestría en Antropología Social

## **El Caminar y la Autonomía**

**Etnografía sobre el aprendizaje del desplazamiento independiente en  
personas con discapacidad visual en tres asociaciones de Buenos Aires.**

Alejandro Miguel Dagnino

Tesis de Maestría para obtener el título  
de Maestría en Antropología Social.

Director: Dr. Rolando Silla

Buenos Aires  
Octubre 2019

Dagnino, Alejandro Miguel.

El Caminar y la Autonomía. Etnografía sobre el aprendizaje del desplazamiento independiente en personas con discapacidad visual en tres asociaciones de Buenos Aires. / Alejandro Miguel Dagnino; director Rolando Silla. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, 2019. 184 p.

Tesis de Maestría, IDES - IDAES (UNSAM), Antropología Social, 2019.

1. Discapacidad Visual. 2. Aprendizaje. 3. Caminar 4. Atención 5. Autonomía – Tesis.

I. Silla, Rolando (Director). II. Instituto de Desarrollo Económico y Social y Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín. III. Maestría.

## RESUMEN

Alejandro Miguel Dagnino

Director de la tesis: Dr. Rolando Silla

Resumen de la Tesis de Maestría presentada a la Maestría en Antropología Social, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Magíster en Antropología Social.

Esta tesis se centra en la observación participante junto a personas con discapacidad visual en sus sesiones de Orientación y Movilidad, en tres asociaciones de Buenos Aires. Orientación y Movilidad es la disciplina que se encarga de dar respuesta a sus necesidades de desplazamiento orientado, para contribuir a su *autonomía*. El propósito de la investigación es indagar en el desarrollo de las habilidades de los practicantes en este marco de aprendizaje, a través de un foco en sus relaciones con el entorno, sus herramientas y el instructor. Por medio de estas tres relaciones, se abre un diálogo con el trabajo de Tim Ingold, la fenomenología, la psicología ecológica, el pragmatismo y el pensamiento cibernético. La práctica involucra una exposición al entorno y el aprendizaje no tiene su núcleo en la transmisión de saberes sino en un proceso de la atención. El bastón asiste a que el practicante revele su entorno, y la asistencia con un perro guía requiere de la constitución de un *binomio* entre la persona y el animal. El instructor, en las sesiones, hace común la experiencia de realizar recorridos para el practicante, habilita su experimentación controlada y segura y le muestra situaciones que contribuyen a su aprendizaje. Para el practicante, habitar la práctica implica poder dar forma a correspondencias y buenos enlaces con el entorno, las herramientas y los otros, que me permite acercarme a la noción de *autonomía* desde su concepción nativa.

Palabras-clave: discapacidad visual, aprendizaje, caminar, atención, autonomía.

## **Agradecimientos**

A Ariana, por mostrarme todos los días que si hay laberintos, estamos juntos y se recorren con un ovillo de hilo en la mano.

A mi padre, mi madre, mi hermano y mi hermana, por el amor sin el cual no hay ni hogar ni viaje posible. A mi abuelo Ale por su curiosidad.

A mi director Rolando Silla por el recorrido en conjunto. Por orientarme a encuentros hermosos, por sus sugerencias precisas que acompañaron mis movimientos y por incentivar me a tomar riesgos.

A Noelia, Marcos y Beto que me mostraron sus trabajos diarios por el desarrollo y la inclusión social de personas con discapacidad visual.

A los practicantes y ex-practicantes de Orientación y Movilidad que se abrieron a mi presencia en momentos de exposición e incertidumbre.

A Rosana Guber y a todos mis profesores y profesoras de la maestría, gracias a quienes entendí que para aprender hay que afectar y dejarse afectar.

A mis compañeras y compañeros, amigas y amigos, que me escucharon y comprendieron a lo largo de este tiempo.

A Tomás, por la flexibilidad y la confianza laboral, sin la cual esta tesis no existiría.

A todas las músicas y músicos que convirtieron mis noches de escritura en experimentos de resonancia.

## Lista de Imágenes

|   |       |
|---|-------|
| Diagrama 1. Relaciones trabajadas en los tres capítulos. . . . .  | 25    |
| Diagrama 2. Sugerencia de Mateo a Juan. . . . .   | 42    |
| Diagrama 3. Encuadre de Nora. . . . .   | 69    |
| Diagrama 4. Representación del proceso de la atención. . . . .  | 81    |
| Diagrama 5. La relación cíclica causal entre el Desplazamiento Independiente y la Autonomía, y cómo entran Orientación y Movilidad y otras prácticas. . . . . | 160   |
| Imágenes 1-6. Imágenes de la manzana de la asociación de Monserrat. . . . .   | 27-8  |
| Imágenes 7-12. Imágenes de la manzana de la asociación de San Miguel. . . . .   | 172-3 |
| Imágenes 13-18. Imágenes de la manzana de la asociación de Villa Urquiza. . . . .   | 174   |

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| <b>Introducción</b> .....  | 8   |
| 1. Observación Participante .....  | 10  |
| 2. Las sesiones de Orientación y Movilidad .....   | 12  |
| 3. Relevancia de este trabajo .....  | 17  |
| 4. Antecedentes desde la antropología .....  | 18  |
| 5. Organización de esta tesis .....  | 23  |
| <br>   |     |
| <b>Capítulo 1. El practicante y la calle. La correspondencia entre las personas con discapacidad visual y su entorno</b> ..... | 26  |
| 1. Caminar a una distancia adecuada de la pared .....  | 38  |
| 1.1 Introducción a la línea de la pared .....  | 38  |
| 1.2 La línea de la pared, las referencias y los indicadores .....  | 39  |
| 1.3 La línea de la pared y las situaciones de desorientación .....   | 43  |
| 2. Uso de Referencias .....  | 45  |
| 2.1 Desarrollo de referencias .....  | 45  |
| 2.2 Acerca de la representación del recorrido .....  | 51  |
| 3. Uso de Indicadores .....  | 58  |
| 3.1 Desarrollo de indicadores .....  | 58  |
| 3.2 La percepción como actividad sensorial, también memorística e imaginativa ..   | 63  |
| 4. Se enfrenta a situaciones de desorientación .....   | 65  |
| 5. Se relaciona con otros peatones de forma satisfactoria .....  | 73  |
| Síntesis capítulo 1 .....  | 79  |
| <br>   |     |
| <b>Capítulo 2. El practicante y el bastón: La relación de las personas con discapacidad visual con sus herramientas</b> .....  | 83  |
| 1. El Bastón .....   | 85  |
| 1.1 Introducción al bastón .....   | 85  |
| 1.2 La percepción y el bastón .....  | 88  |
| 1.3 La técnica de bastón .....   | 97  |
| 1.4 El automatismo y el bastón .....   | 105 |
| 2. El perro guía .....   | 110 |
| 2.1 Introducción al perro guía .....   | 110 |
| 2.2 La asistencia del perro guía en el desplazamiento independiente .....  | 116 |
| 2.3 El perro se constituye como herramienta en el desplazamiento independiente, pero el perro no es una herramienta .....      | 121 |
| Síntesis capítulo 2 .....  | 125 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 3. El practicante y el instructor: La relación que habilita el desarrollo del desplazamiento independiente.</b> . . . . .                         | 127 |
| 1. Características particulares de los instructores y practicantes. . . . .   | 131 |
| 2. Variaciones de distancia y de uso de la palabra. . . . .   | 132 |
| 2.1 Variaciones de distancia. . . . .   | 132 |
| 2.2 Variaciones del uso de la palabra. . . . .  | 135 |
| 3 El rol del instructor. . . . .  | 137 |
| 3.1 Intermediario de experiencias de personas con discapacidad visual. . . . .  | 137 |
| 3.2 Habilitar una exposición segura. . . . .  | 142 |
| 3.3 Buscar la Zona de Desarrollo Próximo. . . . .   | 143 |
| 3.4 Mostrar, para Educar la Atención. . . . .   | 146 |
| 3.5 La confianza de saberse haciendo recorridos en conjunto y la comunicación entre instructor y practicante. . . . .   | 148 |
| Síntesis capítulo 3. . . . .  | 150 |
| <br>  |     |
| <b>Conclusiones.</b> . . . . .  | 152 |
| 1. De las Relaciones al Aprender a Aprender. . . . .  | 152 |
| 2. El hábito del desplazamiento independiente. . . . .  | 155 |
| 3. Desplazamiento Orientado y Autonomía, un Problema Real. . . . .  | 157 |
| 4. Desde la relación causal cíclica entre Desplazamiento Independiente y Autonomía hacia el Desplazamiento Independiente como ejercicio de Autonomía. . . . . | 158 |
| 5. Algunas palabras finales. . . . .  | 161 |
| 6. Posibles líneas futuras. . . . .   | 164 |
| <br>  |     |
| Anexo 1. . . . .  | 167 |
| Anexo 2. . . . .  | 171 |
| Anexo 3. . . . .  | 175 |
| <br>  |     |
| <b>Bibliografía.</b> . . . . .  | 179 |

## Introducción

Para mí la Maestría en Antropología Social y Cultural en IDAES fue liberadora y como ejercicio de liberación me requirió de mucho tiempo y esfuerzo.

Luego de tres años de haber recibido mi título de Ingeniero Industrial decidí comenzar a estudiar antropología. Había leído algunos textos y me atraía la distancia con mi formación de ingeniero, distancia que entendía la antropología no tomaría a mal por sus propios fundamentos. De alguna forma pensaba que si me exponía durante algunos años, que serían difíciles, a la tensión entre las disciplinas, entre mi trabajo en oficina y mis tardes en clase, iba a poder aprender a escuchar, pensar y actuar de una nueva manera. Esta tensión disciplinaria sigue presente en mi día a día, surge en cada nuevo encuentro ante la pregunta *¿qué hacés de tu vida?* pero ya no me pesa como antes ensayar respuestas.

A clase iba después del trabajo. Trabajaba de 9 a 18 hs en una empresa tecnológica y cambiaba cualquier compromiso por no faltar a clases, quería explorar ese mundo que la antropología me abría. Me faltaban lecturas básicas, lo notaba. De alguna forma entré a la antropología *por el medio*, rodeado de compañeros y profesores que ya hablaban en un lenguaje que yo no hablaba. Anotaba en mi cuaderno nombres y libros, un poco a escondidas. Al principio, por mis inseguridades al venir de una disciplina distinta sumado a una timidez previa, que me fuerza a tomar una posición de observador lejano cuando ya hay más de tres personas hablando, era poco lo que participaba en clase. Mis compañeros y profesores se escuchaban. Me fui dando cuenta de que también me escucharían a mí y eso me daba confianza. Poco a poco me fui largando. Esos pasos lentos, fueron también los que fui dando para esta tesis. Frente a no saber realmente qué cosas podía decir acerca de mi campo, empecé por las observaciones más concretas, las relaciones que creía más presentes. Fui armando mi trabajo de a fragmentos pequeños.

A los diecisiete años me gustaba la matemática, pero el pensamiento sistémico y procesual de la ingeniería inclinó la balanza hacia que me decida por esa carrera de grado. En ingeniería industrial se estudian diversos procesos de

producción, y entre otros aspectos los flujos de los materiales y la dinámica de los sistemas. Los ingenieros trabajan generalmente con sistemas físicos, como una máquina térmica, una instalación eléctrica o una línea de producción. De modo simplificado, su forma de trabajo habitualmente es el siguiente: definen marcos de precisión a partir de sus herramientas y necesidades, usan conocimientos científicos provenientes de otras ramas de la ciencias naturales y matemáticas (cuya aplicación constituye saberes particulares) y lo que queda por fuera de la explicación y/o del producto final, que es acotado como error o variación, se revisa contra los marcos de precisión y necesidades iniciales. Es común que en ingeniería a los procesos se los desarme en componentes, se mire como funciona cada una de sus partes, se los rearme y se itere, hasta tener de ellos un entendimiento que sea aplicable a las condiciones prácticas. Es también común, una vez formados, que creen que esa forma de pensar es igualmente aplicable a cualquier tema que exceda su rango de aplicación, es decir que no sólo exceda al estudio de objetos físicos estables y con componentes de fronteras claras, sino también que excedan a sistemas cerrados y desafectados por su presencia, sistemas replicable en modelos y simulaciones.

Más allá de que la ingeniería y la antropología tienen objetos de estudio e intenciones muy distintas, mi recorrido por estas dos disciplinas fueron ambos ejercicios epistemológicos, dado que en ambos me encontré con preguntas sobre cómo llevar adelante la interacción entre teorías y hechos (o su interpretación). Seguramente en este trabajo se pueda rastrear mi formación en ingeniería. Este trabajo me cambió, pero yo no llegué a este como una hoja en blanco.

Cuando le escribí por primera vez a mi director Rolando Silla, le comenté un poco de mi biografía y le explicité mi interés por realizar un trabajo etnográfico que involucre al acto de caminar. Había algo con respecto a lo que se daba en movimiento que me llamaba la atención, que me desafiaba a tratar por ser dificultoso de poner en palabras. Caminar era para mí el ejemplo más básico y accesible a una reflexión diaria con respecto al movimiento. Ese interés inicial por realizar una etnografía que contenga a la acción de caminar, fue el terreno a partir del que comencé a pensar en mis posibilidades de con quienes realizar mi trabajo de campo.

A su vez, le comenté que me encontraba leyendo a Tim Ingold, que sus textos me resultaban cercanos a mis intereses, que intuyo era por la forma en que concebía los vínculos de la antropología con distintas áreas de pensamiento. Me interesaba también que el núcleo de su trabajo era sobre el desarrollo de habilidades. Él me ayudó a que ese interés por el caminar, inicialmente más especulativo o filosófico, pueda tomar una forma particular y abarcable mediante la observación participante. Para hablar del caminar, una actividad tan generalizada, podría trabajar con personas que tengan un desarrollo particular para caminar.

Podría por ejemplo trabajar el desarrollo del caminar del senderismo de montaña, el caminar turístico urbano, el de las procesiones religiosas o de las marchas políticas, posibilidades que pasaban por mi cabeza sin convencerme del todo. Sabía también que por mi primera experiencia en la antropología, me iba a resultar conveniente tener una distancia clara con las personas con las que trabajaría, aunque esta no sea una distancia geográfica y/o cultural, dado que debía realizar mi trabajo en Buenos Aires. En principio, esa distancia me podría facilitar el ida y vuelta entre la familiarización y el extrañamiento, como plantea Roberto DaMatta (1999) con su idea de “anthropological blues” al vivenciar la situación etnográfica de oscilar entre “lo familiar” y “lo desconocido”. A través de la fuerte asociación que me presentaron ciertos textos (en los que indagaré a lo largo de la tesis) entre el movimiento, la percepción y el entorno, para el desarrollo de habilidades, me decidí por elegir un campo en el que pudiese compartir tiempo con personas con una percepción distintiva. Fue entonces que me acerqué a asociaciones de Buenos Aires en donde personas ciegas o con baja visión practican Orientación y Movilidad, la disciplina que se encarga de dar respuesta a la necesidad de desplazamiento independiente de personas con discapacidad visual.

### **1. Observación Participante**

Mi trabajo etnográfico se centró en el método de observación participante al acompañar a los practicantes y los instructores en sus salidas a la calle en sus sesiones de Orientación y Movilidad. Abordé el aprendizaje del desplazamiento

independiente en personas con discapacidad visual en tres de las asociaciones en donde se da la práctica en Buenos Aires. En cada una de ellas asistí a múltiples sesiones, todas individuales, en las que los practicantes realizan su práctica en la calle, con el bastón en la mano y acompañados por un instructor.

Estas tres asociaciones están localizadas en Monserrat y Villa Urquiza en la Ciudad de Buenos Aires y en San Miguel, en Provincia de Buenos Aires. Tomar tres asociaciones, desde un aspecto comparativo, por un lado me permitió observar similitudes y poder realizar conexiones, que si bien parciales y situadas al contexto de la práctica en Buenos Aires, me habilitaron a hablar del desarrollo de los practicantes desde aspectos compartidos entre practicantes de las tres. Y por otro lado, me permitió observar diferencias importantes para, por ejemplo, describir la importancia del entorno (la calle en donde se realiza la práctica) en sus desarrollos. Que hayan sido tres, y no dos o cinco, tuvo más que ver con cómo se me fueron abriendo las posibilidades en el campo y cuándo consideré que contaba con “suficiente campo” para darle forma a esta tesis de maestría.

El proceso de aprendizaje del desplazamiento independiente en personas con discapacidad visual es continuo, extenso y muestra un alto grado de variabilidad entre las personas. De forma independiente, los especialistas Emilia, Tomás, Natalia y Mateo me sugirieron realizar salidas con múltiples practicantes con distintas condiciones y estados de aprendizaje individuales, más que enfocarme en el desarrollo de un practicante a lo largo del tiempo. De esa forma, cubriendo un espectro de experiencias distintas con la Orientación y Movilidad, veían más accesible mi acercamiento a la práctica.

Durante el mes de marzo de 2018 realicé mi observación participante como parte de las sesiones de Orientación y Movilidad de 12 practicantes (4 de Monserrat, 3 de Villa Urquiza, 5 de San Miguel), de un rango etario que fue desde adolescentes hasta personas mayores. El esquema común en esos casos consistió en tener breves introducciones junto a un instructor y el practicante, en la que nos conocíamos y le consultábamos al practicante si yo los podía acompañar en la sesión, seguido de la sesión propiamente dicha de unos 45 minutos en la calle y finalmente una

conversación directa con el practicante, de entre 30 y 45 minutos en promedio. En cuanto a la observación participante en las sesiones, generalmente mi posición en las sesiones fue más cercana al rol del instructor que al practicante, rol que veremos a su vez implica una cercanía con la posición del practicante. Por otro lado, también realicé la experiencia de hacer una “simulación” con los ojos vendados, bajo sugerencia de un ex-practicante y un instructor. Fue un recorrido por dentro de la asociación de Monserrat y una vuelta a la manzana (sin bastón, guiado por contacto físico) con el instructor Tomás.

En ocasiones en las asociaciones, por cruzarme con los practicantes con los que ya había realizado alguna sesión en visitas posteriores, las interacciones excedían ese tiempo de intercambio que describí. Más allá de las conversaciones con los practicantes, en las asociaciones también pude conocer a ex-practicantes, así como conversar con los instructores de Orientación y Movilidad y otros especialistas. Compartí un almuerzo con las personas que asisten a la asociación de San Miguel y una merienda en la asociación de Villa Urquiza, que también contribuyeron a conocer más perspectivas con respecto al desplazamiento independiente.

A su vez realicé una visita a Las Flores, Provincia de Buenos Aires, para conocer a la ex-practicante María, que ahora cuenta con la asistencia y compañía de Almendra, su perra guía. Aquella visita consistió en realizar un recorrido juntos, conversar y almorzar. Por último, me adentré en lecturas de bibliografía nativa, particularmente manuales de Orientación y Movilidad y referencias que surgieron a partir del trabajo de campo, y complementé con información, novedades y perspectivas nativas visitando los sitios webs y las redes sociales de organizaciones y grupos virtuales de Orientación y Movilidad.

## **2. Las sesiones de Orientación y Movilidad**

Para introducir el campo como las sesiones de Orientación y Movilidad para personas con Discapacidad Visual en tres asociaciones de Buenos Aires, debo ocuparme primero de definir algunas cuestiones generales que serán usadas a lo largo de la tesis. El término “discapacidad visual”, que utilizaré extensivamente, es el que

en la actualidad más se adecúa a cubrir a todas aquellas personas que sufren una disminución (independientemente del grados y el motivo) de la visión considerada “normal”, es decir incluir a las personas comprendidas entre la baja visión y la ceguera. La referencia global más importante en la actualidad en cuanto a la clasificación de este conjunto de personas es la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud* (OMS, 2001).

En Argentina, según el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), el 2,55% de la población de 6 años y más tiene dificultad visual (INDEC, 2018)<sup>1</sup>. Orientación y Movilidad, como mencioné, es la disciplina que se encarga de dar respuesta a la necesidad de desplazamiento independiente de personas con ceguera y baja visión. La orientación y la movilidad son dos aspectos interrelacionados. Una de las referencias bibliográficas principales utilizada por los especialistas en Orientación y Movilidad es el manual *Discapacidad Visual y Autonomía Personal, Enfoque práctico de la rehabilitación* de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (2011) que en este texto referenciaré de aquí en adelante como “manual ONCE”. Millar (1994) define la orientación como la “codificación en función de alguna forma de referencia” y en el caso de personas con discapacidad visual se manifiesta en la correcta especificación de la ubicación, la distancia y la dirección que describen la posición de un objeto en relación con la persona, o con puntos de referencia externos (ONCE, 2011). Es la capacidad que nos permite situarnos en el entorno. Junto a la movilidad, es decir la ejecución de los movimientos, permiten que las personas tengan un control de sus cuerpos en el espacio y que el desplazamiento independiente se lleve a cabo de forma segura y eficiente (Hill y Ponder, 1976, LaGrow y Weessies, 1994, entre otros, en ONCE, 2011).

---

<sup>1</sup>De la población con dificultad de 6 años y más, que representa el 10,2% del total de la población de 6 años y más, el 25,0% tiene dificultad visual. Al evaluar el grado de severidad de la dificultad de esta población, el 96,4% manifiesta tener mucha dificultad y el 3,6% restante indica no poder ver (INDEC, 2018). En términos absoluto hay en el país aproximadamente 900.000 personas con discapacidad visual.

Puntualizo entonces, que este no es un trabajo acerca del caminar de modo general, sino acerca de uno de sus desarrollos específicos, para un grupo puntual de personas. Los practicantes con discapacidad visual no aprenden a caminar sino que desarrollan una forma específica de esta, desarrollan su desplazamiento independiente. El instructor Mateo cuenta que a veces las personas se acercan a la asociación y dicen que quieren que les enseñen a caminar, a lo que les responde: “todo el mundo entra acá caminando, lo que vamos a trabajar es otra cosa”.

Las sesiones de Orientación y Movilidad son el marco espacio-temporal en el que se da el aprendizaje, en el que se desarrolla el desplazamiento independiente. En Buenos Aires, la práctica de Orientación y Movilidad se realiza ya sea en asociaciones o de forma domiciliaria, por medio de las visitas de instructores a los domicilios de los practicantes. En el caso específico de los practicantes con los que compartí mi trabajo etnográfico, los practicantes son asistentes de alguna de las tres asociaciones que visité (Monserrat, Villa Urquiza y San Miguel) y ejercitan la práctica principalmente en los alrededores de éstas, en sus calles aledañas, por la practicidad de ser el punto de encuentro entre el practicante y el instructor.

Describo brevemente las tres asociaciones y mi llegada a éstas. Mi primer contacto con el campo fue con Tomás, instructor de Orientación y Movilidad de la asociación de Monserrat, quien me recibió luego de coordinar un encuentro por mail. Lo conocí el 1ro de marzo de 2018 en la asociación, cuando le presenté mis intenciones de compartir tiempo en la calle con las personas que asisten a las sesiones de Orientación y Movilidad.

La asociación está localizada en una esquina, en un edificio grande y antiguo pintado de amarillo claro, en un barrio del casco histórico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tiene como objetivo brindar atención integral a las personas con discapacidad visual, buscando mejorar su calidad de vida e incidir en las políticas públicas del área. Es una asociación sin fines de lucro centrada en la rehabilitación y capacitación, cuyo trabajo tiene múltiples vertientes. En primer lugar trabajan la rehabilitación integral funcional, que busca lograr el máximo desarrollo de *autonomía* personal, categoría dentro de la cual se encuentra la Orientación y

Movilidad. Pero además trabajan la rehabilitación de baja visión, cuyo objetivo es que las personas con baja visión alcancen el máximo nivel de eficiencia visual (con el uso de apoyos visuales) y la formación laboral, en la que brindan competencias que favorezcan la inclusión laboral como el uso de herramientas tecnológicas. También cuentan con un centro de día, espacio que busca favorecer el desempeño activo en la vida cotidiana y favorecer la socialización (realizan actividades como carpintería, educación física, artesanías, música, salidas culturales, etc) y un hogar, que ofrece albergue a personas con problemáticas familiares o dificultades económicas.

Quienes asisten a la asociación de Monserrat provienen de distintos contextos socioeconómicos. Reciben a personas desde los 15 años de edad en adelante, desde adolescentes a personas mayores, y tiene en promedio 150 personas con discapacidad visual que asisten en forma permanente presentando una diversidad de patologías oculares dentro de todo el espectro de lo que incluye la discapacidad visual.

En paralelo a mi contacto con la asociación de Monserrat, le escribí a la asociación de Villa Urquiza a través de su correo institucional y coordiné un encuentro inicial con Natalia, profesora especializada en discapacidad visual. La asociación de Villa Urquiza se caracteriza por acompañar a niños y adolescentes con discapacidad visual. Me acerqué un lunes a la tarde, le conté de mi interés puntual por la Orientación y Movilidad y ella me contó lo que hacen allí. Recuerdo que Natalia dijo la palabra *acompañar* muchas veces.

Villa Urquiza es un barrio residencial de baja densidad en el noroeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La asociación de Villa Urquiza cuenta con recursos educativos para complementar la escolaridad y está conformado por un grupo interdisciplinario de especialistas, en busca de una mirada integral a los niños y adolescentes con discapacidad visual. El equipo profesional está compuesto por profesores especializados como Natalia, así como también psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros. Por un lado, los especialistas concurren a las escuelas de los niños y adolescentes para otorgar apoyo pedagógico. Por otro, en contraturno con el horario escolar, los niños y adolescentes asisten a la sede de

Villa Urquiza. Es allí cuando y donde realizan sesiones de Orientación y Movilidad, entre otras actividades de la vida diaria, como por ejemplo el manejo en la cocina, poniendo énfasis en la construcción de la autonomía personal. Los niños y adolescentes que asisten vienen de distintas zonas de Capital Federal y Gran Buenos Aires. Similar a la asociación de Monserrat, provienen de distintos contextos socioeconómicos. Los chicos tienen una amplia variabilidad en sus patologías oculares y características individuales, y distintas edades desde preescolar hasta secundaria. La propuesta institucional es centrarse en las personas desde su singularidad y su particular forma de ser y aprender, y tienen como lema “Enseñamos a ver opciones”.

Por último y a través de Mateo, instructor de la asociación de Villa Urquiza, fue que conocí la asociación de San Miguel, en donde también trabaja pero no específicamente con niños y adolescentes. San Miguel es una ciudad en el noroeste de la Provincia de Buenos Aires, la localidad más poblada del partido homónimo. La asociación se encuentra en su centro urbano, en una zona comercial y edificada, a menos de dos cuadras de la estación del tren San Martín, la plaza principal y la catedral de San Miguel. La asociación de San Miguel es una Organización No Gubernamental (ONG) formada por médicos oftalmólogos, profesores de educación especial, asistentes sociales, maestros y voluntarios. En su centro de día se encuentra el área de rehabilitación donde se trabaja la Orientación y Movilidad. La fundación tiene también un área de prevención, focalizada en la catarata que es la primera causa de ceguera evitable, cuenta con atención psicológica, servicio social y terapia ocupacional. Las personas allí pueden practicar la lectura y escritura del sistema Braille, deportes y actividades de la vida diaria, entre otras, con el fin de que tengan un espacio de sociabilidad y que puedan lograr la máxima independencia personal. Quienes asisten por lo general vienen de distintas partes del conurbano bonaerense.

Por razones que tomarán sentido a medida que se vaya aclarando la importancia de la calle como entorno de la práctica, en mis visitas como uno de los registros de campo realicé una descripción precisa y acotada de lo que uno se

encuentra en un recorrido de una vuelta a la manzana a cada una de las asociaciones, intentando tomar la posición perceptiva del practicante (Anexo 1).

### **3. Relevancia de este trabajo**

Poder moverse de forma autónoma es fundamental para todos, aunque para una persona con ceguera o baja visión, el desplazamiento es una actividad complicada en la que se encuentran con múltiples dificultades y riesgos, que les obliga a poner en juego muchos recursos cognitivos (Huertas, Ochaíta y Espinosa, 1993). La práctica del desplazamiento independiente les conlleva muchos esfuerzos, que parten de las particularidades de las modalidades sensoriales a las que deben recurrir en ausencia o disminución de la visión. Mi interés inicial de posicionar al acto de caminar a lo largo de una etnografía, de tratar aquello que se pueda dar en (y con respecto al) movimiento, se articula, justifica y corresponde con aquello a lo que las propias personas en el campo le prestan atención. Por lo que la relevancia de este trabajo tiene que ver principalmente con que el desarrollo de esta práctica es muy relevante para este conjunto de personas.

Al comenzar a leer bibliografía nativa de Orientación y Movilidad, me encontré con algunas confirmaciones de aquello que iba observando, como que “el conocimiento del espacio, la orientación en el mismo y el movimiento independiente, constituye uno de los problemas más serios y generales de las personas con discapacidad visual, que puede traducirse en la presencia de problemas personales y sociales, lo que justifica que se le preste una atención especial a este área” (López Justicia, 2004). En el campo, la práctica del desplazamiento orientado es un factor fundamental para contribuir a la *autonomía* de las personas. Al hacer un comentario acerca de los cambios sociales que los afectaron de las últimas décadas, Sara, una señora mayor con baja visión que asiste a la asociación de San Miguel, me dijo que “años atrás el ciego no tenía vida propia, mientras que ahora sale a caminar”. Esta oposición de Sara entre la falta de autonomía anterior y la capacidad de desplazamiento independiente actual, ejemplifica cómo la cercanía entre estos dos conceptos se hace presente en sus propias representaciones. En cuanto a su

relevancia para la antropología, esta está en el ejercicio de diálogo con los antecedentes y actualidad de la disciplina y sus influencias. A continuación describo brevemente algunas lecturas relevantes para esta tesis.

#### 4. Antecedentes desde la antropología

En su ensayo de 1934 *Técnicas del Cuerpo*, Marcel Mauss presentó al estudio del caminar dentro de su agenda, tema que solo llegó a presentar fragmentariamente y que quedó en sus escritos en forma de programa a futuro (Mauss 1979: 95-135 en Ingold y Vergunst 2008). Mauss dice que no hay “maneras de caminar” que puedan ser prescriptas independientemente de las circunstancias diversas en las que las personas crecen y viven sus vidas (Mauss, 1979:102). Más allá del caminar, introdujo a la antropología la noción de *habitus* para el entendimiento de la formación social de las técnicas del cuerpo, buscando diferenciarlo de los meros hábitos idiosincráticos de los individuos. Le dió prioridad al *habitus* como sustento material para un sistema de representaciones colectivas (que le daba la posibilidad de reconocer en las posturas y los gestos, índices de la variación cultural de cada sociedad) en línea con su mentor Emile Durkheim. En cuanto al desarrollo de las prácticas corporales, Mauss sostuvo que el aprendizaje se da esencialmente por proceso de imitación, y en particular resalta la *imitación prestigiosa*, en donde aquello que la persona imita son “los actos que han resultado certeros y que ha visto realizar con éxito por las personas en quien tiene confianza y que tienen autoridad sobre él” (1979: 340). El *habitus* fue a su vez una noción central en la Teoría de la Práctica de Bourdieu, que se estructura en una diferenciación entre dos tipos de conocimientos (1977:2), uno corporal (que se adquiere con la *mímesis* como mecanismo principal de adquisición) y otro conceptual que es proposicional y verbal y se aprende centralmente a través de la palabra).

Que el caminar sea visto como una actividad intrínsecamente social (Que el caminar no sea sólomente explicado como una determinación biológica) ya había sido planteado en múltiples oportunidades a lo largo de la historia, el sociólogo Richard Sennett al estudiar la historia de la vida urbana contemporánea desde la

experiencia corporal (1996), ilustra cómo los ciudadanos de la Antigua Grecia interpretan estilos de caminar para identificar carácter. Un caso más reciente en donde se presenta la sociabilidad del caminar es el trabajo de Erving Goffman, quien en *Relaciones en Público* (1971) presenta esa sociabilidad no desde el marco de las ideas y discursos alrededor de los actos, sino desde la forma inmanente presente en los movimientos, los pasos, la dirección y el ritmo, continuamente responsivos al movimiento de otros en el entorno inmediato.

Continuando con los antecedentes relacionados a procesos de aprendizaje, el teórico ruso Vygotsky (1978) desarrolló la noción de *Zona de Desarrollo Próximo*, según la cual los practicantes aprenden aquello está justo más allá de sus capacidades actuales. Por su parte, Jean Lave (1988) en su trabajo etnográfico sobre la enseñanza de sastrería en Liberia, ve al aprendizaje más allá de la transmisión. El núcleo de la propuesta de la antropóloga fue concebir al aprendizaje considerando el contexto de la actividad aprendida. En oposición a tomar sólo al individuo aislado y concebir una “internalización” de representaciones transmitidas por un experto, la unidad de análisis que considera implica tomar a los practicantes de forma situada. Con influencia de la Teoría de la Práctica de Bourdieu, para Lave pensar no está dissociado del hacer, sino que está en la actividad práctica. Si los conocimientos son compartidos es porque las personas están inmersas conjuntamente en su actividad y en un mismo proceso de formación. Junto a Wenger (1991) llamaron *participación periférica legítima* al proceso en el cual el novato va adquiriendo paulatinamente una mayor participación e inserción en una comunidad de práctica, permitiéndole aprender de los otros en un contexto compartido.

Basado en una tradición fenomenológica, el antropólogo Jackson (1989) buscó unir prácticas y representaciones, indagando en las ideas acerca de lo social y simbólico en las actividades diarias. Jackson se opuso a la tendencia de subyugar el cuerpo al estatus de signos, de dirigir el análisis sólo hacia los significados culturales que representan y tomar al cuerpo pasivo e inerte, ignorando la consideración de que el cuerpo está dado en el propio movimiento y que, en palabras de Merleau-Ponty, carga una *intencionalidad inmanente* (1962:110-11). Jackson propone que “al usar el

cuerpo de la misma manera que otros en el mismo ambiente uno se encuentra informado por un entendimiento que puede ser interpretado acorde a las propias costumbres e inclinaciones, pero que se mantiene anclado en el campo de la actividad práctica y consecuentemente mantienen una consonancia con la experiencia de otros” (1989:135, mi traducción). A su vez, para el uso de herramientas (que en esta tesis trabajaremos en el uso del bastón) indica que la práctica corporal diaria junto al uso de objetos relevantes contribuye a la configuración de formas de conocer específicas (1989:205).

En la actualidad, el antropólogo Tim Ingold es un referente del estudio de la adquisición de habilidades (*enskillment*). Realizó su trabajo etnográfico entre los Skolt Sami, con quienes observó la importancia de la educación por medio de una atencionalidad y sintonización con el entorno y con otros, y concibió a lo técnico como un aspecto de lo social. Inspirado en la fenomenología de Merleau-Ponty y en la psicología ecológica de J.J. Gibson, para Ingold practicar una habilidad implica el involucramiento perceptual del individuo con su entorno y este involucramiento es esencialmente un proceso de atención. Ingold le brinda un lugar especial al caminar, en busca de re-posicionar su estudio en la antropología, al notar una divergencia entre la importancia que tiene en nuestro propio habitar en el mundo y su poca presencia en los trabajos etnográficos. Junto al antropólogo Jo Lee Vergunst (2008) presenta algunas líneas contemporáneas de pensamiento sobre el caminar que incluye perspectivas de geógrafos, sociólogos, arquitectos y educadores, con estudios en un amplio rango de contextos culturales.

En línea con el pensamiento de Gibson para quien la percepción es función del movimiento (1979: 195-7), propone que “la cognición no debe estar separada de la locomoción, como la línea divisoria entre cabeza y pies, dado que caminar en sí es una forma de conocimiento” (2004: 321, mi traducción). Anteriormente, el antropólogo Gregory Bateson (1972) quien -con su influencia en un pensamiento cibernético que incluye a la ecología y la sociología- también había resaltado la importancia del movimiento para el registro de diferencias.

En cuanto a las herramientas, Ingold las piensa como objetos que extienden la capacidad de las personas de operar en el ambiente, es decir las considera enlazados a las técnicas, que son propiedades de las personas con habilidad. Las herramientas no serían meros adjuntos mecánicos al cuerpo que sirven para ejecutar comandos enviados por la mente (a lo largo de su obra intenta situarse por fuera de la dicotomía cartesiana cuerpo-mente) sino extensiones de las personas en su conjunto, destinadas a revelar el entorno más que a controlarlo, y son parte de una socialidad con el mismo (2000: 319-321). A través de sus experiencias con los componentes del entorno, las personas desarrollan aptitudes y sensibilidades específicas como portadores de técnicas. Recíprocamente, a través del despliegue de sus habilidades técnicas, las personas activamente constituyen sus entornos. Y así como hay técnicas para interactuar con materiales, dice que también las hay para interactuar con animales y con otras personas.

La relación de su pensamiento con el aprendizaje se presenta de forma concisa en su reciente texto *Anthropology and/as Education* (2018), en donde exhibe algunas de sus influencias teóricas. Inspirado por el filósofo pragmatista John Dewey en su visión de la educación como la vía para generar formas viables de vida social, argumenta por una educación que implique una apertura al mundo, en oposición a una que esté asociada únicamente a la trasmisión de conocimientos consolidados y autorizados.

Hay diversos antecedentes etnográficos inspirados en la obra de Ingold que fueron lecturas relevantes para esta tesis. Greg Downey en su trabajo sobre el aprendizaje de la capoeira en Brasil y Estados Unidos, habló de cómo las habilidades perceptivas habilitan el “saber hacer” de la práctica (2007). Las técnicas visuales en la capoeira demuestran cómo los sentidos en sí son “parcialmente una habilidad y cualquier habilidad puede ser cultivada” (Carpenter, 1972: 20). Cristina Grasseni (2007), quien realizó un trabajo de observación participante en el norte alpino de Italia, en el que aprendió a mirar al ganado acorde a la *mirada profesional* (Goodwin 1994) de quienes trabajan con ellos, propone qué capacidades diferentes para relacionarse con el ambiente están ligadas con la habilidad que se desenvuelve en

este (Grasseni 2007: 204). Su propio proceso de aprendizaje como antropóloga se asemeja a su vez al proceso de aprendizaje de los criadores, quienes en las ferias de ganado desarrollan sus sentidos de forma que su percepción se sintonice progresivamente con la de los expertos (2007:9), para saber cómo mirar, dónde focalizar la atención y cómo dar sentido a lo que ven.

Por último, el antropólogo Cristián Simonetti (2013), al describir cómo los arqueólogos chilenos experimentan “el recordar y el imaginar en una continuidad con lo que se abre ante sus ojos, desdibujando las fronteras de la percepción”, percepción que “no estaría limitada por lo que se presenta en la cercanía de los sentidos, como tampoco acontecería por delante de la memoria y la imaginación”, niega que el entendimiento secuencial de la experiencia que esa división suele suponer, le sea útil para describir el aprendizaje perceptivo de los arqueólogos. Arqueólogos quienes para llevar a cabo su práctica deben lograr “percibir lo ausente” (inferir a partir de ciertos restos aquello que se encontraba allí en el pasado). Habiendo realizado su trabajo etnográfico con arqueólogos, dice que allí tener conocimiento es “estar a tono, poder vibrar o resonar junto de las siempre cambiantes propiedades del mundo” (2013:50).

Otros referentes contemporáneos que están presentes en este trabajo son Bruno Latour y Donna Haraway. Latour (2008) defiende que “ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de mejor término, podríamos llamar no-humanos” (2008:107). Con su teoría del actor-red propone un enfoque centrado en el estudio de las asociaciones y a la participación activa de agentes tanto humanos como no-humanos, a través de la cual vuelve a pensar la agencia y la libertad. Mientras que Donna Haraway (2003), bióloga y filósofa feminista, escribió un manifiesto acerca de la práctica y la socialidad entre humanos y perros, sustentado en su propia experiencia como entrenadora canina. Haraway dice que la socialidad entre humanos y perros da cuenta de “la inescapable y contradictoria historia de las relaciones- relaciones co-constitutivas en que ninguno de las partes preexisten a la relación, y la relación nunca es de una vez por

todas.” (2003: 12) y puede ser tomado como ejemplo paradigmático de la comunicación intersubjetiva y del acto de encuentro con una *alteridad significativa*.

### **1.5 Organización de esta tesis**

Esta tesis está organizada en tres capítulos. A medida que realizaba mis observaciones de campo y mis lecturas de antecedentes de la antropología, y en vistas a poder situarme en una escala beneficiosa para abordar el aprendizaje del desplazamiento independiente en personas con discapacidad visual, fui definiendo la exposición de esta tesis en los tres núcleos que constituyen los tres capítulos: las relaciones que se desarrollan entre el practicante y la calle (su entorno), las relaciones que se desarrollan entre el practicante y el bastón como herramientas (así como el perro guía como asistencia) y las relaciones que se desarrollan entre el practicante y el instructor. Concebir al aprendizaje del desplazamiento independiente desde estas relaciones, que se desarrollan en las sesiones, tiene afinidad con como Gregory Bateson (1972) presenta la forma de delinear un *sistema*, para el que incluso utiliza como ejemplo la locomoción de una persona ciega. Dice: “Si lo que uno trata de explicar es determinada conducta, por ejemplo, la locomoción del ciego, entonces será necesario tomar en cuenta la calle, el bastón, el hombre; la calle, el bastón, y así sucesivamente una y otra vez. Pero cuando el ciego se sienta a almorzar, el bastón y sus mensajes carecerán de pertinencia, si lo que queremos comprender es su ingestión de comida.” (1972:313).

En el primer capítulo presento el desarrollo de las relaciones de los practicantes con la calle. Trabajo cómo en las sesiones se ejercitan habilidades que implican que los practicantes den forma a una relación con su entorno material urbano, habilidades entre las que se encuentran por ejemplo caminar con seguridad y a una distancia adecuada a la pared, y desarrollar referencias relevantes del recorrido para utilizarlas en recorridos posteriores y orientarse, entre otras.

La práctica involucra una exposición al entorno, dado que salir a la calle le requiere al practicante mantener una atención amplia y abierta para responder a sus imprevistos y contingencias. Pero estos no le prestan atención a todo en todo

momento. El desarrollo de las habilidades descritas en este capítulo, dan cuenta de cómo, además de una exposición al entorno (y en vínculo a esta), la práctica requiere de una educación de la atención como la descrita por Gibson (1979: 254). El practicante aprende en base a experimentar su relación con la calle y en su afectamiento mutuo, las habilidades que el practicante desarrolla no son un atributo del practicante individual y aislado, sino del sistema de relaciones constituidos por la presencia del practicante en la calle (Ingold 2000:291).

En el segundo capítulo describo cómo entra en juego el bastón como la herramienta de movilidad más utilizada y haré un particular énfasis en su función perceptiva al asistir al practicante que revela su entorno (Ingold 2000: 319-321). Las técnicas de uso de bastón están embebidas en la experiencia de las personas, dado que por más que sean desarrolladas con sustento en conocimientos asentados y transmitidos en la disciplina, son inseparables de la actividad. La habilidad de uso del bastón, asociada a una combinación de técnicas, requiere un grado de automatización de los movimientos que le permita al practicante no tener que prestarle atención a la mecánica del desplazamiento con el bastón en sí, y así lograr poner su atención a lo que se presenta en la calle (a través del bastón). A su vez, en este capítulo presento al acompañamiento con perro guía como modo de asistencia que si bien no está presentes en las sesiones de Orientación y Movilidad permiten pensar en las herramientas y la asistencia de un modo más amplio. El acompañamiento del perro guía permite que estas habilidades descritas en el primer capítulo sean menos necesarias y en su reemplazo requiere de otras. La atención de la persona está en el perro guía. Juntos dan forma a un *binomio* (a través de un proceso de *acoplamiento*) para llevar a cabo el desplazamiento independiente conjuntamente.

En el tercer capítulo trato la relación practicante-instructor. Describo algunas particularidades de esta relación, partiendo de que los instructores del campo no tienen discapacidad visual, distanciándose de un escenario presente en otras prácticas corporales en donde el aprendizaje se puede describir como un proceso mimético entre aprendiz y maestro. En las sesiones, la distancia entre ambos y el uso de la

palabra son variables que el instructor utiliza para llevar a cabo su rol. Este rol incluye actuar como intermediarios de experiencias de personas con discapacidad visual, por ejemplo compartiendo técnicas y sugerencias. Pero también habilitan una exposición segura a la calle y en esa exposición, a través de un acto de mostrar (y su contrario) incidir en que los practicantes tomen ciertos aspectos del entorno (y su opuesto, que los practicantes revelen su entorno por su propia cuenta) para su educación de la atención. A partir de experiencias distintas el practicante y el instructor llegan a acuerdos por recorrer caminos y un *hacer común*, haciendo de la comunicación entre ambos un medio de continuidad de la vida social. Veremos que los instructores también son parte de un proceso de aprendizaje, y que este guarda relación con mis aprendizajes en mi primera experiencia etnográfica, en cuanto a que ambos involucran desarrollar una sintonía con los practicantes a través de los recorridos en conjunto.

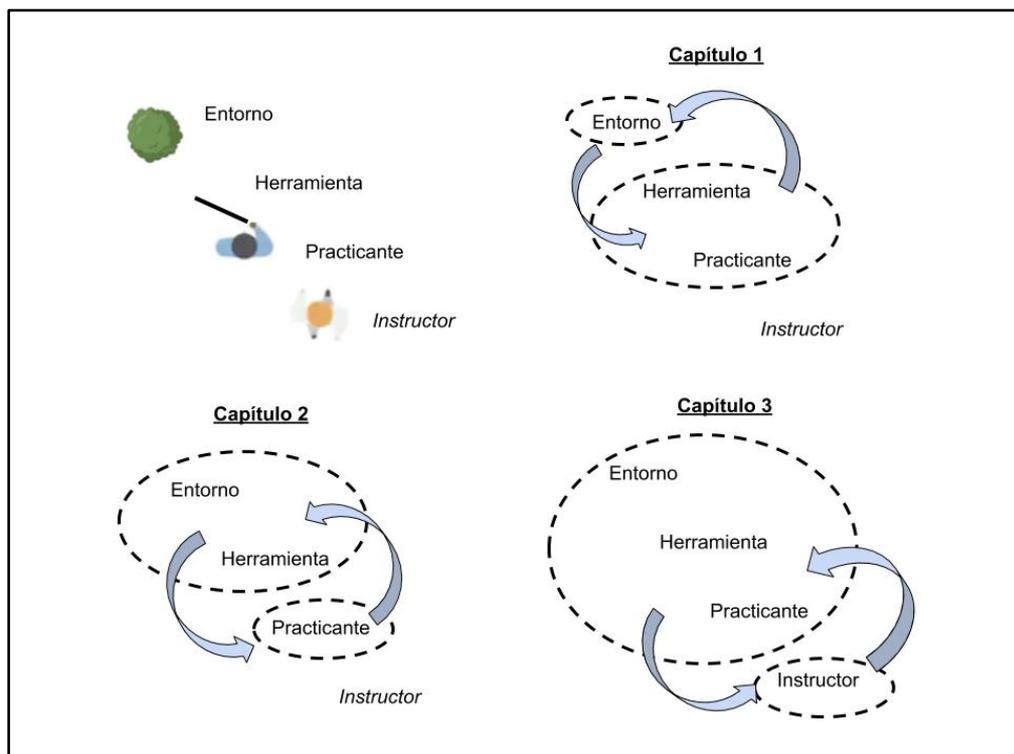


Diagrama 1: Relaciones trabajadas en los tres capítulos.

## **Capítulo 1. El practicante y la calle: La correspondencia entre las personas con discapacidad visual y su entorno**

En este primer capítulo, presento las relaciones de los practicantes con la calle. Trabajo la forma en la que en las sesiones se ejercita la relación de las personas con su entorno, a partir de aquellas habilidades que implican que los practicantes den forma a una relación con la calle. Estas habilidades son: que el practicante camine con seguridad y a una distancia adecuada a la pared; que busque y establezca referencias relevantes del recorrido para utilizarlas en recorridos posteriores y orientarse; que tome indicadores a lo largo del recorrido y los utilice para adecuar su desplazamiento a lo que se presenta; que se enfrente a situaciones de desorientación y las resuelva; que se relacione con otros peatones de forma satisfactoria y recurra a pedidos de ayuda cuando es necesario.

### *Introducción al entorno*

En la sobremesa de un almuerzo en la asociación de San Miguel junto a Sara y Pedro, ex-practicantes de Orientación y Movilidad, hablamos de cómo estaba el barrio para caminar. Sara me mostró un golpe en su mano y Pedro se quejó de que los vecinos no podan los cercos de sus casas, causándole rasguños en los brazos y la cara. Salir a la calle implica una exposición para cualquier persona, pero para aquellas con discapacidad visual lo es en distinto grado. Que los practicantes demoren aproximadamente tres minutos en realizar una cuadra es reflejo del cuidado que les requiere desplazarse en el entorno urbano. Tres minutos es un valor promedio mencionado por Mateo, dado que el ritmo de desplazamiento varía de persona a persona pero es posible generalizar en que demoran más que los transeúntes con buena visión, confirmado por las observaciones en el acompañamiento de distintos practicantes en sus sesiones. Para los practicantes, salir siempre implica estar en entornos que “cuentan con obstáculos, situaciones de riesgo imprevistas y un diseño difícil de interpretar y generalizar” (ONCE, 2011) según la referencia bibliográfica utilizada por los especialistas.

Las dificultades y riesgos de estar expuesto también se escucharon en las descripciones de golpes y de inconvenientes viales, en las expresiones de temor de los practicantes y en sus propios movimientos cautelosos o pausas repentinas en las sesiones. Gabriela es practicante de la asociación de Monserrat y realiza sus sesiones junto a Tomás, instructor con quien acompañé a los practicantes al realizar mis recorridos en esa asociación. Gabriela me dijo: “Buenos Aires es un desastre para nosotros. Tomás siempre dice que mi bastón siempre está hecho percha. Y sí, sabés cómo me lo engancho todo el tiempo. Tengo rasguños, golpes en la mano. El taladro me rompe el tímpano, están todo el día en obra, las veredas están rotas. Es un caos. Pensá que vengo concentrada, prestando atención a lo que escucho, y me empiezan a taladrar el oído.”

A continuación adjunto algunas fotos que tomé en una sola vuelta a la manzana de la asociación de Monserrat, para contextualizar las dificultades y los riesgos a los cuales las personas con discapacidad están expuestas, por más corto que sea el recorrido. En el Anexo 2 se encuentran imágenes del mismo ejercicio (una vuelta a la manzana), pero en las otras dos asociaciones.



Imágenes 1 y 2: Monserrat. Un tacho de basura instalado sobre la línea de la pared, baldosas rotas y escombros. Dos estacionamientos seguidos y un auto cruzado en la vereda.



Imágenes 3 a 6: Monserrat. Basura desparramada. Baldosas y cordón de vereda roto. Bicicleta estacionada sobre la senda peatonal.

Desde el campo de la educación, el filósofo contemporáneo Jan Masschelein (2010:278) presenta un vínculo directo entre el caminar y la exposición desde la propia etimología de la palabra exposición: caminar nos expulsa de cualquier posición fija que adoptemos y al poner nuestra posición en juego, es un acto de exposición. A medida que fui acumulando salidas a la calle y charlas con los practicantes, fui vislumbrando la centralidad que el vínculo entre el caminar y la exposición toma puntualmente en este grupo de personas. Esta exposición requiere de una atención abierta a cualquier estímulo que se pueda asociar a riesgos.

En mis salidas junto a los practicantes de Orientación y Movilidad, realizamos recorridos por los alrededores de las asociaciones, comenzando y terminando en ellas. El espacio de los alrededores de las tres asociaciones, donde se realizaron los recorridos en los que participé, se constituyen por los instructores

como espacios de experimentación controlada, en los que se habilita una exposición segura de los practicantes al entorno, una exposición en la que el instructor le asegura al practicante que no tendrá riesgos físicos mayores. Son espacios de experimentación controlada ya que permiten el ensayo y el error de los practicantes. El instructor Mateo presenta al aprendizaje de Orientación y Movilidad como un proceso de aprendizaje de los errores, poniendo un especial énfasis en los novatos.

Estos espacios urbanos son también un recorte parcial de la ciudad, un fragmento de la totalidad de donde se pretende que las personas estén capacitadas para realizar recorridos (es decir, capacitadas en aprender nuevos recorridos), una vez que hayan dado forma a las habilidades necesaria para manejarse sin el acompañamiento del instructor. Que sean espacios urbanos en los que los instructores tienen experiencias acumuladas con distintos practicantes, les permite a los instructores mantener un grado de control y direccionamiento sobre la ejercitación del practicante, así como brindarle seguridad para el desarrollo de la práctica.

Al titular la sección *El practicante y la calle: La correspondencia de las personas con discapacidad visual con su entorno*, me refiero a la calle no como un espacio urbano escindido del practicante, como estructura abstracta *sobre* la cual el practicante se ejercita. Más bien me refiero a la calle como al entorno con el cual el practicante está sumergido en su práctica, que incluye a todas aquellas cosas junto a las cuales el practicante da forma a su desplazamiento. A la calle como entorno que es dependiente del practicante y configurado en la vinculación entre ambos. Esta sección mostrará cómo nos es beneficioso pensar que el practicante desarrolla su práctica no *sobre* la calle sino *con* la calle, es decir no como sujeto que discurre sobre la calle sin verse afectado o afectándola, sino siempre en relación a esta, continuamente dándole respuesta.

En cuanto a la definición de entorno, la más amplia sería concebirlo como *lo que rodea*. Esta definición implica especificar qué es *rodear*, y con ello podríamos caer en una definición del entorno que sea todo lo que no es *aquello que está siendo rodeado*, en este caso todo lo que no sea la persona con discapacidad visual, mientras esta realiza la práctica. Al observar a los practicantes en movimiento, se pone en

evidencia como algunos elementos del espacio urbano son atendidos por sobre otros, como algunas cosas toman mayor centralidad que otras para los practicantes, discernimiento necesario para poder llevar a cabo un desplazamiento orientado.

Las características de la vereda, como su ancho, y aquello se presenta en éstas como el resto de los transeúntes pero también las mesas de los bares, los puestos de diario, los canteros y las motocicletas, o aquellas cosas que se revelan sobre la línea de edificación en los barrios de las asociaciones, como las puertas, garajes, bancos, talleres mecánicos, son algunos de las más relevantes a las que las personas con discapacidad visual atienden para desplazarse de forma orientada. A partir de este punto, surge la pregunta de si hay algún criterio común que defina a aquellas cosas relevantes en los recorridos en los que el practicante se desarrolla, en otras palabras, alguna definición de la noción de entorno que sea más limitada pero más congruente con mis observaciones. Una que describa de mejor manera aquellas cosas que nos es valioso considerar como parte del entorno para los practicantes.

El ex practicante Ricardo, actual instructor de informática de la asociación de Monserrat, dice que “se le complica la vida cuando el colectivo va todo derecho por Av. Rivadavia, porque no hay cambios en el recorrido”. Para un practicante de Orientación y Movilidad, las variaciones que registra a su alrededor son decisivas para desplazarse orientado. Que las baldosas de la vereda estén rotas, que haya un puesto de diarios en una esquina, o que al mediodía se arme fila sobre la pared de un banco comercial, son cuestiones centrales para su desplazamiento, afectan su orientación y sus decisiones en los recorridos. Estas situaciones nos permiten pensar que la vereda, y si se quiere más puntualmente las baldosas, los puestos de diario y las personas que se encuentran en ella, son ejemplos de cosas con los que el practicante se relaciona al desplazarse, es afectado por estas, y al hacerlo se constituyen como parte del entorno del practicante. Y lo hacen dado que le presentan al practicante las diferencias a las que éste tiene que responder para llevar a cabo su desplazamiento. El entorno se le revela al practicante con sus diferencias (primero está el garaje, luego la puerta, luego la cafetería y después la ochava de la esquina) y el practicante debe responder a éste entorno al desplazarse.

El pensamiento de Bateson, a quien introduce para proponer la escala de este trabajo desde las relaciones que el practicante desarrolla, también nos ayuda a acercarnos a qué es lo que constituye el entorno para los practicantes. Bateson propone que no hay que realizar cortes entre la persona, el bastón y la calle si se pretende estudiar la locomoción de la persona ciega. A través del bastón por ejemplo, transcurre el pasaje desde que una diferencia en las baldosas de la vereda se transforme en una diferencia en lo que recibe táctilmente el practicante al vibrar de manera distinta en su mano, que luego se transformará en otra diferencia, por ejemplo de comportamiento, al darse cuenta que está llegando a la esquina. Así, en términos de Bateson, el bastón es “una vía a lo largo de la cual se transmiten transformaciones de diferencia” (1972). Es decir, más que hacer cortes entre la persona, el bastón y la calle, propone que para explicar este *sistema* se debería “trazar su línea fronteriza sin cortar ninguna de las vías [de transmisión de transformación de diferencia] y sin dejar cosas sin explicar”. Es decir, para él la calle se constituiría como entorno en tanto y en cuanto hay transmisión de diferencias entre la persona y la calle y esas diferencias sean útiles para indagar en el desplazamiento independiente.

Esto también guarda sintonía con el pensamiento de Ingold, quien para Rolando Silla (2013:16) tiene una postura “pos-relacional, pues asume que la misión primera de la antropología es acompañar los flujos o líneas que no estarían definidas por los puntos que ellas conectan sino por los deslizamientos que se producen entre medio; e incluso deberíamos abandonar las concepciones de cuerpo, mente y paisaje consideradas como continentes identitarios y así desplazar el foco en los sujetos y en sus relaciones para la vida y sus flujos (Steil y Carvalho, 2012:9).”

Otro punto relevante del pensamiento de Bateson es que resalta la importancia del movimiento, para el registro de estas diferencias. Para él es por medio del movimiento que se nos revelan las distinciones. Así como una persona ciega registra características de la vereda gracias al vaivén de su bastón al estar caminando, las personas sin discapacidad visual harían en esencia *lo mismo* con sus ojos. En esta línea, se plantea las características estables del mundo son

imperceptibles al menos que nos movamos en relación a éstas (Gibson 1979 en Ingold 2000:18).

La determinación del alcance de este trabajo se vincula con la escala propuesta en la introducción, de priorizar las relaciones visibles e identificables del practicante junto al entorno, sus herramientas y los otros, que está asociado a indagar en cómo el desarrollo de estas relaciones constituye las habilidades del desplazamiento independiente. Bateson nos sirve como primer acercamiento por abordar la noción de diferencia y su sustento en el movimiento. Precizando en mi intención, esta no es explicar estas relaciones para justificar un *circuito total y completo*, sino más bien entender el desarrollo del desplazamiento independiente para las personas con discapacidad visual a partir de la selección de ciertas conexiones que son parciales y situadas (Marilyn Strathern, 1991), consistentes con mis propias observaciones. La selección está sustentada en la observación de su relevancia en la práctica y para las personas involucradas en esta. No considero necesario dictaminar que estas relaciones son las únicas que existen en esta práctica, ni que explican a la práctica en su totalidad. De más está decir que siempre que se delimite este trabajo, en este caso a estas relaciones (que lleva a su vez a tener que abordar otras definiciones, por ejemplo del entorno), se dejará cuestiones por fuera.

Retorno al campo etnográfico. Decía que para un practicante de Orientación y Movilidad, las diferencias que registra a su alrededor son decisivas para desplazarse orientado. Las veredas y lo que se encuentra en ellas, se constituyen como parte de su entorno, y son parte de las cosas con las que registran y los afectan. Bateson nos permite pensar que son parte de sus entornos, dado que la relación de los practicantes con estas cosas, son las vías por las cuales se transmiten diferencias, y que eso es posible gracias a que el practicante está en movimiento. El practicante constituye su entorno por percibirlo, que implica identificar diferencias, que a su vez implica estar en movimiento. Pero para hablar de cómo estas diferencias están ligadas a una afección, en cuanto a cómo el practicante y el entorno se afectan mutuamente, a continuación introduzco cómo concibe el entorno el filósofo pragmatista John Dewey, quien es también es tomado como antecedente por Ingold. Dewey,

compartiendo rasgos con lo que plantearía Bateson posteriormente, ha ensayado una respuesta a la definición de entorno que resulta útil para comprender la práctica del desplazamiento independiente.

Dewey define al entorno como aquellas cosas *con las que* una persona varía (1966:11). A medida que el entorno varía, la persona varía para responder al entorno. Es este punto lo que define para Dewey que ciertas cosas sean consideradas parte de un entorno mientras que otras no. Siguiendo su línea, aquellos ejemplos que presenté de elementos del espacio urbano, son parte de lo que Dewey consideraría el entorno genuino de los practicantes, dado que le presentan al practicante las variaciones que se ejercita en registrar al realizar sus recorridos y lo llevan a variar.

Así como el nivel de humedad puede influir en que una persona decida de ir en taxi al trabajo para que no le duelan las rodillas, y consecuentemente la humedad se constituye para esta como parte de su entorno genuino, o que otra persona tenga fobia a las multitudes y por ello la densidad de gente afecte su decisión sobre qué recorrido realizar para ir a un determinado lugar, el entorno de las personas con discapacidad visual, al realizar la práctica del desplazamiento independiente, también está compuesto por una serie de cosas que toman particular relevancia porque se relacionan con estos y los afectan.

Si para mí, al registrar que el edificio de al lado de la asociación de San Miguel tiene doce pisos, y puedo considerarlo como parte de mi entorno al actuar a partir de utilizar la altura del edificio como referencia en mis recorridos (al observarlo me oriento, me ubico en el espacio, reconozco en qué dirección y cuán lejos está la asociación), la altura del edificio no será relevante a un practicante con discapacidad visual. Esto hasta cierto grado, principalmente por dos puntos. Primero, depende del grado de visión de la persona. Sólo algunas de las personas con discapacidad visual son ciegas. En ese conjunto social las condiciones de visión presentan un espectro amplio, por lo que no resulta beneficioso pensar en términos binarios de personas con visión vs. ceguera. Muchos utilizan la visión con la que cuentan junto al resto de los sentidos. En segundo lugar, decir que la altura del edificio no le es relevante omite que aún si la persona no percibe que el edificio tiene

doce pisos, le puede ser útil para orientarse en la comunicación con otros transeúntes o acompañantes como familiares, amigos y colegas.

La forma en la que se percibe, que implica una experiencia individual pero que también reconocemos distinta a un nivel más generalizado entre las personas que cuentan con discapacidad visual y las que no, es aquello que lleva a pensar que incluso desplazándome en el mismo espacio y realizando el mismo recorrido, el entorno de un practicante de Orientación y Movilidad difiere del mío. Si mi intención es abordar la relación que los practicantes con la calle, entonces debo entender cómo el practicante y su entorno se constituyen mutuamente, y con ello intentar acercarme a observar cómo es el entorno (en esta práctica) para ellos.

Esta perspectiva supone que el entorno no tiene un carácter objetivo, no es ajeno a quien se desenvuelve en este, sino que tiene un carácter relacional, en cuanto a que el entorno existe (y toma sentido) en relación a quien está en ese entorno (Gibson 1979:8 en Ingold 2000: 20), en nuestro caso los practicantes con discapacidad visual. A lo largo del capítulo se irá aclarando por qué es conveniente presentar al entorno como uno relativo a la persona que discurre en relación a este, así como también por qué es conveniente concebirlo como cambiante, nunca completo sino en continuo desarrollo. Es decir, por qué nos es más provechoso presentar un entorno como componente de un proceso en tiempo real más que una entidad cerrada (Ingold, 2003:20). El entorno del practicante, la calle, más que ser un espacio en el que discurre con liviandad, es un espacio variable y rugoso, en la cual ciertos elementos sobresalen por sobre otros, en cuanto a que afectan a los practicantes en mayor grado. Veremos que así como el entorno afecta al practicante, él afecta a su entorno al redefinirlo constantemente, redefinición que en esta práctica se enmarca en la habilidad del uso de referencias e indicadores.

### *Introducción a las referencias y los indicadores*

Situémonos en una sesión junto a un practicante, realizando un recorrido, por ejemplo de una vuelta a la manzana de la asociación de Villa Urquiza. Sobre la esquina de Av. Alvarez Thomas y Sucre hay una panadería con su entrada en la

ochava. Al llegar a las cercanías de la panadería, la percibimos. Nosotros lo haremos principalmente por medio de la visión (esto también es una simplificación, en cuanto a que todos utilizamos todos los sentidos disponibles), mientras que el practicante, si es ciego por ejemplo, lo hará principalmente por medio de su olor y sonidos particulares. Nos es espontáneo y conveniente suponer que esa panadería que está hoy como parte del recorrido, también estará allí la semana que viene. En la próxima sesión, podremos utilizar a la panadería como referencia para ubicarnos, para saber que estamos en la esquina de Av. Alvarez Thomas y Sucre, a una cuadra de la asociación. La panadería nos permitirá orientarnos, nos permitirá saber en qué parte del recorrido estamos. Supongamos también que sobre la calle Sucre hay unos tachos de pintura cercanos a la pared de una casa. Nos es también espontáneo y conveniente suponer que los tachos no estarán allí la semana siguiente, estimar que para ese entonces ya habrán terminado de pintar la pared. Tanto nosotros como el practicante, que las registrará con su bastón, actuaremos acorde a la presencia de los tachos y evitaremos chocar con estos, tomaremos una decisión en nuestro desplazamiento para bordearlos.

Al estar siempre en contacto con el entorno en nuestro recorrido, constantemente resolveremos en la práctica un discernimiento entre aquellas cosas que reconoceremos como más estables y aquellas más variables. Realizaremos un corte entre lo estable y lo que varía, corte que puede aparentar ser una respuesta a una pregunta teórica, pero que en las sesiones de Orientación y Movilidad muestra ser parte de un ejercicio práctico, de un discernimiento que se resuelve de forma reiterada, desde una experiencia que es abierta al error en un aprendizaje corporal.

Utilizo esta distinción entre lo más estable y lo más variable, dado que permite describir dos componentes del ejercicio práctico del desplazamiento independiente presentes en el desglose de habilidades que se realizan en el campo, en los que ahondaré: el uso de referencias y el uso de indicadores, también llamadas claves ambientales en la bibliografía utilizada en el campo. El manual de ONCE, *Discapacidad Visual y Autonomía Personal. Enfoque práctico de la rehabilitación* dice: “Cuando falta la visión, las restantes percepciones sensoriales ayudan a

establecer y mantener la orientación en el espacio, dando sentido al movimiento, por lo que se deben integrar en las pautas de conducta motoras. El mantenimiento de la orientación requiere no solo conocer la posición de los objetos, sino, además, actualizar la que se va adoptando, con respecto a los mismos, durante el desplazamiento. En este proceso, es fundamental el uso de los puntos de referencia y de las claves ambientales.” (2011:486).

El practicante, independientemente de si usa o no las nociones de referencia e indicador para describir su propia práctica (que no se presenta explicitado por ellos mismos en esos términos), pone en juego esta distinción en su relación con la calle, que le permite desplazarse de forma orientada. El practicante no tiene por qué utilizar las palabras referencias e indicadores para el desarrollo y uso de aquello que esas palabras indican. El desplazamiento independiente implica un aprendizaje corporal que es mayoritariamente implícito y su dimensión declarativa -que el practicante pueda explicar de forma clara y concisa la actividad- puede contribuir al aprendizaje, pero si lo hace o no, excede las posibilidades de tratarse de forma consistente en este trabajo, en cuanto a que en diálogos con practicantes y ex-practicantes no identifiqué una relación directa entre sus capacidades de explicitación y sus destrezas en el desplazamiento independiente.

En el ejemplo presentado anteriormente, la panadería de la esquina constituye una referencia, mientras que los tachos sobre la pared constituyen un indicador. La bibliografía utilizada en el campo define a una referencia como “cualquier objeto familiar, sonido, olor, temperatura o indicador táctil que se reconozca con facilidad, sea constante y tenga una situación conocida y permanente en el entorno” (Hill y Ponder, 1976) y como un punto “único (reconocible), de fácil localización, permanente en el espacio y en el tiempo” (ONCE, 2011). Mientras que define a un indicador como “cualquier estímulo auditivo, olfativo, táctil, cinestésico o visual que afecte a los sentidos y que pueda convertirse, con rapidez, en una información para determinar una situación o una línea de dirección” (Hill y Ponder, 1976) y son “ocasionales, dinámicos, utilizables en diferentes espacios” (ONCE, 2011).

Que el discernimiento entre referencias (base para lograr una anticipación y orientación del recorrido) e indicadores se desarrolle continuamente en la práctica, a través de las experiencias en recorridos puntuales, se visibiliza con algunos ejemplos fronterizos. En la cuadra de la asociación de Villa Urquiza hay un vecino que suele dejar estacionado su auto sobre la vereda todos los días de la semana. Algo que habitualmente convendría considerar contingente, un auto estacionado en infracción, se presenta como fijo, y consecuentemente resulta valioso para el practicante como referencia de orientación en salidas posteriores. Dado que al llegar al auto, el practicante reconoce en qué instancia del recorrido se encuentra. Como caso inverso, a la vuelta de la asociación de San Miguel hay un comercio mayorista en el que se exponen productos sobre la vereda. Los productos se exponen a lo ancho y largo de la vereda, incluso yendo más allá del comercio. Se presentan con modificaciones frecuentes, según los productos disponibles y según como se exponen cada día. Algo que en otras circunstancias podría ser considerado fijo en el tiempo, al presentar su variabilidad provoca que el practicante, al atravesar el local, deba adecuar su línea de desplazamiento de forma distinta en cada sesión.

Sin referencias o indicadores, el practicante puede llegar a desplazarse con destreza, pero no lo hará de forma orientada, dado que sin éstas no se situará en su recorrido ni tomará las decisiones pertinentes para adecuarse a este. Emerson Foulke (1996) un referente de la Orientación y Movilidad, dice que no hay que tomar seriamente la división entre la movilidad y la orientación como dos actividades separadas e independientes, sino que es mejor considerar a la orientación como un componente esencial de la movilidad, dado que sin orientación la movilidad deja de ser una habilidad útil. Sin orientación, que implica poder conceptualizar el recorrido (en donde entran las referencias e indicadores), no es posible moverse por el espacio con la seguridad de que se podrá realizar un próximo paso, o en vías de alguna intención que exceda al movimiento de caminar, como llegar a un destino.

Las referencias que orientan al practicante en su desplazamiento y los indicadores a partir de los cuales lo adecúa, se desarrollan como resultado de la práctica de salir a la calle. Estas se constituyen a lo largo del recorrido, constitución

que toma un carácter situado. Que tengan un carácter situado y que sea resultado de la práctica de salir a la calle, es también proponer que el desarrollo de los practicantes excede un aprendizaje que se describa por la transmisión directa de un experto a un novato -el instructor no le informa la lista de cosas que están en el camino para que el practicante construya una conceptualización previa a hacer el recorrido- sino más bien que están sustentados en un desarrollo experiencial, uno que involucra al practicante en movimiento y atendiendo a su entorno. Veremos este punto con más detalle más adelante.

A continuación, al haber introducido a las referencias y los indicadores, abordo una primera habilidad que se desarrolla en las sesiones de Orientación y Movilidad que se prioriza particularmente en los novatos: que el practicante camine a una distancia adecuada a la pared. Una vez trabajada esa primera habilidad, que involucra que se establezca una relación de correspondencia (Ingold, 2018:26) entre la línea de desplazamiento del practicante y la línea de la pared (y que, como veremos, de forma concreta ya implica al resto de las habilidades), ampliaré al resto de las habilidades por separado.

## **1. Caminar a una distancia adecuada de la pared**

### **1.1 Introducción a la línea de la pared**

En mis salidas junto a practicantes e instructores observé cómo se prioriza que los recorridos se realicen en cercanía de la línea de pared y cómo mantener una distancia adecuada a la pared es una habilidad que se desarrolla. La recomendación está presente en la bibliografía utilizada en el campo y es parte del marco educativo de los instructores. Se sugiere que el practicante realice su recorrido por la vereda a aproximadamente medio metro de la pared, distancia que le permite, cuando el arco que el practicante realiza con su bastón está en uno de sus extremos, entrar en contacto con esta. El manual de ONCE dice: “La posición recomendable al caminar por una acera es mantenerse a unos 50 cm de la pared o en el centro de la misma (si se es capaz y las condiciones lo permiten). Esta proximidad facilita la localización de referencias y de direcciones determinadas, así como la percepción de huecos,

esquinas y chaflanes.” (2011:535). El contacto con la pared se realiza ya sea en cada vaivén del bastón o cada un cierto número de ellos. Seguir la línea de la pared facilita el desplazamiento del resto de los transeúntes que pueden anticipar el recorrido del practicante, pero más relevante a su propio movimiento, le permite al practicante mantener un desplazamiento seguro y que beneficia su orientación.

El beneficio que trae en términos de seguridad y orientación se vislumbra por su situación contraria: caminar próximo a la calle aumenta los riesgos y provoca desorientaciones más frecuentes. En cuanto a los riesgos, encontrarse con un cordón de una vereda implica una cercanía con autos, motocicletas y bicicletas que pueden provocar accidentes serios. En simultáneo, es más frecuente encontrar canteros y rejillas, entre otros elementos, sobre el lado exterior de las veredas, que más allá de sus potenciales riesgos requieren de un ejercicio más arduo para bordearlos. Por último, no seguir la línea de la pared dificulta que la dirección del practicante sea recta (o lo más recta posible), por lo que no sólo hace que los recorridos sean más largos sino también más frecuente el contacto no intencional con otros transeúntes. En las calles aledañas a las tres asociaciones, las edificaciones suelen estar en línea y de forma paralela a la vereda y la calle, por lo que lograr que la línea de desplazamiento se corresponda con la línea de la pared de edificación permite realizar recorridos de la forma más óptima, en cuanto a que los recorridos son de menores distancia, tiempos y riesgos. Y dada la exposición y el esfuerzo requerido para salir a la calle, se prioriza que los recorridos sean óptimos para estas variables. No es común que los practicantes novatos salgan a la calle sólo (por fuera del marco de las sesiones de Orientación y Movilidad) a caminar sin objetivos puntuales (como ir a lo de un familiar, al trabajo, a comprar), como por ejemplo para realizar un paseo.

### **1.2 La línea de la pared, las referencias y los indicadores**

El uso de referencias requiere que para ser identificadas estas deben ser percibidas, y si a esto le sumamos que el sentido de la visión es aquel que en mayor grado nos permite una anticipación de los acontecimientos (ONCE, 2011) y se la

suele asociar a la propiedad de distancia (Hans Jonas, 1966:136), es consecuente que el practicante tome aquellas referencias que están a distancias cercanas a su línea de desplazamiento: en comparación a personas con visión, la persona con discapacidad visual perciben en las cercanías de su línea de desplazamiento. Si el practicante está realizando su recorrido junto a la línea de la pared, registra mejor aquellas referencias que están en cercanías a la pared. Así como si siguiese otra línea, por ejemplo la línea de la vereda, tomaría referencias que están en cercanías a la vereda. Pero a su vez, la línea de la pared beneficia el registro de referencias en comparación a seguir otras líneas posibles.

Tenemos entonces que corresponderse con la línea de la pared permite que el movimiento se realice en recorridos de menores distancias, tiempos y riesgos. Pero también, que seguir la línea de la pared beneficia la orientación. Esto es dado que las referencias más accesibles en términos perceptivos, es decir aquellas que le presentan al practicante las variaciones táctiles, sonoras y olfativas más evidentes (aquellas que mediante sus estímulos asociados son más evidentes de discernir), se encuentran en las cercanías la pared. Es decir, si resulta lógico pensar que como el practicante camina sobre la línea de la pared entonces tome referencias en sus cercanías, también nos es lógico pensar este vínculo entre las referencias y la línea de la pared en sentido contrario: como hay referencias valiosas (en cuanto a que son fáciles de discernir) en las cercanías de la línea de la pared, entonces desplazarse en correspondencia con ésta beneficia la conformación de una representación del recorrido que beneficie la orientación en el recorrido.

Las referencias más utilizadas están relacionadas a las propias discontinuidades de la pared, como las entradas de garajes, puertas a ciertos comercios o esquinas. Estas discontinuidades, que son parte del registro táctil de los practicantes en cuanto a que dejan de percibir el contacto con la pared (con asistencia del bastón), se presentan en simultáneo con otros estímulos como olores y sonidos, y permiten que el practicante identifique aspectos relevantes de su entorno. Tomar la variación sonora entre la pared de una casa y la entrada de un bar, con su bullicio, ruido de vajilla o música, es más fácil que tomar la variación sonora entre estas dos instancias

del recorrido si se caminara a mitad de la vereda o sobre la línea del cordón de la calle. Lo mismo aplica a la identificación de supermercados, panaderías, kioscos, locales de ropa, estacionamientos, talleres, que son referencias recurrentes entre los distintos practicantes.

El practicante sigue la línea de la pared y toma referencias en el recorrido, a partir de los cambios que percibe al estar en movimiento, pero también debe estar atento a las variaciones que se presenten entre una salida y la siguiente y que no son parte de su representación actual del recorrido. Un ejemplo común es que el portón de una casa que usualmente está cerrado, esté abierto. En cercanías de la línea de la pared, línea con la cual el practicante se corresponde, se encuentran sus referencias e indicadores. Si bien la pared es el elemento del entorno urbano más conveniente a seguir en cuanto a que su continuidad, al menos un par de veces por minuto presenta sus interrupciones.

En toda salida, el practicante atraviesa instancias en las que debe desplazarse sin estar en contacto con la pared. Las propias discontinuidades que mencioné antes, como la entrada de un garaje, además de ser una potencial referencia para su orientación, requieren que el practicante en movimiento mantenga su atención para identificar indicadores y tomar decisiones congruentes a lo que le indica el entorno. Es común que las discontinuidades de la pared se presenten en conjunto a otras complicaciones. Retomando el ejemplo del portón abierto, simultáneamente al registro de la interrupción no esperada de la línea de la pared (que el practicante toma el indicador y reconoce que el portón que suele estar cerrado, está abierto) se pueden presentar autos entrando y saliendo, o que la vereda tenga pendiente hacia la calle, escenarios que afectan la línea de desplazamiento del practicante. Y que también debe identificar. Así como va tomando referencias, el practicante se ejercita en la toma de indicadores para adecuar su desplazamiento y acumula experiencias frente a las variaciones que se presentan sobre la línea de la pared, a partir de la cual planifica su trayectoria. Pero también debe poder realizar inferencias de su recorrido, que no siempre le presenta los estímulos necesarios (o se los presenta de forma más compleja) para poder percibir referencias o indicadores.

En una ocasión junto al practicante Juan en los alrededores de la asociación de Villa Urquiza, caminábamos por la vereda y él seguía la pared de su izquierda. Al llegar a la entrada de un edificio, de unos cinco metros de ancho, Mateo le recomendó a Juan entrar aproximadamente un metro hacia el lado interno del edificio, para que luego de atravesar los cinco metros de la entrada del edificio, se tope de frente con la pared interna que marcaba el límite del edificio con el siguiente. Consideraba preferible que Juan se tope con la pared de frente en vez de que se vaya hacia el lado de la calle y al hacerlo complique su vuelta a la línea de la pared.

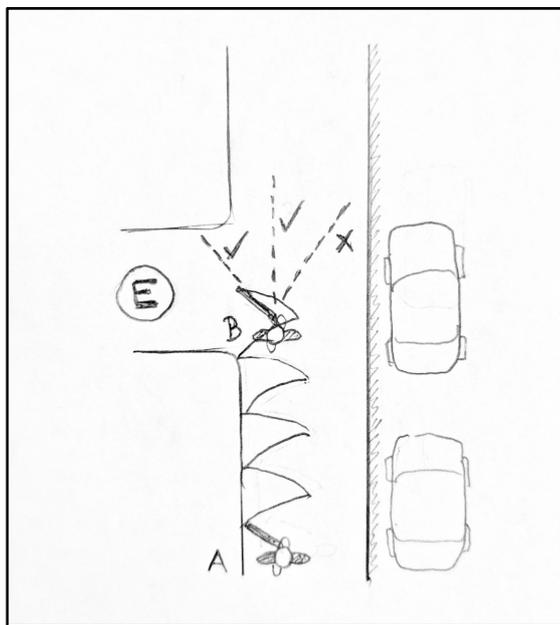


Diagrama 2: Sugerencia de Mateo a Juan. Partiendo de A, al llegar a B, frente a su dificultad actual de continuar en línea recta sin la línea de la pared, es conveniente que intente tender hacia la izquierda.

Dado que inicialmente no comprendí la razón de la recomendación, Mateo me dio un ejemplo: “En la esquina hay un taller, si cuando Juan llegase a la entrada del taller, él se abriese hacia el cordón en vez de entrar un poco hacia adentro como lo está haciendo ahora, al intentar volver a la pared unos metros más adelante, hubiese perdido la línea de la pared, doblado en la esquina y llegado al cordón de la calle que cruza. Se hubiese desorientado”.

El practicante gana experiencias en la puesta en práctica de recursos como éste, que le permitan después de un trayecto sin la línea de la pared, retornar a esta.

En este contexto, asegurar que se restablezca el contacto con la pared, le permite al practicante retornar a la línea de desplazamiento en la que se encuentra más seguro y orientado, la línea sobre la cual le es más beneficioso establecer referencias y sobre la que acumula experiencias con indicadores.

### **1.3 La línea de la pared y las situaciones de desorientación**

En una sesión acompañando a la practicante Nora en San Miguel, ella estaba apurada por hacer unos trámites luego de la sesión y en una desatención fue perdiendo el contacto con la pared, contacto que realizaba cada un par de arcos del bastón. Se fue alejando de la pared y tendió hacia el cordón. Al llegar a un cantero y reconocerse fuera de línea y desorientada, frenó y requirió de la ayuda de un transeúnte para que la acerque nuevamente a la pared. En las sesiones el practicante experimenta este tipo de situaciones bajo la mirada del instructor, que debe habilitar a que el practicante falle -el instructor Mateo registró que al momento no pasaban automóviles, motos o bicicletas, asegurándole a Nora que la falla no le haya implicado riesgos físicos- y tener un nivel de intervención acorde a que el practicante acumule experiencias de desorientación, con el fin de que pueda buscar soluciones para retomar su línea de desplazamiento. El instructor “protege al alumno de los obstáculos del entorno mientras se acostumbra sin temores al desplazamiento, fomentando la atención y la concentración en los cambios de dirección, el tiempo y el espacio recorrido, el uso de la información sensorial, las pistas motoras y el aprendizaje de los conceptos ambientales y espaciales, hasta conseguir la automatización o el empleo inconsciente de las técnicas” (LaGrow, 2010).

En el caso de Nora, ella debería haber mantenido una mayor atención al entorno para no perder su línea. Comprendió su error al alejarse de la pared y pudo mantenerse calma para resolver la situación vía la ayuda de otros. El escenario en el que se encontró Nora es común y refleja cómo alejarse de la pared, dado que el practicante deja de percibir táctilmente el elemento del entorno que más se corresponde con su línea de desplazamiento planificada, puede implicar la pérdida total de referencias con las que conformó su representación del recorrido y provocar

una desorientación. Claro que alejarse de la pared no siempre implica que pierda todas las referencias, aún puede continuar percibiéndolas dado que si bien la distancia perceptiva del practicante es menor a la de una persona sin discapacidad visual, no siempre requiere del contacto del bastón y no sólo las registra a partir del tacto. Pero es observable con consistencia que, desplazándose sin uso de la visión y sin percibir una línea que guíe la dirección, es más probable cambiar la dirección sin intención. Incluso levemente. Al hacer el ejercicio de caminar con los ojos cerrados (ver mi ejercicio de “simulación” en el Anexo 3), incluso si se hace por un par de segundos, es posible notar que lo que consideramos que es caminar recto suele describir una curva. Caminar recto sin uso de la visión es difícil y mediante Orientación y Movilidad los practicantes lo desarrollan.

Que el practicante ejercite a lo largo de las sesiones caminar a una distancia adecuada a la pared es un aspecto específico del desarrollo de su desplazamiento independiente, en el que a partir del ejercicio de tomar la pared como línea a seguir, que le asegura un nivel de eficiencia y seguridad, el practicante simplifica su toma de referencias e indicadores. El practicante se corresponde con la pared como parte de su entorno y en su línea de desplazamiento va conformando sus referencias e indicadores en una experiencia situada. La línea de la pared actúa como elemento que da forma simultáneamente a la línea de desplazamiento del practicante y a la línea de representaciones que el practicante hace de su recorrido.

El aprendizaje en el seguimiento de la línea de la pared priorizado en los novatos, y el uso de referencias e indicadores a partir de este seguimiento, se da por el encuentro reiterado y esforzado entre lo que presenta el entorno y la capacidad del practicante de vincularse con este, de forma tal que pueda desplazarse orientado. La calle expone al practicante a incertidumbres a las que se ejercita en dar respuesta y habilita a que el practicante vaya conformando la destreza de sintonizarse de mejor forma con esta. Esta sintonización es resultado de una educación de la atención (Gibson 1979: 254). Al aprender de forma situada un recorrido (y acerca de un recorrido), la persona se corresponde con su entorno, y esa correspondencia es una forma de conjunción, enlace o empalme, que lejos está de ser un empalme preciso,

perfecto y acabado, pero que le permite al practicante discurrir en su recorrido de forma orientada. Y esta correspondencia se da de una cierta manera y no de otras.

Ahora que conocemos que la línea de la pared da forma a la línea del recorrido más beneficiosa para realizar un recorrido, indagemos con más detalle en el desarrollo de referencias y el desarrollo de indicadores, que nos permiten profundizar de esta relación que el practicante establece con su entorno, y pueden ser vistas en vínculo (o incluso como extensión) de esta primera habilidad de caminar junto a la pared.

## **2. Uso de Referencias**

### **2.1 Desarrollo de referencias**

La habilidad de que el practicante camine con seguridad y a una distancia adecuada a la pared, conllevó introducir de forma acotada el resto de las habilidades que implican una relación con el entorno urbano: que busque y establezca referencias relevantes del recorrido para utilizarlas en recorridos posteriores y orientarse; que tome indicadores a lo largo del recorrido y los utilice para adecuar su desplazamiento a lo que se presenta; que se enfrente a situaciones de desorientación y las resuelva; que se relacione con otros peatones de forma satisfactoria y recurra a pedidos de ayuda cuando es necesario. En esta sección ampliaré sobre del uso de referencias, partiendo del siguiente ejemplo.

Cuando acompañe a Juan en su sesión de Orientación y Movilidad, él había retomado las sesiones luego de sus vacaciones. Juntos realizamos el recorrido de la vuelta a la manzana a la asociación de Villa Urquiza, camino que ya había hecho en múltiples oportunidades. A lo largo de la sesión mostró una recuperación de diversas referencias útiles para ubicarse en el camino. Al llegar a la calle Sucre, dijo recordar que sobre ella hay muchas entradas de casas y que en la calle paralela, La Pampa, que recorreríamos luego, hay varios talleres mecánicos. Unos minutos más tarde, ya sobre La Pampa, Mateo le solicitó que le avise al pasar por el supermercado, contribuyendo a que Juan utilice el supermercado (que seguramente reconoció por el estímulo sonoro de la música) como una referencia valiosa para orientarse en el

recorrido. Aclaro que este reconocimiento por la música es una inferencia mía, dado que al pasar por allí y hacer el ejercicio de ignorar los estímulos visuales, el estímulo sonoro fue el único que logré diferenciar.

Al llegar a la siguiente esquina, la de La Pampa y Av. Alvarez Thomas, Juan tocó unos pilotes con el bastón sin reconocer lo que eran y Mateo le explicó su funcionalidad de proteger el local de la esquina de posibles accidentes viales. La explicación de Mateo contribuyó a que Juan registre aquello con lo que se había enfrentado, facilitando su posterior utilización como referencia. Es común que al notar nuevas referencias que puedan resultar útiles para el practicante, el instructor intervenga para que el practicante las asiente. Si un practicante se encuentra frente a algo que no identifica y el instructor considera que le será beneficioso, el instructor dialoga con el practicante, intentando que este describa perceptivamente lo que se encuentra enfrente y le da tiempo a que lo identifique. En caso de que no lo haga con éxito, puede nombrar el objeto y describirlo, por ejemplo por medio de su función, características o relación a otros elementos. De esa forma el instructor contribuye a la conformación de referencias y con estas a la representación del recorrido, puntualmente al mapa que el practicante elabora para orientarse. Finalizando la sesión, Juan frenó en la puerta de la asociación, al tocar previamente con su bastón una serie de macetas y recordar que estas se encuentran catorce pasos antes de la puerta. En suma, durante la sesión Juan mostró diversas instancias en las que por un lado recordó referencias que había utilizado con anterioridad y por otro asentó referencias nuevas.

El uso de referencias del entorno para orientarse en el recorrido está asociado a situarse en el espacio y poder anticipar lo que se presentará más adelante. Si retomamos la diferencia sensorial de las personas con discapacidad visual, los practicantes deben lograr una anticipación de lo que se presentará en el recorrido de modo distinto. En San Miguel, el practicante suele reconocer que sobre Sarmiento al llegar al banco de la esquina de la asociación hay muchos transeúntes. Mientras que el practicante de Monserrat recuerda que en la calle Bolívar la vereda es muy angosta. Y el practicante de Villa Urquiza reconoce que sobre Sucre hay muchas

entradas de automóviles en las que la vereda se inclina hacia la calle. Al dar forma a su representación del recorrido, complementa la anticipación perceptiva que le brindan los estímulos del entorno -en la que toma peso la asistencia del bastón- con una anticipación basada en el desarrollo de referencias. Como veremos al hablar del uso de herramientas al desplazarse, la posibilidad de anticipar es también una de las razones principales para el uso del bastón (en vínculo a la seguridad y la asistencia a la percepción que este brinda).

Como vimos a partir del ejemplo de Juan, para realizar la vuelta a la manzana de la asociación de Villa Urquiza, el edificio con cantero mal podado sobre la línea de edificación resulta una referencia útil para los recorridos que incluyan esa cuadra, pero difícil de encontrar en otros. El practicante va sumando experiencias con aquellas modificaciones que presenta el entorno en los recorridos puntuales gracias a ejercitarse en este. Así como algunas referencias se configuran específicamente en ciertos recorridos y no en otros, hay otras que presentan rasgos similares y que el practicante puede considerar relevantes en múltiples recorridos. Por ejemplo las entradas de autos (estacionamientos, garajes, talleres, etc), los supermercados, cafeterías y quioscos, surgieron como referencia en los alrededores de las tres asociaciones y configuran referencias que, al presentar rasgos similares en diversos recorridos y los practicantes estar capacitados en percibirlos, configuran referencias que los practicantes suelen tomar y usar para diversos recorridos urbanos.

A su vez, los recorridos que realizan los practicantes de las asociaciones se dan en un entorno urbano en donde hay múltiples patrones que se presentan con frecuencia. En el manual de ONCE se habla de Estructuras Ambientales (2011:491), y se las presenta de la siguiente forma: “el espacio tiene una forma, disposición y fundamentación que sirven de ayuda para la orientación, ya que permiten convertirlo en una representación o esquema espacial, y anticipar, generalizar, realizar inferencias y crear rutas.”

Estas iteraciones, como las tiene para cualquier persona, le permiten al practicante tener nociones comunes entre los distintos espacios urbanos y el traslado de ciertas referencias adquiridas en recorridos previamente hechos, a recorridos

nuevos. El espacio urbano construido presenta una organización que permite una predictibilidad. Gibson presenta como alteramos o modificamos los ambientes que habitamos, como la ciudad, para que sea más fácil vivir en estos (y particularmente para el caso que nos incumbe, para facilitar el movimiento) en vínculo a lo que él llama prestaciones (*affordances*) (1979:127-43). Las prestaciones para Gibson son aquellos objetos de la percepción que posibilitan la acción. Implican una relación mutua entre quien percibe y el ambiente, dado que las prestaciones del ambiente son percibidas en vínculo a las acciones potenciales en ese ambiente (de quien percibe). Dentro de su psicología ecológica, la grilla urbana como producto de la actividad humana, por medio de patrones urbanísticos construidos (modificaciones del ambiente), son un ejemplo del desarrollo humano que simplifican la acción de moverse. Para las personas con discapacidad, ejemplos urbanísticos de prestaciones como objetos de la percepción que posibilitan la acción, son las baldosas podotáctiles (con relieve para facilitar su identificación por personas con discapacidad visual, que permiten a la persona continuar una senda con menor dificultad) y los semáforos peatonales sonoros (que emiten sonidos para avisar al peatón con discapacidad visual que puede cruzar la calle). Las baldosas podotáctiles en Buenos Aires se encuentran en buen estado en algunas zonas céntricas como Retiro y estaciones de subte, pero normalmente en el resto de las calles en las que se instalaron, están descuidadas. Mientras que los semáforos sonoros se encuentran en funcionamiento en solo contados cruces de calle. Las prestaciones nos permiten pensar en posibilidades tangibles para facilitar el desplazamiento de las personas con discapacidad visual en la ciudad.

En *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red* (2008), Bruno Latour propone para la teoría sociológica un enfoque centrado en el estudio de las asociaciones y a la participación activa de agentes tanto humanos como no-humanos. El concepto de prestaciones de Gibson es un antecedente de cómo Latour propone concebir a las cosas (como la materialidad de la ciudad con la que el practicante se desenvuelve), teniendo en cuenta como “podrían autorizar, permitir, dar los recursos, alentar, sugerir, influir, bloquear hacer posible, prohibir” más allá de

“‘determinar’ y servir como ‘telón de fondo de la acción humana’”. Latour defiende que “ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de mejor término, podríamos llamar no-humanos” (2008:107).

Las prestaciones de Gibson, expresión de la relación entre las personas y el ambiente, ayudan a caracterizar la idoneidad del ambiente para quién se desenvuelve en este. Si dependen de las capacidades e intenciones de las personas, también dependen de aquello que se les presenta. Los cordones de las veredas por ejemplo, que permiten que un transeúnte a pie se traslade de la calle a la vereda, no permiten que una persona en silla de ruedas lo haga con facilidad. Así, las rampas en las esquinas, como resultado de una alteración del ambiente para las personas, crean prestaciones para las personas que se movilizan en sillas de rueda. La idoneidad del movimiento de las personas en la ciudad no es (sólo) consecuencia del desarrollo de la habilidad de las personas para desenvolverse en la ciudad, sino también de la influencia de la práctica humana en el desarrollo de la ciudad. Con esto me refiero tanto a la planificación urbana como al desarrollo *orgánico* de la ciudad por efecto de quienes la recorren. Como ejemplo, se les llama *caminos del deseo* (Lidwell, Holden y Butler, 2010) a los caminos que suelen aparecer en las plazas creados por la erosión de pasos humanos o animales, que normalmente dan cuenta de los caminos más cortos entre ciertos orígenes y destinos frecuentes. Se considera que muchas calles de ciudades antiguas y medievales tuvieron sus orígenes en *caminos del deseo*, previo a la expansión de la grilla urbana, visible en la transición de ciudades antiguas entre los cascos históricos y el resto de la ciudad.

El antropólogo Edward Hall, integrante de la llamada *Escuela de Palo Alto* junto a Gregory Bateson entre otros, dice que el territorio “es en todos los sentidos de la palabra una prolongación del organismo, marcada por señales visuales, vocales y olfativas. El hombre ha creado prolongaciones materiales de la territorialidad, así como señaladores territoriales visibles e invisibles.” (1972:127).

En los barrios de las tres asociaciones en Buenos Aires, la distribución de las manzanas es rectangular y en forma de grilla, que implica que los cruces sean de calles perpendiculares; la línea de edificación es paralela a la vereda y la calle y se suele respetar con algunas excepciones; las esquinas tienen ochavas; entre la vereda y la calle hay cordones. Los ejemplos urbanísticos pueden multiplicar.

Por otro lado, más allá de la planificación urbana, los tres barrios tienen poca pendiente (como todo Buenos Aires en general) y la acción de caminar es esencialmente horizontal, en comparación a otras ciudades con otras características geográficas. Por ejemplo, en ciertos barrios de Ciudad de México la pendiente puede ayudar a la orientación porque reconocemos que, si estamos subiendo la calle estamos yendo hacia el oeste por ejemplo. A su vez, también hay nociones comunes en una escala menor, como aquellas que son compartidas en cada barrio. La presencia de canteros entre las veredas y calles en el barrio de Villa Urquiza, es uno de estos patrones que se cumple a lo largo y ancho de muchas manzanas, pero que no se presenta en Monserrat o San Miguel.

Utilizar estas nociones comunes son útiles tanto al realizar un recorrido nuevo (al realizar un recorrido nuevo nunca se parte de cero), como al practicar recorridos ya realizados, dado que se combinan con aquellas referencias particulares que el practicante va utilizando al desplazarse por estos. La manzana con sus lados rectos y sus esquinas con ochavas, son parte de la representación del entorno de los practicantes, para el recorrido de una vuelta a la manzana de la asociación de Villa Urquiza, como también lo son las entradas de las casas, los garajes, el supermercado, los pilotes y el cantero. Es decir, la representación del entorno no incluye sólo los árboles, edificios, tachos de basura, postes de luz y otras cosas que normalmente pensamos como objetos, sino también todo aquello que es suficientemente discriminable para distinguirse de otros lugares, como la propia vereda, los cordones de las calles, las pendientes, las texturas, y otros patrones formados por las relaciones de las cosas en el espacio.

Que el practicante reconozca que en una calle haya más entradas de casas y en la calle paralela haya más entradas de talleres, o que sepa que el quiosco está

enfrente del puesto de diarios, dan cuenta de cómo sus referencias son parte de una experiencia acumulada y relacionada, en la que el practicante va estableciendo lazos entre las distintas referencias. El orden en que se presentan, o las direcciones y distancias que hay entre ellas, son parte de la representación que el practicante forma del entorno. Su conceptualización del recorrido toma forma a través de la interacción corporal con el entorno, surge de los patrones de interacción en su experiencia al desplazarse.

Estos últimos ejemplos no son comunes a todos los practicantes, sino que cada practicante a medida que realiza el recorrido va tomando, asentando y relacionando referencias, reconfigurando su propia representación del recorrido. Las representaciones individuales de los practicantes tienen grandes similitudes, que suelen ser aquellas que pueden ser explicadas a partir de las nociones comunes, prestaciones o Estructuras Ambientales, así como referencias recurrentes, como los ejemplos de estacionamientos o supermercados. Pero también muestran diferencias individuales, que se ven al comparar entre ellos, y también varían en la modalidad sensorial que los practicantes utilizan para registrarlas. Son también expresión del carácter situado y experiencial de la práctica. Por ejemplo, para identificar la llegada de una esquina, un practicante puede decir que utiliza el cambio en la textura de la vereda en el pasaje de baldosas a cemento (Ricardo), mientras que otro puede notar que está llegando a la esquina por los ruidos y olores de la panadería en la ochava (Gabriela), y un tercero puede utilizar otros estímulos (como Nora, que presta atención al viento que sopla con mayor fuerza en las esquinas). No creo necesario decir que un practicante reconoce la esquina por un sólo estímulo por haberlo explicitado, pero sí considero que no todos los practicantes tienen el mismo involucramiento perceptivo, ni utilizan los distintos sentidos en un mismo grado.

## **2.2 Acerca de la representación del recorrido**

Indaguemos en algunas características de la representación de los recorridos por parte del practicante. Los instructores de Orientación y Movilidad con los que interactué suelen utilizar el término *mapa conceptual* para hablar de esta

representación, y en ocasiones hablan de *mapas espaciales*. En la bibliografía nativa, también se registra el término *mapa cognitivo*, como “la imagen espacial o el esquema mental de la información relevante y organizada del espacio, para conseguir desplazamientos eficaces por el entorno” (ONCE, 2011:225). A su vez, existen mapas externos que funcionan como asistencia a la representación, como los mapas físicos: mapas hápticos, maquetas o modelos. En *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, Lopez Justicia (2004:172) dice como “también se puede recurrir al uso de maquetas o modelos ya que a pesar de que no sean un sustituto de la experiencia, no obstante, sí pueden actuar como una prolongación de esta y convertirse en un recurso para que aprenda a desenvolverse en el medio.”

El uso de estos mapas físicos no fueron observados en las sesiones de las que participé, pero sí registré como se suelen presentar en el interior de las asociaciones como ayuda para desplazarse dentro de estos. También existen los mapas virtuales, que diversos practicantes y ex-practicantes usan mediante aplicaciones del celular, y que veremos en mayor detalle al hablar de la relación de los practicantes con sus herramientas. En definitiva, existen diversos términos vinculados a la representación de recorridos y los mapas. Aquí presento puntualmente al mapa como la representación del recorrido que el practicante desarrolla en sus sesiones que no es parte de una asistencia externa.

Vayamos entonces a la práctica y a aquellos mapas que los practicantes desarrollan, excluyendo a los mapas físicos o virtuales (del celular). En primer lugar sabemos que las referencias y los indicadores con los que los practicantes forman las representaciones de sus recorridos, toman forma en las sesiones y están abiertas a modificaciones. Los elementos que constituyen un mapa nunca son el territorio en toda su complejidad, estas referencias e indicadores son una simplificación de los recorridos. Son un mapa que se relaciona con el territorio en un sentido procesual, que se forma a través de cada salida. Un mapa que guarda una relación estrecha con la práctica del desplazamiento independiente.

A su vez, precisamente acerca de las referencias, más allá de que recorridos previamente realizados pueden ser olvidados, o que sea siempre valioso asentar

nuevas referencias para asegurar o precisar una orientación en recorridos en los que tiene experiencia, el practicante debe estar abierto a revisar sus referencias actuales porque, estrictamente, aquello que se presenta como estable también puede variar. Aquí se encuentra por ejemplo el pasaje práctico entre los indicadores y referencias que presenté al introducirlos. Si hay algo que se nos presenta como estable (desde una perspectiva práctica, es decir que para llevar a cabo la práctica conviene concebir como estable, en comparación a otras cosas que varían en mayor grado o frecuencia), sería cuestión de ya sea agudizar o asistir a nuestra percepción, o ampliar el tiempo en el que percibimos, para notar su variación entre dos sesiones cualesquiera. Utilizar referencias, es decir proponer elementos estables en el recorrido, es parte de la representación que ocurre a partir del involucramiento perceptivo del practicante en su entorno.

Surge la pregunta de qué es lo que el practicante toma del entorno para que pase a ser parte de su representación, su mapa del recorrido. Para Bateson, aquellos aspectos del territorio que pasan a un mapa, son las diferencias, y la relación mapa-territorio se efectúa *en cada paso* (1972). Dice: “(...) si el territorio fuera uniforme, nada de él entraría en el mapa, salvo sus fronteras, que son los puntos en que cesa de ser uniforme por comparación con otra matriz de mayor dimensión. Lo que pasa al mapa, de hecho, es la diferencia, trátase de una diferencia en altura, diferencia en vegetación, diferencia en estructura de la población, diferencia en la superficie o cualquier otra diferencia. Las diferencias son los aspectos que pasan a un mapa.” (1972:307). Y esas diferencias, no son todas las diferencias posibles, son un número muy limitado de ellas. Las diferencias que pasan al mapa, para nuestro caso, son las referencias, que están esencialmente vinculadas a la práctica que se realiza en el territorio. Las referencias marcan las diferencias estables en los recorridos. Por ejemplo primero está la pared, después está el garaje, la puerta, de vuelta la pared, luego la ochava.

Detalle en este punto. Notar una diferencia y jerarquizar entre distintas diferencias (tomar diferencias relevantes por sobre otras) existe en relación directa con una fenomenología de las habilidades. Notar diferencias y tomar las relevantes,

tiene que ver con la práctica que se está realizando, el desplazamiento independiente. Cristina Grasseni realizó un trabajo de observación participante con en el norte alpino de Italia, en el que aprendió a mirar al ganado acorde a la “mirada profesional” (Goodwin 1994) de quienes trabajan con ellos. Grasseni propone a partir de su trabajo qué capacidades diferentes para relacionarse con el ambiente están ligadas con la habilidad que se desenvuelve en este (2007: 204). En su caso, para apreciar el ganado acorde al criterio de los granjeros debió realizar la práctica con ellos, compartir la misma experiencia de vida. Su propio proceso de aprendizaje como antropóloga se asemeja a su vez al proceso de aprendizaje de los criadores, quienes en las ferias de ganado desarrollan sus sentidos de forma que su percepción se sintonice progresivamente con la de los expertos (2004:9), para saber cómo mirar, dónde focalizar la atención y cómo dar sentido a lo que ven. Grasseni trabaja en línea con la psicología ecológica de Gibson, para quien al ser la percepción un modo de acción (función del movimiento), lo que se percibe es función directa de cómo se actúa. Es decir, dependiendo del tipo de actividad en que la persona está involucrada, se va a sintonizar en formar un tipo de conocimiento particular (Ingold, 2000: 166).

Para nuestro caso, más allá de que la experiencia sensorial de una persona ciega esté distanciada de una vidente (tomando momentáneamente la simplificación de homogeneizar los mundos de aquellos que cuentan con la visión como fuente perceptiva y aquellos que no), esta distancia no explica por sí sola por qué se toman ciertas diferencias en el territorio, configurando la representación del entorno de los practicantes, por sobre otras. Esa diferencia entre una persona ciega y una vidente de forma general puede delimitar un marco, ciertos límites en cuanto a estas posibilidades, pero dentro de esas posibilidades, es la práctica del desplazamiento independiente la que mejor describe la percepción que desarrollan como practicantes. La práctica afecta la operación de discernir qué diferencias se consideran relevantes, mediante una educación de la atención en movimiento.

Este punto se aclara con algunos ejemplos. Primero, comparo con otra práctica que las personas con discapacidad visual desarrollan en las asociaciones: la lectura de braille. Una persona con experiencia en el sistema braille, al realizar una

lectura, ha desarrollado un discernimiento entre las diferencias que se le presentan, para poder llevar a cabo su tarea. Al leer, no focaliza su atención a los sonidos o a la sensibilidad táctil de sus pies por ejemplo, sino que ha desarrollado y pone en juego su percepción táctil de los dedos. Se podría detallar más y decir que es una atención táctil al relieve, y no al material, a su temperatura, etc. Es decir, notar y jerarquizar diferencias se puede llevar a cabo gracias a un desarrollo de la atención, tomando a la atención en su definición más clásica, asociada al foco, a la actividad de seleccionar algunos estímulos dejando en segundo plano otros. Algo similar al ejemplo del braille ocurre en la práctica del desplazamiento independiente: entre todas las diferencias, los practicantes educan su atención en algunas de ellas, atendiendo a aquellas que son relevantes para poder llevar a cabo la tarea (atención que no toma una forma tan homogénea en cuanto a modalidades sensoriales como en el caso del uso del sistema braille).

Un segundo ejemplo relevante, este sí para la práctica del desplazamiento independiente, es el acompañamiento con perros guía (que veremos en el capítulo de asistencia con mayor detalle). Al estar acompañado por el animal, si bien la persona ya debe haber pasado por Orientación y Movilidad y ha desarrollado las habilidades para el desplazamiento orientado junto al bastón, al momento de caminar no percibir la calle de la misma manera, no debe atender a la calle de la misma manera ni utiliza las habilidades asociadas a *la relación de la persona con la calle* en un mismo grado, sino que debe atender esencialmente al perro, con quien da forma a una relación estrecha que también le permite llevar a cabo el desplazamiento independiente.

Como tercer ejemplo, Horacio, practicante de 58 años de la asociación de Monserrat que perdió la visión hace 2 años a causa de una retinopatía diabética, fue docente de anatomía muchos años. Solía operar y para buscar un tumor, que requiere definir dónde cortar el cráneo para quitarlo, usaba el tacto de sus manos. Además de tener una buena memoria visual, dado que las ecografías son engañosas (“porque el cerebro es un pan de manteca” dice), encontraba los tumores con los dedos al notar durezas no esperadas. Horacio explica cómo la práctica previa lo benefició para su uso actual del tacto, incluso al utilizar el bastón en la calle. Le permitió estar más

preparado para sus necesidades actuales, dado que al tacto lo uso con habilidad hace años. Aquí nuevamente se presenta lo que Grasseni (2007) describe al decir que capacidades diferentes para relacionarse con el ambiente están ligadas con la habilidad que se desenvuelve en este.

Volvamos entonces a los mapas que desarrollan los practicantes al desplazarse en la calle. Ingold realiza una crítica a la concepción tradicional de mapas cognitivos que escinde entre la producción y la utilización de estos (2000:220). Veamos qué pasaría si se sostuviera esta escisión, entre formar y usar un mapa, a partir de los siguientes dos puntos.

En primer lugar, el mapa sería una producción previa a que las personas realicen sus recorridos, sería un mapa que las personas debería internalizar de forma previa para poder utilizarla en la calle. Pero una descripción previa detallada del recorrido no ocurre en las sesiones. Incluso si existen algunas descripciones que asisten de manera previa, para garantizar el grado de seguridad necesario para que la práctica se realice sin problemas y que varían según la habilidad y experiencia previa del practicante en un recorrido. El instructor en ocasiones presenta algunos hitos que se presentarán en el recorrido a hacer (como que hay una nueva obra vial o una manifestación), y aquí no busco negar que esas descripciones son útiles y asisten a la representación del recorrido. Pero no podemos sentenciar que las representaciones del recorrido se reducen a esas instancias previas o a instancias exclusivamente mentales. Los mapas del recorrido no se elaboran para luego utilizarse, sino que su elaboración y su uso se retroalimentan en las sesiones. La representación de un recorrido no tiene un final definido. Como presentamos al hablar de la exposición, estar abierto a que se presenten contingencias en los recorridos es importante para el desarrollo de la práctica, y aquí puntualmente para que se ajuste la representación del recorrido.

En segundo lugar, si este mapa se finaliza de manera previa al ejercicio del practicante en el entorno, implicaría que las personas con discapacidad visual, sabiendo su posición actual y su destino o objetivo, con el mapa como una estructura mental compleja, sólo debería operar mecánicamente a partir de ese mapa, ejecutar la

locomoción para un recorrido prescripto. Esta aproximación no da cuenta del desenvolvimiento de la relación que el practicante establece con su entorno, de las afecciones que el practicante y el entorno se generan mutua e iterativamente. Omitiría la variación existente entre una salida y la siguiente y omitiría que el practicante está inmerso en su entorno, en cuanto a que para poder desplazarse de manera autónoma, tiene que estar habilitado a dar respuesta a éste. Pensar en mapas que son continuamente formados en el propio movimiento en las sesiones de Orientación y Movilidad, nos permite pensar que el conocimiento del entorno por parte del practicante es parte de un proceso práctico complejo, más que una estructura compleja separada del ámbito de su aplicación. El practicante conoce a medida que camina, más que conocer de manera previa y luego ejecutar ese conocimiento.

En síntesis, el desarrollo de referencias da cuenta de cómo el desplazamiento y la representación del recorrido se dan en simultáneo en las salidas a la calle, y como está última se sustenta en una educación de la atención que da forma al involucramiento perceptivo del practicante con su entorno. Esa educación de la atención tiene que ver con qué priorizar del entorno, la atención como foco que surge a partir de sus experiencias a lo largo del tiempo de práctica. Tiempo en el que los practicantes se fueron habituando a atender a aquello del entorno que les permita generar e identificar referencias e indicadores, y así mantenerse orientados y adecuar sus desplazamientos a lo que les solicita la calle.

La representación del recorrido, el mapa a partir del cual el practicante se orienta, no muestra una escisión entre su conformación y su uso. Si para dar inicio o direccionar el desarrollo de ese mapa, el instructor o otras personas pueden contribuir al anticipar ciertos hitos, o incluso asistir a que no sea necesaria esa habilidad para que el practicante focalice en el desarrollo de otras habilidades, su desarrollo escindido del desplazamiento no tiene un carácter general. Por su contrario, sin su desplazamiento y su involucramiento perceptual con la calle, la posibilidad de dar forma a estos mapas no se desarrolla: la práctica es su instancia consolidadora.

En cuanto a la focalización en ciertos aspectos del desarrollo de la práctica, como instancias en las que el desarrollo de ciertas habilidades dejan en segundo plano otras, es relevante el trabajo etnográfico de Downey quien desde una perspectiva ingoldiana abordó el aprendizaje de la capoeira en Brasil y Estados Unidos. Downey (2008) muestra cómo el maestro de capoeira guía a sus alumnos en el descubrimiento de sus habilidades a partir de la noción de *scaffolding*, manifiesta cuando el instructor aísla una parte de la práctica y dirige la atención del novato hacia ese aspecto particular.

A continuación presento el desarrollo de indicadores. Veremos que, así como las referencias, los indicadores como expresión de la percepción del entorno, no son abstracciones sino desarrolladas concretamente en la interacción corporal de las personas con su entorno.

### **3. Uso de Indicadores**

#### **3.1 Desarrollo de indicadores**

En las sesiones observe como un chico sentado sobre la pared de una casa, una bolsa de basura en una esquina, una bicicleta estacionada sobre la senda peatonal, entre otras situaciones, afectaban el discurrir de los practicantes. Difícilmente un recorrido se presente igual entre una sesión y la siguiente. Cada salida es una experiencia abierta. En la práctica, las personas deben aprender a registrar estas variaciones para darles respuesta. Gabriela dice: “Me bajo del colectivo 25 en Primera Junta y sé que tengo que pasar por una panadería, después por una casa de hamburguesas, y sé si voy por el camino correcto por el olfato. Son cosas que por ahí vos no le prestás atención. Eso se da con el tiempo, con vivirlo. Sabés donde hay empedrado y donde no, vas memorizando tu recorrido con los pies. Pero más allá de acordarse dónde están las cosas, un día está todo en su lugar y al otro están arreglando la calle y tenés que cruzar de vereda. Siempre hay que ir atento, buscando opciones. Hay que acostumbrarse a estar abierto a que pasan cosas alrededor tuyo para poder ir de un lugar a otro sin lastimarte.” Si en la primera parte Gabriela habla de referencias, en la segunda habla de los indicadores.

Al presentar los indicadores dije que en el campo son descritos como aquello del entorno que ayuda a “determinar una situación o una línea de dirección” (Hill y Ponder, 1976) y que son “ocasionales, dinámicos, utilizables en diferentes espacios” (ONCE, 2011). Pero Hill y Ponder (1976), al presentar las referencias hablan de objetos y al hablar de indicadores hablan de estímulos. Los indicadores, así como las referencias, no sólo involucran al aspecto sensorial de registrar lo que se le presenta a la persona en el presente, sino que también involucra una conceptualización. Una persona no sólo recibe en los ojos la luz de una persona que camina por la vereda, percibe que hay un peatón. Otra persona, no sólo recibe en sus oídos los sonidos de los pasos de una persona que camina por la vereda, también está percibiendo a un peatón.

Por lo que me distancio de pensar las referencias y los indicadores sólo como objetos o sólo como estímulos externos, sino más cercanos a ser resultado del acto perceptivo. Concebir a las referencias y los indicadores como objetos o como estímulos, sería concebir al entorno (incluyendo a las referencias y los indicadores) como externo e independiente del practicante. Que a su vez se asociaría a una división tajante entre el sujeto y los objetos que este percibe, que pondría un manto sobre el proceso que se da en la relación, relación que propongo es aquello que se desarrolla en la práctica. Las referencias y los indicadores son expresión del vínculo indisociable entre el practicante y la calle. Efecto (siempre en desarrollo, nunca acabado) de ese vínculo que se desarrolla en las sesiones de Orientación y Movilidad. Los indicadores y las referencias dependen del entorno pero también del practicante en su capacidad para percibirlos.

Cualquiera puede reconocer que caminando por las veredas de Buenos Aires es frecuente toparse con el trabajo en la vereda de empresas de servicio como telefonía o gas, o con basura acumulada, y que un gran porcentaje de las baldosas se encuentran en mal estado, ya sea flojas o rotas por distintas causas. La visión permite que, incluso si la vereda está en mal estado, los transeúntes sin discapacidad visual puedan superar estos inconvenientes sin mayores esfuerzos. Quisiera aclarar que son frecuentes los problemas asociados a estas complicaciones más allá del caso puntual

para este conjunto social. Por ejemplo, el estado de las veredas en la ciudad es parte de un problema urbanístico recurrente y denunciado masivamente. Se podría indagar para el caso de si la visión brinda menos probabilidad de que el estado de las veredas derive en problemas mayores, o si por lo contrario, el nivel de atención y esfuerzo obligado entre las personas con discapacidad visual provoca que esas dificultades se sobrepasen sin pasar a riesgos físicos graves que sean reflejados en datos estadísticamente significativos.

Lo que sí es claro y observable es que para un practicante con discapacidad visual, registrar esa falta de baldosas, aquellas que sobresalen o las que están sueltas, requiere de un ejercicio más atento a la mano que sostiene el bastón y a los sonidos que recibe vía el bastón. A partir de su registro, debe actuar acorde, rodeándolas o elevando la pierna más de lo habitual para atravesarlas.

Le requiere mayores esfuerzos. Ricardo dice que caminar por la ciudad requiere “poner todas las antenas, ver si la vereda sube o baja, ver si hay un árbol cruzado”. Ricardo, sin saber que ya estaba dentro de mis planes con el instructor Tomás, me sugirió hacer el ejercicio de “simulación” con los ojos vendados para entender mejor el desplazamiento independiente. Al hacerlo, tuve instancias en que frente al alto esfuerzo que me implicaba atender a lo que sucedía, debí “relajar” la atención e ignorar tramos del recorrido, aunque siempre guiado por el hombro de Tomás (ver el Anexo 3 en el que describo la simulación).

Más allá de que el practicante conozca un recorrido y lo haya representado de forma que pueda orientarse a lo largo de este, en la calle todo el tiempo se presentan alteraciones que distancian el entorno de los practicantes de uno predecible e idénticamente repetible. Que hace que el desarrollo de indicadores relevantes requiera de una atención abierta al entorno. Esto le requiere de una atención amplia, que le permita mantenerse abierto a responder a imprevistos y contingencias en la calle. Al decir que esta atención es amplia, o bien a una atención no focalizada, no me refiero a ella en términos de infinitud, sino más bien de una atención que no se dirige exclusivamente a ciertos estímulos, sino que está abierta a todo aquello que la persona es potencialmente capaz de atender.

Masschelein, quien recordemos presenta el vínculo intrínseco entre el caminar y la exposición, considera que al ponernos continuamente fuera de posición, caminar requiere de una atención como estado de apertura (2010:282 en Ingold 2018:30). La atención que Masschelein describe nos permite abordar cómo el practicante *espera* a la calle, al mostrarse abierto y atento a la revelación de sus variaciones, contingencias y potenciales riesgos. Esta atención es aquella que da pie al aprendizaje de los practicantes expuestos al *mundo en formación* (Ingold, 2018).

En la salida con Mateo y el Juan, Mateo dejó que Juan se tope con una botella de plástico, que identificó al golpearla con el bastón y superó sin problemas. Más adelante, Mateo le indicó a Juan que sobre la vereda cerca de la pared había gente trabajando, para que a partir de ello Juan se abra hacia la derecha. El instructor, a partir de la evaluación de la situación puntual que está próxima a presentarse y al estado del practicante en el proceso de aprendizaje, decide si es pertinente anticipar lo que está próximo o dejar que el practicante se encuentre con ello de manera autónoma. De forma similar a la ejemplificación de las referencias, que el instructor anticipe o asista, no se da en toda situación en cada salida, sino que depende del estado de desarrollo del practicante (y si por ejemplo se está priorizando el desarrollo de otro aspecto del desplazamiento independiente). Un practicante que puede desplazarse con independencia, eventualmente dispensa de cualquier instructivo previo, debe hacerlo propio a través de su actividad. La habilidad de dar forma y utilizar indicadores, como lo es la de dar forma y utilizar referencias, es parte del desarrollo de la percepción como proceso de la atención a lo largo del recorrido. Sin el desplazamiento de la persona por la calle, la persona no desarrolla sus indicadores.

Alfred Schütz, quien en su introducción de la fenomenología en las ciencias sociales fue esencial para la etnometodología (Coulon, 1988), tomó para el estudio sociológico el concepto de “suspensión de la duda” acerca de la estabilidad del *mundo de la vida* frente a sus anomalías. Su pensamiento nos permite abordar las habilidades asociadas a referencias e indicadores.

Por un lado, Schütz dice que las personas normalmente utilizan una *epojé* (término proveniente de la filosofía griega de corriente escéptica) en la que se coloca

entre paréntesis “la duda de que el mundo y sus objetos puedan ser diferentes de lo que se le aparecen” (1974:214). Esta “suspensión de la duda” tiene como premisa que “lo comprobado hasta entonces como válido seguirá siéndolo y de que todo aquello que nosotros, u otros como nosotros, pudimos hacer una vez con éxito, puede ser hecho de nuevo de manera similar y producir en esencia los mismos resultados” (Schutz 1974:214). Por otro lado, Schutz llama *epojé fenomenológica* a la contracara de la *epojé*, al acto de suspender la creencias en torno a la vida cotidiana, o la actitud de suspender la suspensión de la duda, como una radicalización del método cartesiano de la duda filosófica (1974:214).

Las habilidades de desarrollo y uso de referencias e indicadores pueden ser abordadas como expresión de estas dos *epojés*, siendo la práctica parte de un proceso en el que ambas actitudes están en juego. Al utilizar referencias, el practicante da cuenta de una *epojé* del sentido común, el que le permite suponer que lo que estaba en la calle la semana pasada, seguramente seguirá allí en su próxima salida. Al estar atento a indicadores como evidencia de variaciones del entorno, el practicante también da cuenta de una *epojé fenomenológica*, dado que a través de una exposición y atención abierta a lo que se le presenta, este se permite dudar de aquello que era válido hasta entonces. La particularidad de traer el método fenomenológico de Schutz al caso del practicante en la calle, es que si a grandes rasgos todos los transeúntes operan cotidianamente alternando estas actitudes, aquellos con discapacidad visual deben operar en base a una alternancia más frecuente y evidente entre una *epojé* y una *epojé fenomenológico* (dudar de lo que se les presenta). Si a mí, caminando por Buenos Aires, me resulta más fácil identificar cómo suspendo la duda con respecto a la estabilidad de mi entorno, observando a los practicantes con discapacidad visual pude observar como tanto una suspensión como una radicalización de la duda se articulan, se deben alternan en toda salida a la calle para que el desplazamiento independiente se lleve a cabo.

### 3.2 La percepción como actividad sensorial, pero también memorística e imaginativa

La percepción no se iguala a la experiencia sensorial, dado que también involucra atribuirle significados a los estímulos que se presentan sensorialmente, es decir involucra una conceptualización en la que la memoria y la imaginación son fundamentales. Esta conceptualización no es abstracta en cuanto a que surge de patrones de interacción experiencial, construida en la interacción entre la persona y su entorno. Inversamente, la comprensión de esta conceptualización depende de la experiencia corporal. En cuanto a esto último, Lakoff y Johnson (1999) acuñaron el término “concepto corporizado” (*embodied concept*) para dar cuenta de aquellas palabras que dependen, para su comprensión, de la experiencia del sistema sensoriomotor.

Una división tajante entre memoria, la sensación y la imaginación como distintos componentes de la experiencia, suele estar aparejada a un entendimiento secuencial de la experiencia según el cual “el futuro se despliega más allá de los sentidos, el presente toma lugar en su cercanía y los recuerdos se acumulan dentro de la cabeza más acá de ellos” (Simonetti, 2013). Cristián Simonetti (2013), al presentar cómo los arqueólogos experimentan “el recordar y el imaginar en una continuidad con lo que se abre ante sus ojos, desdibujando las fronteras de la percepción”, que “no estaría limitada por lo que se presenta en la cercanía de los sentidos, como tampoco acontecería por delante de la memoria y la imaginación”, niega que el entendimiento secuencial de la experiencia que esa división suele suponer, le sea útil para describir el aprendizaje perceptivo de los arqueólogos, quienes para llevar a cabo su práctica deben lograr “percibir lo ausente” (2013:57), inferir a partir de ciertos restos aquello que se encontraba allí en el pasado. Sostengo que este punto también se presenta para el desplazamiento independiente en personas con discapacidad visual.

En el uso de referencias e indicadores, la atención de la persona al entorno involucra el aspecto sensorial de registrar lo que se le presenta en tiempo presente, el aspecto memorístico de poner en uso su experiencia previa al comparar los estímulos

actuales con registros anteriores y el aspecto imaginativo de anticipar lo que vendrá. Pero si la memoria es una forma de acceso al pasado, la sensación al presente y la imaginación al futuro, estas tres ocurren de forma entrelazada en la percepción en el tiempo de la práctica. A partir de sentir un estímulo del entorno (notar el viento), en combinación con la memoria de su experiencia previa de ese registro (la asociación de mayores vientos con la llegada de una esquina) y la imaginación (la anticipación de que pronto se llegará a la esquina), un practicante percibe el entorno y puede llevar a cabo su desplazamiento orientado.

El entrelazamiento entre la experiencia memorística, sensorial e imaginativa que observa Simonetti, que no limita la percepción a la experiencia sensorial, sino que la expande para incluir a la memoria y la imaginación como componentes de ella en el tiempo de la práctica, es constatada en la práctica del desplazamiento independiente. Para pensar en la actividad memorística, sensorial e imaginativa dándose de forma anudada y en simultáneo, como parte de la percepción del entorno por parte de los practicantes, basta con mostrar cómo tanto la memoria como la imaginación afectan a la percepción del entorno al realizarse la práctica.

La memoria es un componente de la percepción. En una educación de la atención, los practicantes a partir de sus experiencias a lo largo del tiempo (la memoria concebida como una forma de acceso al pasado) aprenden a qué cosas deben prestarle atención por sobre otras, para poder llevar a cabo su práctica. En un proceso que parte de la exposición al entorno y que requiere del esfuerzo, el practicante va discerniendo mejor a qué atender y gracias a ello se sintoniza de mejor manera con la calle. La habilidad de uso de referencias e indicadores, memorizadas y continuamente re-elaboradas, dan cuenta de que la memoria es parte de la percepción, evidenciable en el efecto que tiene en aquello que se percibe.

Al releer mis notas de campo de mi ejercicio de “simulación” con los ojos vendados en Monserrat (ver Anexo 3) noté que yo había hecho un registro perceptivo similar a lo que describo acá. Por estar en modo de registro etnográfico al llegar a la asociación, había prestado atención a aspectos de la calle como un estacionamiento, por lo que luego, guiado por Tomás, anticipé que me encontraría con este, por lo que

mi atención a los sonidos se focalizaban en encontrar esa referencia. Percibir el estacionamiento implicó la experiencia sensorial y la memoria.

La imaginación también es un componente de la percepción. Similar a aquello en lo que indaga Simonetti al decir que la práctica de la arqueología requiere de “percibir lo ausente”, los practicantes de Orientación y Movilidad deben también percibir aquello que está *más allá* de lo que experimentan sensorialmente en el presente. Aquí yace la anticipación del practicante, particularmente relevante dado que su anticipación sensorial (a partir de sentidos no visuales y herramientas como el bastón) es menor a la de un caminante con visión, por la disposición de distancia sensorial asociada a la visión. La falta (o la complejidad) de referencias e indicadores hacen que el practicante deba acostumbrarse a inferir parte de su recorrido, sin que su entorno le confirme su orientación a cada paso.

#### **4. Se enfrenta a situaciones de desorientación**

La falta o complejidad de referencias e indicadores, que se presentan en distinto grado en todas las sesiones (desde tener que ajustar su línea de recorrido dos metros para esquivar un obstáculo, hasta estar entre decenas de personas al atravesar espacios más complejos como la entrada de una estación de subte) hace que, sin que su entorno le confirme su orientación, el practicante deba ganar práctica en situaciones de desorientación. El practicante debe poder enfrentarse a ellas y resolverlas. Recordemos que el ejercicio del desplazamiento independiente parte de que el practicante esté en movimiento. Este movimiento los expone, los practicantes saben que aún si un recorrido fue realizado en múltiples oportunidades éste siempre puede presentar nuevas contingencias y riesgos. La práctica siempre parte de que el practicante reconozca su impredecibilidad y deba darle respuesta a lo que se le revela del entorno.

El practicante puede escuchar de las técnicas más frecuentes y las sugerencias que le han funcionado a otros, pero su desarrollo no se explica por una internalización y aplicación directa de técnicas validadas, sino que se adecúa más a un aprendizaje sustentado en experimentar de forma situada esas sugerencias, en un

proceso de la atención a lo largo de sus propias vivencias. Una atención que se educa, que le permite ir ajustando su relación con la calle a partir de lo que se presente en las sesiones. Es decir, si el practicante mantiene una apertura de la atención a todo aquello que varía y lo hace variar, que se asocia a la exposición e impredecibilidad del entorno, al mismo tiempo esa apertura le permite, a través del desarrollo, modular esa atención, ejercitar prácticamente su capacidad de discernir aquellos estímulos que le permitan desplazarse de forma más orientada y segura, priorizando unos sobre otros.

Para hablar de la educación de la atención, que implica una atención cercana a su entendimiento habitual, como aquello que permite focalizar selectivamente en ciertos aspectos poniendo en suspenso otros, Ingold utiliza el origen etimológico de la palabra *ad-tendere*, “estirar hacia” (2018). Ejemplifica su significado con la sensación de *estirar el oído para escuchar un sonido distante*, como si el cuerpo entero fuese un oído elástico y nosotros capaces de sentir la tensión de ese estiramiento. Esa tensión para *escuchar lo distante* implica un esfuerzo e involucramiento perceptual en el entorno.

En las asociaciones en varias ocasiones me explicitaron la existencia de un pre concepto equivocado, que guarda relación con mi intención de mostrar que la atención se educa. Este preconceito es que las personas con discapacidad visual “automáticamente” cuentan con el resto de los sentidos potenciados. En vínculo a esto, Stephen P. Safran (1998) a partir de un análisis de la representación de la ceguera en la historia del cine, nota en las películas la presencia y el refuerzo de diversas creencias desacertadas, como por ejemplo que las personas ciegas cuentan con un "sexto sentido", que no tiene que ver con una segmentación distinta de las modalidades perceptivas, sino que es usado como término para justificar una percepción que sería en principio ininteligible. Cuando lo que ocurre es que si la percepción sustentada en el resto de los sentidos es aguda, esta agudización se sustenta en un desarrollo extenso, uno que requiere del ejercicio y el esfuerzo a lo largo de años.

A su vez, los practicantes me han expresado que esta agudización perceptiva, puntualmente en la experiencia sensorial más allá de la visión, además de tener que ver con un mayor alcance con los sentidos, primordialmente tiene que ver con el discernimiento de los estímulos. Es decir, esa tensión para *escuchar lo distante* que implica un esfuerzo, no es para los practicantes exclusivamente una cuestión de distancia física, de poder escuchar sonidos a distancias mayores por ejemplo. La ejercitación (que requiere de esfuerzo y tiempo) de atender a los sonidos en la calle, hace a los practicantes más hábiles en discernir sonidos, en poder encontrar diferencias (y priorizar las importantes) entre los estímulos auditivos que se encuentran entremezclados, solapados, a distintos volúmenes y tonos.

Un comentario personal. Como parte de mis registros de campo, grabé con mi celular audios de nuestras salidas a la calle. Los registros estaban repletos de partes indescifrables, de sonidos de autos tapando fragmentos de conversaciones, de momentos que tuve que repetir decenas de veces para discernir palabras de sonidos ambientales, de palabras que entendía por contexto. En el proceso de desgrabado, descubrí un paralelismo con esa sensación de estiramiento perceptual, de intentar acercarme a los estímulos sonoros y no sólo recibirlos pasivamente.

Para el practicante el esfuerzo por *escuchar lo distante* tiene que ver con educar la atención para escuchar lo distante *a sus posibilidad perceptivas actuales*. En educar la atención para poder identificar mejor estímulos a partir de los cuales percibir el entorno de forma funcional a la acción que realizan.

El preconcepto mencionado, de que las personas con discapacidad visual cuentan con un mayor alcance con el resto de los sentidos en términos de distancia, viene también asociado a una omisión de que las personas sin discapacidad visual utilizan el resto de los sentidos con frecuencia en complementación con la vista. Mateo me dijo: “Cuando eras chico, estabas en la computadora, se acercaba tu mamá y sabías que era ella por el sonido de sus pasos. Ahora, hace eso un ciego y todos dicen: ‘wow, el oído del ciego.’” En muchas ocasiones, a partir de conversaciones con los practicantes en las que intentaba ver si la atención a ciertos estímulos eran comunes, me encontré con respuestas por parte de personas con discapacidad visual

del estilo “no, yo no huelo nada” o “no, yo no siento la diferencia de las baldosas con los pies”. Si los practicantes mostraron ciertas habilidades que son generalizables como preferir seguir la línea de la pared para realizar recorridos o utilizar el bastón (veremos, en el capítulo dedicado a la herramienta, que su uso no es estrictamente homogéneo, pero su aprendizaje permite una traducción fidedigna a técnicas explícitas y movimientos puntuales), también mostraron sus particularidades, como a qué estímulos atender en ausencia o disminución de la visión, que resulta a su vez en que referencias e indicadores generan, perciben y utilizan.

En cualquier salida se presentan situaciones que pueden provocar desorientaciones y posibles riesgos. Al hablar de mantenerse en cercanía a la pared como parte del desarrollo de los practicantes, describí como Nora, por una desatención momentánea, perdió el contacto con la pared y se alejó hacia el cordón. En esa situación Nora pudo reconocer su desatención, mantenerse calma y retomar la línea de la pared con ayuda de un transeúnte.

En otra oportunidad, Nora se desplazaba sobre la vereda, haciendo contacto con la pared de la derecha cada un par de arcos completos del bastón. Buscaba llegar a la esquina y al hacerlo cruzar perpendicularmente la calle por la que se desplazaba, es decir cruzarse a la vereda de enfrente. Con la interrupción de la pared - discontinuidad que sólo teniendo en cuenta el estímulo táctil del bastón, podría haber sido considerado señal de la entrada de un garaje por ejemplo- identificó la llegada de la esquina. Fue después de la sesión cuando, al preguntarle cómo la había identificado, me mencionó que entre otras cosas le presta atención a las variaciones del flujo del aire cuando considera que está próxima a llegar. En las esquinas suele haber más viento. Le atribuye esta enseñanza a su primer instructor de Orientación y Movilidad. A partir de diálogos con otros practicantes con respecto a cómo identifican la llegada de una esquina, la percepción del viento se sumó al uso de referencias sonoras, como el sonido de los autos y un sonido ambiental *más amplio*. Los estímulos a los que el practicante le presta atención, si bien a veces son comunes, se configura de distinta manera en cada uno.

Al identificar la llegada de la esquina, se posicionó en una dirección que creía perpendicular a la línea de la pared, y se desplazó hasta el cordón. La sensación a partir de estímulos del entorno (en su caso, notar el viento) en combinación con la memoria de su experiencia previa con ese registro (la asociación del viento con la llegada de la esquina) y la imaginación de que pronto se llegará a la esquina, le permitió percibir la llegada de la esquina y tomar una decisión adecuada (posicionarse perpendicular a la pared y acercarse al cordón para cruzar la calle). Pero al hacerlo, al atravesar la vereda, tendió hacia la izquierda unos dos metros.

Se encontró con el cordón, pero no a la altura de la esquina, sino un par de metros antes de esta. Frente a esta situación, sobre la calle Sarmiento, con tráfico considerable y cruce con semáforo, Mateo intervino y le explicitó su posición. Luego Nora, bajo sugerencia del instructor, retornó a la pared de la última casa, volvió a llegar al fin de la casa y consecuentemente a la esquina, y se encuadró con la pared. El encuadre es una técnica que todos los practicantes se ejercitan en aprender, en la que la persona se posiciona con los pies y la espalda sobre la pared, para buscar una dirección perpendicular a esta. En esta segunda oportunidad llegó al cordón a la altura de la esquina.

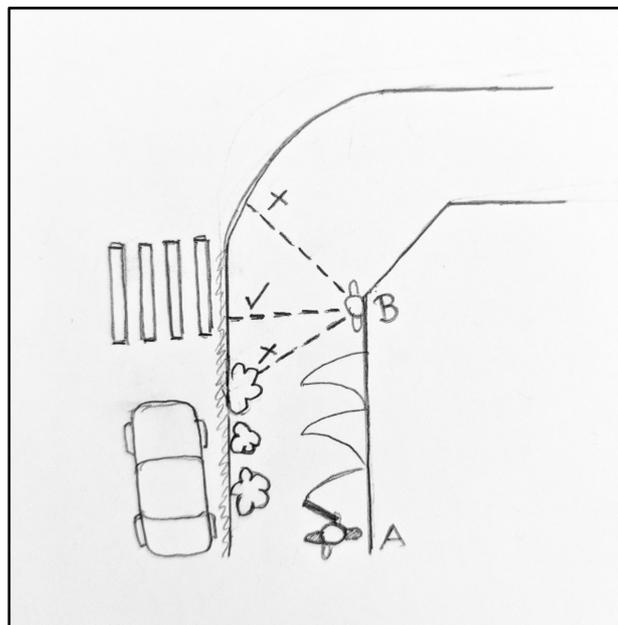


Diagrama 3: Encuadre de Nora. Para cruzar la calle, al desplazarse desde A, al llegar a la ochava en B debe encuadrarse para dirigirse al cruce de la manera más recta posible.

Las dos situaciones de Nora manifiestan que el practicante se puede encontrar desorientado por una distracción evitable, por circunstancias que se pueden considerar propias, como también por circunstancias del entorno, en las que no se presentan suficientes referencias para dar respuesta a un problema puntual. Si en esa esquina hubiese baldosas podotáctiles, Nora lo podría haber utilizado para llegar al cordón con menores inconvenientes. Pero debió hacerlo atravesando la vereda ancha sin ninguna indicación del entorno de que estaba haciéndolo de forma recta.

Entonces, tenemos que las situaciones de desorientación no se pueden atribuir exclusivamente al practicante (el entorno puede ser complejo para cualquier nivel de habilidad, por ejemplo no contar con estímulos a partir de los cuales identificar referencias y/o indicadores) ni tampoco se puede atribuir exclusivamente al entorno (la calle puede estar llena de estímulos con los que la persona se podría orientar, pero esto no significa que siempre lo haga).

A fin de cuentas, fuese cual fuese la situación, difícilmente podamos asignar la razón de desorientación ya sea completamente al practicante o completamente al entorno, pero sí a la relación entre ambos, que es justamente aquello que se pone en juego y modula en las sesiones de Orientación y Movilidad. Ya sea si existe una tendencia que la situación de desorientación muestre ser consecuencia del practicante (en la calle) o de la dificultad de la calle (para el practicante), los dos escenarios son instancias en las que la persona no está en sintonía con su entorno y por ello diverge y se desorienta. La divergencia con el entorno, que se suele expresar en la propia materialidad de las escenas de desorientación como en la distancia creciente entre el practicante y la pared, es muestra de que el practicante no esté en correspondencia con la calle como le requiere su situación.

En toda salida se presentan instancias en las que el practicante camina sin una clara confirmación del entorno que le asegure que se esté desplazando como espera. Si como en la situación que describí junto a Juan, hay gente pintando una pared y el practicante debe esquivarlos, entonces se verá obligado a desplazarse varios metros sin una referencia clara que lo ayude a reconocer si está realizado un recorrido

adecuado. Frente a esa situación específica, Juan bordeó sin problema a las personas que trabajaban sobre la vereda tendiendo al cordón, avanzó unos tres metros y luego volvió hacia la pared. Para hacerlo, Juan tuvo que ejercitar la atención a su propio cuerpo en el entorno. Una atención al entorno, porque los desvíos del recorrido podrían haber implicado la presencia de otros obstáculos, como la llegada al cordón lateral. Una atención a su cuerpo, por reconocer su ritmo y registrar las distancias que realiza. Si se fue dos pasos hacia la derecha para no chocar con las personas, debe reconocer que se alejó dos pasos de su línea de recorrido anterior, la línea de la pared, para luego retomarla. El manual de ONCE plantea que “calcular, aunque sea de forma aproximada, la distancia caminada es un importante recurso para una persona con discapacidad visual, porque le permite situar puntos de referencia y localizar objetivos sin tener que seguir una línea de referencia continua o contar los pasos. El sentido cinestésico y, más concretamente, la «memoria muscular» son responsables de esta forma de estimar la distancia recorrida.” (2011:492).

Además de las situaciones en las que los estímulos están ausentes, están las situaciones en las que los estímulos y riesgos se complejizan. También junto a Juan, en otro momento se encendió una alarma de un auto que lo forzó a parar completamente, por varios segundos hasta que la alarma se apagó. Los sonidos altos, o cuando el sonido proviene de distintas fuentes a la vez, pueden ser distrayentes o directamente no permitir que el practicante discierna aquellos estímulos a los que está habituado en registrar. Una situación similar le ocurrió a Horacio cuando salimos por los alrededores de la asociación de Monserrat, cuando los ruidos de las obras viales lo obligaron a cuidar su paso al extremo, observable en su velocidad de desplazamiento, y debió luego de unos metros sólo recurrir a la asistencia del instructor Tomás para identificar la llegada de la esquina. El practicante, aún si ya tiene experiencias con el registro de referencias y de ciertos indicadores sin complicaciones, debe poder atravesar instancias que exceden sus capacidades actuales e incluso situaciones que exceden sus posibilidades.

En San Miguel al salir de la asociación hacia la izquierda, el practicante puede registrar que sobre la izquierda está la pared y reconocer que si continúa a una

distancia corta de ella podrá desplazarse por un tramo del recorrido sin problemas. Pero si sobre ella se forma la fila del banco que lo obliga a separarse de la pared, la densidad de personas aumenta (que lo lleva a priorizar una atención a su arco de bastón para no golpearse) y se escuchan los frenos y bocinas de los autos y colectivos de la calle Sarmiento, la situación toma otro nivel de dificultad, uno en la que la atención del practicante al entorno se complejiza. Por lo que esa falta de sintonía con el entorno, se puede presentar incluso para aquellos practicantes con mayor experiencia.

Repaso entonces el mismo punto de que las situaciones de desorientación no se pueden atribuir exclusivamente al practicante, ni tampoco se puede atribuir exclusivamente al entorno, pero sí a la relación entre ambos, que es justamente aquello que se ejercita en las sesiones y que da forma a la correspondencia que el practicante establece con el entorno para poder llevar a cabo su práctica. Pero ahora, agrego que esa correspondencia es resultado de un proceso de la atención. Más que describir una atención plenamente endógena a la persona (como si la persona por sí sola pudiese atender a lo que quisiera) o plenamente exógena (como si la persona no pudiese decidir sobre lo que atiende y sólo recibiese, indiferenciadamente, los estímulos que el entorno le provee), esa atención también se debe entender relacionamente. El desarrollo de habilidades y la conformación de una correspondencia entre el practicante y al calle, es un proceso de la atención.

Se deriva de esto nuevamente algo que ya dije, que el desarrollo del desplazamiento independiente nunca es completo. En las sesiones de Orientación y Movilidad se desarrolla el desplazamiento independiente, pero las habilidades asociadas no terminan allí, se continúan modulando siempre en las experiencias al salir a la calle. Esto se refleja en las diferencias en el tiempo de práctica de cada practicante y hace que para el instructor sea difícil determinar cuando a un practicante completó su práctica de Orientación y Movilidad. Aún en aquellas personas con más *horas calle*, el salir siempre implica una exposición en la que debe nuevamente corresponderse con el entorno y dar respuesta a este.

La calle presenta la imposibilidad de poder abarcarla completamente en toda su variación, y sus riesgos provocan incertidumbre, por lo que en las sesiones, al exponerse a esas situaciones con un grado de control de riesgos provisto por el instructor, los practicantes van acumulando experiencias en las que se enfrentan a la incertidumbre y se habitúan a darle respuesta. Situaciones dificultosas provocan desorientaciones, visible en las pausas, cambios de ritmo, modificaciones en la dirección de desplazamiento o en las palabras de los practicantes. Ir vivenciando situaciones de creciente dificultad, ya sea por contar con menos referencias e indicadores, o incluso nulos, o por estar entre referencias e indicadores más complejos de percibir (en las que al practicante se le dificulta discernir aquello que es relevante entre la multiplicidad de estímulos que el entorno presenta), es parte de lo que posibilita el acompañamiento del instructor, para que el practicante desarrolle su destreza y ensaye respuestas a situaciones de desorientación.

#### **5. Se relaciona con otros peatones de forma satisfactoria**

Al presentar este capítulo, introduje entre las habilidades que toman forma en las sesiones que implican una relación de las personas con el entorno, a la habilidad de que el practicante se relacione con otros peatones de forma satisfactoria y recurra a pedidos de ayuda cuando es necesario. Al proponer al entorno como aquello que se le presenta al practicante y que, al variar y el practicante percibir esta variación, los obligan a dar respuesta variando de forma acorde, podemos incluir dentro del entorno a otros peatones realizando sus propios recorridos. Ya sea si los peatones mantienen sus recorridos planeados o si varían sus recorridos para asistir a las personas con discapacidad visual, el resto de las personas que se encuentran en la calle son una parte fundamental de lo que se les presenta a los practicantes en sus salidas. Esto no supone uniformar el entorno, en cuanto a igualar a los peatones con cualquier otro obstáculo que se presente sobre la vereda, sino más bien, complejizar y sostener una concepción de entorno más amplia que la entendida habitualmente (que normalmente incluye ya sea sólo a componentes no humanos, o por su contrario sólo a personas, pero raramente a la combinación de ambos).

Para describir esta habilidad, simplifiqué entre dos tipos de acciones del resto de los transeúntes, al momento en que sus líneas de recorrido y las de los practicantes se cruzan. Por un lado, pueden mantener su recorrido sin interactuar verbal y/o físicamente. Por otro, interactuar verbal y/o físicamente.

Que el peatón mantenga su recorrido sin interacción verbal o física, a su vez se puede dividir en dos: que el practicante y el peatón se afecten mutuamente, y que no lo hagan. Esto depende centralmente del nivel de atención mutua, recordemos que ya estamos bajo la suposición de que las líneas planificadas de recorrido entre ambos se cruzan. Si el peatón y el practicante notan la presencia del otro (ya sea si esa identificación es bidireccional o unidireccional), entonces el cruce de sus recorridos se modifica. El peatón, como indicador percibido por el practicante, afecta su línea de desplazamiento.

Si el peatón identifica la presencia del practicante, lo puede hacer por su forma de caminar, que en general se da a un ritmo menor y un discurrir menos recto, y/o gracias a su bastón. Al hablar del bastón, indagaremos en su función simbólica al ser la herramienta identificatoria más generalizada entre las personas con discapacidad visual. Al estar en la calle, esta identificación por parte de los peatones le disminuye al practicante las posibilidades de accidentarse, dado que al notar el bastón los peatones suelen darle más espacio al practicante que el que le darían a otro peatón, e incluso incrementar la atención a los riesgos que pueden presentarse en los alrededores y actuar frente a ellos si cree necesario. Como vemos, la división entre los dos escenarios de interacción o no interacción planteada de inicio, es descriptiva, no creo que podamos marcar un punto de bifurcación claro entre ambos escenarios desde la práctica.

Decía que el peatón puede ya sea mantener su desplazamiento inafectado o bien adecuar su línea de recorrido para facilitar el del practicante. En las salidas junto a practicantes se observaron frecuentemente ambas situaciones. Un ejemplo de lo primero se dio junto a Juan en Villa Urquiza, cuando una señora con bolsas, caminando a una velocidad alta, casi se lo lleva puesto. Situación que le dio un susto a Juan, que le pidió a Mateo que le cuente lo que acababa de pasar. Un ejemplo de lo

segundo se da frecuentemente en los alrededores de la asociación de San Miguel. Sobre las calles comerciales el caudal de gente es alto y cuando los peatones identifican al practicante, se abren para dejarle un espacio más amplio para pasar que el que le darían a otros peatones. Esto no ocurre siempre, implica la atención de muchas personas. Gabriela, por ejemplo, descreo que esto ocurra como antes, dice que hoy en día todo el mundo camina con el celular sin prestar atención.

Los practicantes reconocen las zonas con alta densidad de personas, como cuando decía de los practicantes de San Miguel suelen reconocer que al llegar a la esquina de la asociación hay muchas personas que hacen fila sobre la pared del banco comercial. Es decir, los peatones, que antes había ejemplificado como indicador, pueden constituir referencias (el practicante, al notar el aumento de densidad de personas, sabe que llega a la esquina del banco).

Los instructores evitan hacer recorridos en zonas comerciales junto a practicantes sin mucha experiencia. Desplazarse junto a otros complejiza el entorno del practicante. Al no contar con la visión o contar con ella de forma reducida, al practicante se le dificulta identificar la presencia de los otros y, otras formas de registro como a través del sonido de sus pasos, también se ven comprometidas en la calle por la complejidad de lo que se presenta a los sentidos. A esta complicación por identificar a los otros, que se asocia a la capacidad de distancia de la visión (con la que los practicantes no cuentan o cuentan en forma reducida), hay que sumarle que los peatones están en movimiento. Si los peatones aislados se pueden pensar como un tipo de indicador, es uno de los más problemáticos. Por lo que además de su dificultad de identificación, si el practicante identifica la presencia de un peatón a una distancia razonable, también debe proyectar su recorrido futuro, que es aún más difícil.

Continúo con el desglose de los escenarios posibles. ¿Qué sucede cuando sí hay interacción verbal o física entre el practicante y el peatón? El ejemplo paradigmático es cuando un peatón le brinda ayuda a un practicante. Primero pensemos en qué lleva a que se establezca la ayuda. Luego, en cómo se brinda esa ayuda.

El peatón se puede acercar por voluntad propia sin que se presente una situación clara que la requiera. Los practicantes reconocen que esto se da con frecuencia, que hay una imagen exagerada de *ayudar a un ciego para hacer la buena acción del día*. En líneas generales a las personas con discapacidad visual no les parece una perspectiva correcta. Como caso particular Sara dice que no le gusta que *la traten de pobrecita*. Mateo, que tiene amigos y conoce instructores en otras ciudades de Latinoamérica como Santiago de Chile, dice que en Buenos Aires esa solidaridad *a veces es demasiado* y puede complicar más de lo que ayuda. La interacción forzada con extraños, que desde la perspectiva del peatón puede ser una intervención positiva para *arreglar* una situación en la que considera que no se está llevando a cabo de forma eficiente (que incluso puede surgir de una interpretación incorrecta de la situación, por ejemplo algunos peatones creen que los golpes del bastón con la pared o los obstáculos son errores de las personas, cuando en realidad son contactos necesarios para una mejor percepción del entorno y del uso adecuado del bastón), puede para el practicante ser una situación donde se observa una falta de consentimiento, una perspectiva exageradamente asistencialista o incluso una falta de respeto.

Pero el peatón también se puede acercar por algún indicio de la situación del practicante que le sugiera que su ayuda puede ser beneficiosa. El caso más claro es que el practicante esté en la esquina esperando cruzar la calle. Cualquier peatón en las cercanías reconoce esa situación como una en la que su ayuda puede ser valiosa. Se pueden dar otros escenarios, como que el practicante se encuentre en algún punto poco común de la vereda, como vimos en el ejemplo de Nora en el que se encontraba cerca del cordón y decidió frenar hasta que un transeúnte la ayude. En líneas generales, si el practicante está quieto, es común que algún peatón se le acerque, dado que estar quieto suele ser tomado como señal de que necesita ayuda para continuar con su desplazamiento.

¿En qué consiste y cómo se brinda esa ayuda? Saber pedir ayuda y hacer valiosa la ayuda de otros, es un recurso imprescindible para el practicante. Lo ayuda a resolver situaciones diversas, como al estar desorientado o para cruzar con

seguridad la calle, pero también para otras que se le presenten al practicante cuando camina sin acompañamiento del instructor, como necesitar la descripción de un recorrido hasta una dirección. A continuación desgloso un pedido de ayuda. En primer lugar, el practicante debe poder detectar la proximidad de otro transeúnte. En segundo lugar, dirigirse a éste a un volumen adecuado a la distancia en la que este se encuentra. Finalmente, ser específico en lo que necesita por parte del peatón y, muchas veces, repreguntar para obtener aclaraciones (en caso de que esté precisando información).

Un ejemplo de esta especificidad necesaria se da cuando el practicante le solicita a un peatón que lo ayude al cruzar la calle. El practicante le debe pedir al peatón lo acompañe hasta hacer contacto con la línea de la pared en la vereda de enfrente: que no abandone su ayuda en el medio de la vereda lo ayuda a disminuir potenciales desorientaciones. Un ejemplo en el que el practicante debe repreguntar para obtener aclaraciones, se da cuando pregunta por la ubicación de un destino, dado que los peatones pueden apuntar o recurrir a referencias que el practicante no conoce. En estos casos, el practicante le puede aclarar sus posibilidades perceptivas o sus referencias ya asentadas si cuenta con ellas, para que el peatón recurra a otras descripciones posibles.

Pedro me contó que quería hacer un espectáculo stand-up llamado *Las mil y una formas de llevar a un ciego*. Dice que está la forma que él llama *el changuito*, donde te llevan con las dos manos desde atrás. Está *el detenido*, en la que te agarran de abajo del brazo. Está el que te agarra de la punta del bastón y te arrastra, y el que te agarra de las dos manos y te arrastra caminando de espaldas. Por su parte, Sara me contó que una vez un hombre se le acercó diciendo que quería ayudarla pero no sabía cómo hacerlo. Sara dice: “A veces pienso que creen que tienen que llevarnos a upa, hay que ayudarlos a que te ayuden”.

Las palabras de Pedro y Sara nos indican cómo hay formas de ayudar que son mejores que otras y que los practicantes pueden actuar para que esa ayuda sea más efectiva. Pedir ayuda es un aspecto de la práctica del desplazamiento independiente que se desarrolla. Observar la habilidad de relacionarse con otros peatones de forma

satisfactoria y poder recurrir a pedidos de ayuda cuando es necesario, nos lleva a pensar las relaciones sociales que establecen en la calle con otros peatones también son parte de un desarrollo práctico e involucran, entre otras cosas, una técnica.

Vayamos al ejemplo de Pedro, con sus *mil y una formas de llevar a un ciego*. En el frecuente caso de que el practicante busque el acompañamiento de un peatón por algún tramo del trayecto, al atravesar un lugar altamente transitado, una obra vial, o para cruzar la calle, es común que aún con la intención de ayudar el peatón no lo haga de la mejor manera. Frente a la diversidad de posibilidades, la sugerencia extendida en el campo por parte de los instructores es que sean los practicantes quienes tomen del brazo a los transeúntes, justo por sobre el codo, manteniendo su propio codo a un ángulo recto y una distancia adecuada en relación al peatón para que ambos puedan desplazarse sin chocar. Esta técnica simplifica la diversidad de las formas que se puede generar el contacto físico, y de alguna manera tranquiliza al peatón de que está ayudando como el practicante necesita. Es el *hay que ayudarlos a que te ayuden* de Sara.

Decía que las relaciones sociales con los peatones en la calle involucran una técnica, y el ejemplo de cómo lograr que un peatón agarre del brazo al practicante es una de ellas. Ingold considera que así como hay técnicas para interactuar con animales y materiales, las hay para interactuar con otras personas, y enmarca a la técnica como un aspecto de lo social (2000:321).

El orden expositivo de esta sección fue a partir de listar una serie de habilidades, con algunos componentes que pueden ser explicitados a través de diversas técnicas. El propio marco nos dirige a abordar las interacciones en la calle con otros, como parte de una relación que también requiere de la habilidad, y como tal está asociada a la puesta en práctica de técnicas. Pero resalto, como plantea Ingold, que estas técnicas son un aspecto de lo social, lejos está de igualarse a *lo social*. Considero relevante marcar este punto por la siguiente cuestión: en el campo, la centralidad de las habilidades y técnicas puede tomar un tono exacerbado.

Hablar sólo de técnicas puede derivar en una perspectiva excesivamente tecnicista. En los espacios a los que asisten las personas con discapacidad visual,

discusiones sobre técnicas pueden tomar una importancia más grande del que ocupa en la vida de las personas, a través de discusiones sobre cómo se debe hacer tal o cual acción cotidiana, por ejemplo en la cocina o en el baño. Esto no quita que aprender técnicas es relevante y útil, y que compartirlas también lo es. Pero como para todas las personas, presentar los actos sólo a partir de técnicas, es trabajoso y no debe ser llevado a su extremo. Puede derivar rápidamente en valoraciones morales sobre cómo las personas están realizando sus actos. Hacerlas bien o hacerlas mal de acuerdo a técnicas compartidas, afecta a las personas en términos de ansiedad y vergüenza por no estar realizando sus acciones de las maneras socialmente validadas, cuando a veces no son tan importantes para sus experiencias y las ganancias que pueden conllevar (que en general son en términos de tiempo y de tener las capacidades para performar socialmente de la forma normativa) no siempre valen el esfuerzo.

Si expuse la relación del practicante con la calle a partir de una segmentación en habilidades, es porque considero que me permite abordar este proceso de aprendizaje. Si en el campo me mostraron la importancia del desarrollo de la autonomía a través del desplazamiento independiente, y el desarrollo del desplazamiento independiente se describe realizando un desglose de habilidades que sean expresión de sus vínculos con el entorno, lo expongo por la relevancia para las personas con las que interactué en relación a esta práctica. En otras palabras, si bien sustento que es importante hablar de habilidades para una tarea tan demandante como salir a la calle, actividad en la que el aspecto funcional toma centralidad, no creo que ésta sea la perspectiva que sea sugerible tomar para todo lo que se pretenda estudiar junto a este grupo de personas.

### *Síntesis capítulo 1*

Realizado el recorrido por las distintas habilidades asociadas a la relación entre el practicante y la calle, que se desarrollan en las sesiones de Orientación y Movilidad, es momento de sintetizar de qué se trata y cómo toma forma la correspondencia entre el practicante y la calle. Al decir que como resultado de su

ejercitación el practicante da forma a una correspondencia con la calle, me refiero a que la relación que establece le es funcional para llevar a cabo su práctica; le permite desplazarse de forma orientada y segura. En sintonía con Ingold, esa correspondencia se entiende a partir de un proceso de la atención.

La práctica del desplazamiento independiente involucra una exposición al entorno, que para los practicantes al salir a la calle implica mantener una atención amplia y abierta para responder a sus imprevistos y contingencias. Una atención como aquella que presenta Masschelein, que implica un *estar* en estado de atención y en movimiento, que habilita la experiencia de sumergirse en la totalidad de lo que los rodea y perciben. Que habilita que las salidas y que el propio aprendizaje se puedan llevar a cabo con seguridad. Vimos cómo, ya sea si se trata de un novato o un ex-practicante con mucha experiencia en la calle, esa atención abierta debe estar siempre, porque la calle como entorno está lejos de repetirse entre cada salida y el practicante no puede ignorar lo que revela el entorno ese día (que va desde la simple diferencia de los peatones que se desplazan por la vereda, hasta posibles riesgos como nuevas baldosas rotas o obras de construcción). Pero los practicantes no le prestan atención a todo en todo momento, es decir, no siempre están en ese estado de atención abierto que propone Masschelein. El desarrollo de habilidades, como seguir la línea de la pared o utilizar referencias e indicadores a lo largo del recorrido, da cuenta de una educación de la atención como la descrita por Gibson y retomada por Ingold, quien aborda a la educación como un proceso de la atención.

Tenemos que, por un lado, los practicantes ejercitan una atención asociada a un *esperar* lo desconocido (en sentido de apertura, no de quietud, el practicante está en movimiento), que se asocia a una atención que educa. Y por otro lado, una educación de la atención, dado que desarrollan una atención para discernir y utilizar estímulos con lo que ya tienen experiencias previas (o en paralelo a las sesiones de Orientación y Movilidad). Estas dos instancias de la atención son el núcleo que Ingold utiliza para entender la atención procesualmente. Está en su articulación de estos dos aspectos de la atención -la atención abierta que las situaciones de exposición requieren y habilitan la educación, y la propia educación de la atención en

el desarrollo de las personas en su entorno realizando una práctica-. Ingold lo hace a través del pensamiento de Dewey, quien concibe la sumisión a la experiencia y la maestría de la experiencia como un ritmo de inspiración y espiración (1987:62).

En suma, el desarrollo de habilidades que les permita al practicante desplazarse de forma orientada, como proceso de atención, no es efecto sólo de una atención sintética y general, ni sólo de una atención analítica y parcial, sino que se entiende a partir de ambos.

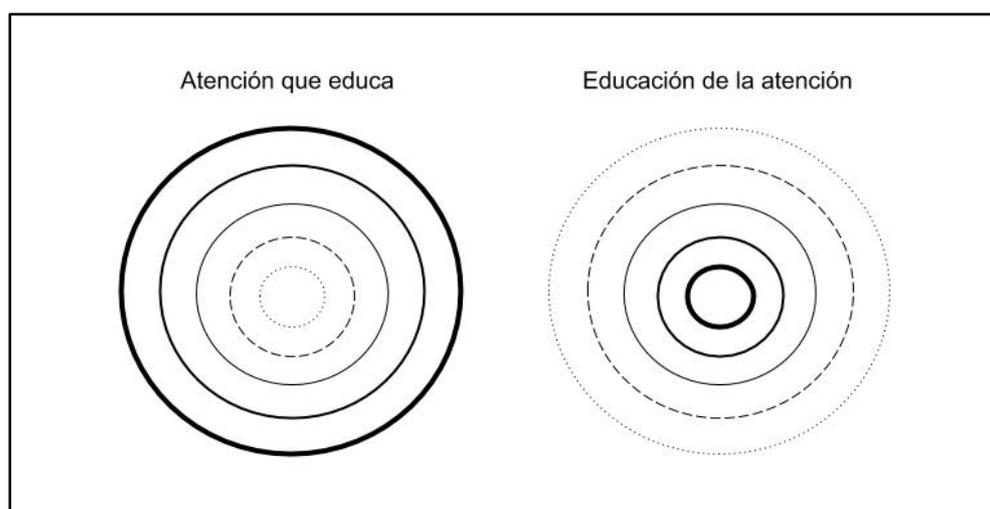


Diagrama 4: Representación del proceso de la atención. Inspirado en la simbología que hace la compositora Pauline Oliveros<sup>2</sup> para su teoría perceptual, en vínculo a la cual compone su música.

Al haber realizado un recorrido por las habilidades a través de las cuales el practicante revela su entorno, se evidencia por un lado como es conveniente presentar al entorno como uno relativo a la persona, y por otro, concebirlo como cambiante, nunca completo sino en continuo desarrollo. Es decir, no como una entidad cerrada sino como un proceso en tiempo real (Ingold, 2003:20). Las habilidades que el practicante desarrolla no son un atributo del practicante individual

<sup>2</sup> Pauline Oliveros (1932-2016), pionera de la música experimental y electrónica de posguerra, describe su teoría perceptual a partir de la atención (focal) y la *awareness* o atención global (el término en inglés *awareness* no tiene una traducción fiel en "consciencia", en cuanto a lo que esta palabra refiere en su contexto). Oliveros representa la relación entre ambos mediante un círculo (atención global) con un punto en su centro (atención focal). Sus composiciones tienen masas sonoras complejas que procesan un centro tonal fuerte, cosa que normalmente se da en términos conflictivos, que son una descripción de las funciones de la atención tonal y la atención que registra los materiales circundante, como el timbre, ataque, la duración, la intensidad (von Gunden, 1980).

y aislado, sino del sistema de relaciones constituidos por la presencia del practicante en la calle (Ingold 2000:291). El practicante aprende en base a experimentar su relación con la calle. El entorno lo afecta y él afecta a su entorno, que redefine constantemente, redefinición que se enmarca en la habilidad del uso de referencias e indicadores.

En el aprendizaje del practicante, este afectamiento mutuo (entre el practicante y la calle, entre la persona y su entorno) lleva a que a través de un ejercicio situado el practicante logre formar una correspondencia con la calle. Simonetti, en su trabajo etnográfico con arqueólogos, dice que allí tener conocimiento es “estar a tono, poder vibrar o resonar junto de las siempre cambiantes propiedades del mundo”. A través del desarrollo de la destreza para asimilar lo que presenta el entorno, en ese ida y vuelta, el conocimiento del practicante está asociado a la correspondencia del practicante con la calle, con lograr una conjunción con ésta, un enlace ni acabado ni perfecto pero si resonante.

## Capítulo 2. El practicante y el bastón: La relación de las personas con discapacidad visual con sus herramientas

En este segundo capítulo comenzaré describiendo cómo entra en juego, en la práctica del desplazamiento independiente, el bastón como herramienta. Lo haré a partir de sus funcionalidades, con un particular énfasis en su asistencia a la percepción, y presentaré sus técnicas de uso. Por otro lado, presentaré el acompañamiento del perro guía, que me permite abordar aspectos comparativos con el uso del bastón en el desplazamiento independiente. Si bien no se presenta en las sesiones de Orientación y Movilidad, me permite pensar la asistencia de un modo más amplio. Dado que el desplazamiento independiente requiere que el practicante establezca relaciones de asistencia con el bastón y el perro guía, hablar de estas relaciones me permite acercarme a la noción de *autonomía* presente en el campo.

Entre las personas con discapacidad visual, el desplazamiento orientado y la *autonomía* están vinculadas. A su vez, no sólo Orientación y Movilidad sino también todo el resto de los talleres y los programas de las tres asociaciones, trabajan con la noción de *autonomía* como uno de sus objetivos. Partir de que, en la práctica del desplazamiento independiente, la persona está en movimiento en el entorno y con sus herramientas, nos dirige en primer lugar, a pensar que la *autonomía* de la persona no implica que sea un sujeto aislado del mundo.

Pensemos, del capítulo anterior, el hecho de que las personas no consideren que pedir ayuda a un peatón para cruzar la calle sea tener menos *autonomía*, sino que saber pedir ayuda a un peatón se configura como una habilidad necesaria para que el practicante tenga *autonomía*. De forma similar a los pedidos de ayuda, si bien el practicante se desplaza siempre con el bastón, no se considera que la persona tenga una menor *autonomía* por utilizar una herramienta externa. Sino que el bastón es central para desplazarse de forma autónoma. Es decir, la *autonomía* de las personas no está en la negación de las relaciones del practicante con una exterioridad, sino que está en cómo modulan esas relaciones para llevar a cabo su desplazamiento independiente.

### *Introducción a las herramientas*

El bastón es la herramienta de movilidad que más utiliza el practicante con discapacidad visual. El antropólogo Jackson, basado en una tradición fenomenológica, propone que la práctica corporal diaria junto al uso de objetos relevantes contribuye a la configuración de formas de conocer específicas (1989:205). Desde la perspectiva de Jackson, estudiar el uso del bastón es relevante para describir los patrones de la praxis corporal que emergen en esta práctica puntual (1996). Son para Jackson estos patrones de la praxis corporal, que parten de las interacciones y movimientos de las personas en un entorno, las que describen la configuración de las formas de conocer específicas. A su vez, recordemos que Bateson (1972) propone que para explicar un sistema no hay que cortar aquellas vías a lo largo de las cuales se transmiten transformaciones de diferencia, siendo el bastón de la persona con discapacidad visual una de estas vías.

Por su parte, Ingold presenta a las herramientas como aquellas que extienden la capacidad de las personas de operar en el ambiente<sup>3</sup>. Ingold considera que las herramientas siempre están enlazadas a las técnicas, es decir que las herramientas en sí mismas no son nada (Sigaut 1993: 383), sino que se convierten en herramientas sólo a través de estar unidas a una técnica. Si bien las herramientas siempre requieren de una técnica, esto no es recíproco. Las técnicas presentadas en el capítulo anterior, como la técnica de encuadre o la técnica de cómo agarrar del brazo a un peatón al solicitarle ayuda para cruzar la calle, son ejemplos de esto. Las técnicas, propiedad de las personas con habilidad, están embebidas en la experiencia de las personas, son inseparables de su actividad. Para Ingold, la operatividad de las herramientas no surge de ser meros adjuntos mecánicos al cuerpo que sirven para ejecutar comandos enviados por la mente, sino que son extensiones de las personas en su conjunto. Así,

---

<sup>3</sup> La herramienta como extensión de la persona en su conjunto, es una idea que se encuentra de forma similar en diversos autores. Está presente en el trabajo de Ingold con una explícita inspiración en Bateson, pero ya en 1922, Arturo Cancela presenta cómo en los escritos del novelista inglés Samuel Butler (1872), las máquinas son tomadas desde su consideración como miembros extracorporales del hombre (1922:278).

las herramientas están asociadas a la capacidad de los practicantes de revelar el entorno y son parte de una socialidad<sup>4</sup> con el mismo (Ingold 2000: 319-321).

## **1. El Bastón**

### **1.1 Introducción al bastón**

En las asociaciones y en la bibliografía nativas se suele presentar al bastón a partir de sus funciones. Entre las funciones de la herramienta se encuentran la función de seguridad, la función simbólica y la función perceptiva (LaGrow y Weessies, 1994). En cuanto a la seguridad, el bastón le permite al practicante detectar los obstáculos que se encuentren en la parte inferior del cuerpo y en su línea de desplazamiento, brindando una distancia de anticipación de alrededor de un metro. Al anticipar lo que se presenta en la proximidad de su línea de desplazamiento, le permite movilizarse con mayor seguridad. En todas mis salidas acompañando a practicantes e instructores en sus sesiones de Orientación y Movilidad, independientemente de los estados de los practicantes en el proceso de aprendizaje, los practicantes utilizaron el bastón.

La anticipación del bastón es exclusivamente de la parte inferior del cuerpo, por lo que no evita riesgos en la parte superior, como chocar con una rama de un árbol por ejemplo, función que en las sesiones recae en el instructor. Utilizar el bastón de modo que brinde seguridad en el desplazamiento requiere del ejercicio práctico. Es la herramienta esencial para ganar seguridad, pero su uso puede llevar a riesgos dado que puede engancharse con obstáculos bajos y provocar tropiezos, así como puede dar una sensación de seguridad que nunca es plena (recordemos, por ejemplo, los rasguños causados por cercos sin podar). Vuelvo a Gabriela de la asociación de Monserrat, que dice que su bastón “siempre está hecho percha”. Estos límites de la funcionalidad de seguridad del bastón refuerza dos cosas. En primer

---

<sup>4</sup> Ingold (2000) habla de socialidad, término propuesto por Alfred Schutz quien también habla del caso de los músicos de orquesta, cuyas relaciones mutuas de sintonización son precondition para su desempeño (1951: 78). Así como diversos autores, Ingold trabaja la socialidad de forma más generalizada para la vida social, pero continúa vinculándola a la consecución de resonancias, en cuanto a que en la resonancia de los movimientos que emergen de un compromiso de atención mutua, en contextos de actividad práctica compartidos, yace la base de la socialidad.

lugar, si bien es la herramienta de movilidad por excelencia, la más utilizada y recomendada, salir a la calle (también luego de haber pasado por Orientación y Movilidad) implica una exposición y posibles riesgos, aunque estos se reduzcan por utilizar la herramienta. En segundo lugar, que el uso adecuado de la herramienta está vinculada a una habilidad que se desarrolla.

El bastón también tiene una función simbólica, al facilitar la identificación y clasificación de las personas con discapacidad visual por parte del resto de los transeúntes. Tomando la segunda tricotomía de los signos de Peirce (1986:30), el bastón se puede clasificar como un índice, dado que guarda una relación de continuidad experiencial con la condición de discapacidad visual. El bastón indica una persona con condición de discapacidad visual. Sucede que, a su vez, las personas utilizan bastones que respetan una convención de colores. Esta convención de colores no guarda semejanza o continuidad con las condiciones físicas con las que se relacionan. Por lo que el bastón blanco, el bastón verde y el bastón blanco y rojo, constituyen símbolos dentro de la clasificación de Pierce. El bastón blanco mantiene con la condición de ceguera una relación basada en una convención. El bastón verde permite identificar que la persona tiene baja visión, mientras que el bastón que intercala blanco y rojo (o es blanco pero tiene rojo en su tramo inferior) se asocia a la sordoceguera. Lo cierto es que la convención de colores no es aún lo suficientemente conocida en Buenos Aires por lo que, cuando un transeúnte se encuentre con una persona con un bastón, generalmente sabrá que la persona cuenta con discapacidad visual, el bastón funcionará como índice, pero el bastón con su respectivo color no siempre funcionará como símbolo que precise la condición de la persona. El desconocimiento de esta convención les puede traer inconvenientes a las personas con discapacidad visual. Por ejemplo, en el campo me presentaron una situación recurrente, en la que personas con baja visión y bastón verde han sido tratadas de mentirosas por estar *haciendo cosas que un ciego no podría hacer*.

Tenemos entonces que el bastón facilita la identificación de las personas con discapacidad visual por parte del resto de los transeúntes. Vimos, al hablar de la habilidad de relacionarse con otros en la calle, como esta función entra en juego. Al

estar en la calle, esta identificación le disminuye las posibilidades de accidentarse, dado que al notar el bastón los transeúntes suelen incrementar la atención a los riesgos que pueden presentarse y actuar frente a ellos, como darle espacio al practicante o ofrecerle ayuda. La practicante Gabriela, quien tiene una disminución visual creciente, dice que esta función fue la razón principal por la que durante años usó esporádicamente su bastón verde, cuando sabía que iba a estar en contextos multitudinarios. Sin usar las técnicas habituales de bastón para su función perceptiva, lo utilizaba para que otros la identifiquen como persona con discapacidad visual y se comporten con más cuidado en sus cercanías. Es decir, también se observa como la función simbólica se solapa con la función de seguridad del bastón, pero a su vez está lejos de igualarse a esta.

El bastón es la herramienta identificatoria más visible del conjunto social, por lo que la relación entre el practicante y el bastón está en vínculo con la relación entre el practicante y su discapacidad visual. El uso del bastón puede llevar al practicante a depositar su frustración en la herramienta o a resistirse a utilizarla. En *Estigma: La identidad deteriorada* (2006) el sociólogo Erving Goffman se interesa por el estigma social y describe cómo algunos individuos realizan un encubrimiento (2006:57) de la evidencialidad (2006:64) de un estigma (2006:12), factor en el establecimiento de la identidad social de un individuo. A su vez presenta cómo, para el caso puntual de las personas ciegas, a partir de la diferencia en la apariencia de los ojos y los significados metafóricos asociados con la ceguera (que pueden ser proyectados a las personas con discapacidad visual) esta está históricamente asociada a un estigma. En el diccionario español al adjetivo “ciego”, además de “privado de la vista”, incluye como aceptación “ofuscado, alucinado” y al adverbio “a ciegas” como “sin conocimiento, sin reflexión” (RAE, 2001, 22a ed.).

Hago un breve comentario con respecto a mi experiencia al acercarme a las asociaciones y conocer personas con discapacidad visual. Al principio, evitaba frases como “viste que...” o “nos vemos mañana”. Mis rodeos por evitar palabras asociadas a la visión, más que lo que podían aportar, eran parte de un acercamiento superficial, dado que de alguna forma resaltaba una exclusión de esas personas, en este caso al

lenguaje, que por más oculocéntrico que sea es compartido, ellos utilizan ese tipo de frases asociados a la palabra “visión”.

Volviendo a la cuestión del bastón, Natalia, profesora especializada en discapacidad visual de la asociación de Villa Urquiza, cuenta que algunas personas se abstienen de utilizarlo y que esto se da con mayor frecuencia en dos conjuntos de personas: en aquellas personas que tuvieron una pérdida gradual de visión por un lado, y en adolescentes por otro. Lo asigna en ambos casos a los aspectos psicológicos y emocionales de identificarse como persona con discapacidad visual. Gabriela, quien recién a los 47 años lo utiliza extensamente y durante años se resistió a utilizarlo salvo en ocasiones puntuales, es un ejemplo del primer caso, la pérdida gradual de la visión. Un ejemplo de lo segundo, la discapacidad visual en adolescentes, puede incluir a Elías de la asociación de Villa Urquiza, que me expresó su enojo y rechazo extremo al uso del bastón (“No sirve para nada” me dijo).

Por último y centralmente para el desplazamiento independiente, el bastón tiene una función perceptiva, al ser una vía a través de la cual el practicante experimenta sensorialmente estímulos a lo largo del recorrido. Esta función es aquella que, en línea al pensamiento de Bateson, nos obliga a tratarla a continuación en detalle, por funcionar como vía de transmisión de diferencias. El bastón le permite al practicante reconocer el entorno sin necesidad de una exploración directa con las manos, a través de la asistencia sensorial para identificar características como la rugosidad, los desniveles, las texturas, los sonidos, y sus fuentes. En suma, el bastón asiste a que el practicante perciba al entorno, y de modo particular y en vínculo al anterior capítulo, identifique la presencia de referencias e indicadores en su entorno.

### **1.2 La percepción y el bastón**

El bastón tiene una función perceptiva en cuanto a que asiste a la experiencia sensorial. Si bien aquí, al tratar la herramienta, me enfoco en su asistencia a la experiencia sensorial como componente de la percepción, hay que recordar que la percepción no se iguala a la recepción de estímulos por medio de los sentidos, dado que la percepción también involucra la atribución de significados a los estímulos que

se presentan, es decir involucra a la experiencia memorística e imaginativa al estar realizándose la práctica.

Por un lado, el bastón asiste desde la modalidad sensorial táctil, por los estímulos que recibe el practicante en la mano que lleva el bastón, que le permite notar irregularidades en las baldosas, anticipar la llegada a una esquina por la irrupción del contacto entre el bastón y la pared por ejemplo, o explorar obstáculos que se encuentren sobre la vereda. Por otro lado, el bastón ofrece estímulos sonoros, por el sonido que se escucha en la fricción o los golpes del bastón con los distintos elementos que se presentan. Ambos estímulos son percibidos en simultáneo y suelen complementarse en la identificación de aquello que se percibe, pero así como el registro de pozos o la llegada del cordón son situaciones donde la asistencia táctil del bastón parece mayor centralidad, también se presentan instancias en las que la asistencia sonora del bastón es diferencial al permite al practicante percibir lo que se le presenta.

Por ejemplo, en mi salida en Villa Urquiza con Juan, el sonido metálico que hizo su bastón al tocar lo que él esperaba que fuese la pared, fue lo que le hizo quedarse quieto y dialogar con el instructor Mateo para descubrir qué era aquello que estaba tocando. Mateo le comentó que era la puerta de chapa de un nicho de gas, para qué servía y por qué estaba allí. Otro ejemplo se dió en una salida en San Miguel, cuando el practicante Martín se enfrentó a lo que inicialmente pensó que era una bicicleta, pero al dar un pequeño golpe con el bastón se corrigió, al darse cuenta por el timbre de sonido del contacto de su bastón que lo que estaba enfrente suyo era una motocicleta.

Como lo acabo de hacer hablando del tacto y de la audición como si fuesen dos experiencias sensoriales discretas, distintas y separadas, de forma generalizada a la experiencia sensorial se la suele fragmentar en base a los principales mecanismos fisiológicos de la percepción, ya sea en el lenguaje común o en su análisis (desde la filosofía hasta las ciencias cognitivas). Si bien en mis ejemplificaciones puedo tratar el tacto o de la audición por separado, estos sentidos ocurren en relación. Tocar un poste de luz con el bastón involucra a ambos sentidos. Los sentidos se solapan,

ocurren en simultáneo o secuencia, interactúan y se jerarquizan, jerarquía que se modifica con el desarrollo de la percepción. Pero precisar en un cierto sentido, al describir un aspecto de la relación de la persona y su entorno, no tiene por qué ser incongruente con trabajar, en otras escalas, en cómo la persona se proyecta multisensorialmente en su entorno (sin segmentar la experiencia sensorial entre los distintos sentidos). En otras palabras, las taxonomías de la experiencia sensorial toman sentido (o no) según la escala en la que se trabaja.

Más allá de la segmentación en los cinco sentidos tradicionales (visión, sabor, audición, olor y sentido del tacto), basado en los mecanismos fisiológico de la percepción más evidentes, en la actualidad las ciencias cognitivas realizan otro tipo de divisiones más complejas. En *El creciente campo de los Estudios Sensoriales* (2014) el antropólogo David Howes presenta como los estudios científicos recientes trabajan con un desglose que suele ir desde diez hasta treinta y tres sentidos (Howes 2009: 22-25), para dar cuenta de la contingencia histórica y cultural de cualquier taxonomía de los sentidos, que incluye las de las ciencias biológicas contemporánea, y en consecuencia reforzar su reconocimiento como taxonomía construida. A la luz de este punto, no hay razón que justifique por sí sola la más reciente taxonomía (que se justifique por sí sola por ser novedad, que no quita que una clasificación más reciente pueda ser más útil que otra según la escala y alcance de lo que se decide estudiar). Decir que hay treinta y tres sentidos y no cinco, más que abogar por estudios que aborden la experiencia sensorial desde treinta y tres sentidos, apunta a reconocer que esta no está sólo física sino también culturalmente ordenada. Howes dice: “La ciencia de la sensación, como cualquier rama de la ciencia, está en sí misma sujeta a revisión constante” (2014:17).

Hablé, por ejemplo, del sentido del tacto sin explicar a lo que me refiero, y el tacto se podría ligar a múltiples sentidos. Por ejemplo, en el tacto de textura, termorrecepción (sentido del calor), kinestesia (tacto en movimiento), nocicepción (sentido del dolor) y propiocepción (la percepción del conocimiento del cuerpo o de la situación de las diferentes partes de nuestro cuerpo). Si en vez del desarrollo del desplazamiento independiente, me centrare en el trabajo sobre la visión en las

personas con baja visión, que también existe con su marco educativo en las tres asociaciones, entonces seguramente sería beneficioso segmentar la visión entre múltiples categorías. Por ejemplo, la retinosis pigmentaria genera una pérdida de campo visual periférico y una dificultad para ver con poca luz, el nistagmo ocasiona visión borrosa y la enfermedad de Stargardt pérdida de agudeza y escatomas (zonas de ceguera parcial en el campo visual). Vinculado a las condiciones oculares de las personas, para trabajar la baja visión es necesaria una segmentación más precisa que justifica que se utilice una taxonomía de la visión más desglosada. La visión se puede segmentar como sentido en el reconocimiento de patrones, del color, en el seguimiento de objetos, en la visión periférica vs. central, entre otras. Este es un ejemplo de cómo las categorizaciones son consistentes o no, en relación a la fidelidad propuesta para describir las observaciones y trabajar sobre ellas.

Al momento caractericé al sentido de la visión a partir de la propiedad de distancia presentada por Hans Jonas (1966:136) en vínculo con su facilidad de anticipación de acontecimientos (ONCE, 2011). Pero además de esta, el filósofo considera que la visión tiene también como propiedades distintivas a la neutralización y la simultaneidad. Por neutralización entiende a la separación causal entre quien percibe y aquello que percibe, como si quien percibe estuviese libre de involucramiento con las cosas que percibe. Este punto, que asocia a una pérdida de un entendimiento intuitivo de la conexión entre ambas partes, le brindaría a la visión como contracara una ganancia en términos de objetividad.

Ingold (2000:258) ejemplifica esta neutralización a través de cómo en el lenguaje cotidiano en general se expresa que se ven las cosas, pero que se escuchan sonidos (en vez de escucharse las cosas). Uno ve un perro y escucha el ladrido de un perro. Uno ve un camión y escucha la bocina de un camión. Uno ve a los hombres discutiendo pero escucha los gritos de los hombres discutiendo. Este uso habitual del lenguaje nos indicaría que los objetos, si se experimentan por medio de sentidos no-visuales como la audición, están *más lejos* de los estímulos que se experimentan. Es decir, mientras que en la percepción visual, la luz que recibimos bastaría para identificar la presencia de una cosa, parecería que en la percepción auditiva el sonido

no basta para identificar su presencia, sino que lo que se identificaría es la presencia del estímulo (que llega a partir de ésta).

En cuanto a la propiedad de simultaneidad, Hans Jonas se refiere a que la visión permite tomar al mundo “a primera vista”, sin necesidad del movimiento para poder ver, en un mismo tiempo, múltiples cosas, que están en distintas direcciones y distancias. Ricardo dice que la mejor forma para que lo introduzcan a un espacio interior, es que lo acompañen en un recorrido por el mismo, para que pueda percibir aquello que se le describe del lugar. Más que estando quietos en la puerta y le digan que a cinco metros sobre la izquierda hay una computadora, prefiere que le hagan una descripción de las cosas que se encuentran en el espacio mientras va realizando el recorrido por ese espacio. En el campo se reconoce que, para su actividad perceptiva, las personas con discapacidad visual tienen mayor necesidad de movimiento que las personas sin discapacidad visual.

Continuemos con los estímulos auditivos como ejemplo. Si en una sala en silencio, aprendemos a asociar el eco del sonido de un chasquido para estimar el tamaño de la sala, con la visión podemos estimar el tamaño de esa sala “a primera vista” [simultaneidad] aparentemente sin haber desarrollado la habilidad para ello<sup>5</sup>, ni necesidad de accidentes o variaciones, ya sea del entorno o generadas por las personas [neutralización]. Estas propiedades de neutralización y simultaneidad se conjugan con la propiedad de distancia para la anticipación de acontecimientos. En vínculo a estos puntos es que el bastón tienen su eficacia como herramienta para este conjunto de personas.

Las propiedades de la visión deberían pensarse como una cuestión de grado con respecto a otros sentidos, observables en sus efectos en el lenguaje común y en las propias concepciones y acciones de las personas con discapacidad visual.

---

<sup>5</sup> Digo aparentemente dado que por la generalidad del desarrollo del sistema visual, se puede incorrectamente concebir a la visión sólo como una capacidad innata que no depende de la experiencia y de su desarrollo en los años formativos. Natalie Barraga (1964, 1997) estudió el sistema visual y enuncia que para personas con buena visión, los estímulos visuales del entorno suelen ser suficientes para que las habilidades visuales se desarrollen, porque “la visión ofrece la oportunidad de experimentar de diferentes formas y corroborar los resultados observando las acciones de otros” (ONCE, 2011:158). El trabajo de Barraga influyó en los programas de rehabilitación de baja visión, ya que defiende que la baja visión pueden entrenarse para usarla más eficientemente, en oposición a la creencia de que en esos casos hay que evitar utilizar a la visión por miedo a pérdidas de visión mayores.

Considero relevante marcar límites a estas propiedades asociadas a la visión, dado que un discurso dicotómico, de la visión como el sentido objetivo es problemático: proponer que aquellas personas con buena visión tienen la posibilidad de percibir con objetividad (principalmente por la aparente disociación con aquello que se percibe), puede conllevar a pensar como contracara, que las personas con discapacidad visual, más allá de cómo y de qué forma perciban, no tengan acceso a percibir con un grado de objetividad similar.

Se denomina oculoctrismo al privilegio de la visión por sobre el resto de los sentidos como fuente de conocimiento. Retornando al caso de nuestro lenguaje común, recordemos la aceptación de “a ciegas” como “sin conocimiento, sin reflexión” (RAE, 2001, 22a ed.). Ingold (2000) presenta como muchos antropólogos han puesto foco en el resto de los sentidos para la experiencia sensorial, al realizar críticas al oculoctrismo. Sin desmerecer el ejercicio de rebalancear los sentidos para la experiencia sensorial, Ingold se distancia de trabajar dentro de dicotomías como la de visión-audición, cuyas raíces también ve en la historia intelectual de occidente. Esta dicotomía suele tomar a la visión de forma limitada como modalidad sensorial distanciante y objetivante (entre otras características), y en oposición, al sentido de audición le asignan rasgos de intimidad y subjetividad (entre otras) (2000:245). Ingold marca que muchas de las críticas a la visión se realizan como vehículo a la crítica de la modernidad. Sostiene que este tipo de análisis falla conceptualmente en que la experiencia sensorial no es sólo un vehículo para la expresión de valores culturales extra-sensoriales. La visión en sí, no tendría la culpa de la *forma de ver* particular asociada al proyecto de la modernidad (2000:156).

Trabajos etnográficos muestran que diversas sociedades no occidentales, por un lado, no consideran a la visión y la audición como radicalmente opuestas sino como virtualmente intercambiables, y por otro, como la visión, incluso si en muchas sociedades es el sentido primordial desde una perspectiva cultural, no siempre es el sentido más representacional. El trabajo de Downey por ejemplo (2007), que se focaliza en el uso de la visión en el aprendizaje de la capoeira, el arte marcial afro-brasileño que involucra a dos personas que luchan en una roda, las estrategias de uso

de la visión dan forma a un conocimiento corporal de los capoeiristas, pero a su vez, como habilidad perceptiva habilitan el “saber hacer” de la práctica. Las técnicas visuales en la capoeira demuestran cómo los sentidos en sí son “parcialmente una habilidad y cualquier habilidad puede ser cultivada” (Carpenter, 1972: 20). Si bien los capoeiristas podrían ser considerados olocéntricos, entrenan sus sistemas visuales de manera significativamente distinta a cómo lo hace un fotógrafo, un pescador o para nuestro caso una transeúnte con baja visión por ejemplo. El desarrollo de habilidades distintivas de visión es parte del “saber hacer” de distintas actividades, es decir todos aquellos con visión son adeptos a usar rutinas de la visión relevantes a la tarea que practican.

Gibson (1979) al trabajar específicamente con el sentido de la visión y evidenciar cómo este sentido también requiere del movimiento, afirma que lo visual no es desinteresado o contemplativo, ya que ver siempre está ligado a cómo se ve, a los *camino de observación* (1979: 197) que se realizan al (y para) percibir. Aquello que se ve, está en vínculo directo con la actividad exploratoria de la persona en su entorno. Para Gibson los sentidos, configurando distintos modos de percibir, no sólo se solapan en características y funciones (por ejemplo, en la visión y la audición se direcciona la cabeza para la fuente de un estímulo), sino que están todos subsumidos a un sistema de orientación corporal (1966:4, 49-51, 1979: 245). Su antecedente nos permite plantear que aquella neutralidad y simultaneidad de la visión tiene un carácter aparente.

Por su parte, desde la fenomenología Merleau-Ponty postula cuestiones similares, dado que para ambos los sentidos son aspectos del funcionamiento del cuerpo entero en movimiento, reunidos en la acción misma de su participación en un entorno. Merleau-Ponty por ejemplo, considera al tacto y a la visión desde su comunalidad, al decir que son modos comparables de interacción sensorial con el entorno, sin esto querer decir que son equivalentes dado que sus estructuras no pueden ser exactamente transpuestas (1962: 225 en Ingold 2000:263). Para Merleau-Ponty el sistema visual funciona como instrumento de la percepción con similitud a como funciona un bastón para una persona ciega. Así como lo es para Gibson, para

Merleau-Ponty no puede haber visión sin movimiento y este movimiento tiene que ser guiado visualmente; el movimiento debe tener su clarividencia (1964:162) y la visión puede contribuir a esta. Ampliando, el movimiento debe tener su clarividencia y la percepción (compuesto por la experiencia sensorial que no es sólo visual y a la cual el bastón asiste, pero que no es sólo la experiencia sensorial) actúa como tal<sup>6</sup>.

Entonces en cuanto al uso del bastón tenemos lo siguiente. El uso del bastón asiste a la capacidad de los practicantes de revelar el entorno (Ingold 2000: 319-321) en su función perceptiva. En primer lugar, en la acción concreta de tener que establecer contacto físico con aquello que se busca percibir, se aclara su no neutralidad: hay una conexión concreta e identificable entre ambas partes. En segundo lugar, en el hecho de que se perciban sólo ciertos aspectos del entorno a la vez, aquello con lo que el bastón entra en contacto, da cuenta de su no simultaneidad. En tercer lugar, el practicante debe intencionalmente mover su bastón y atender, requiere del movimiento, su percepción es función de la acción. Estos puntos, que como características describen la función perceptiva del bastón asiste a la capacidad de los practicantes de revelar el entorno, vuelven a reforzar aquello que se planteaba en el capítulo anterior, en cuanto a la concepción del entorno como relacional.

Estos dos puntos, que las observaciones de la práctica en la calle que se entienden mejor si se concibe un entorno relacional (que existe y toma sentido sólo en relación a quien está en ese entorno) y que el practicante con su bastón percibe de forma no neutral, no simultánea y en función de la acción de desplazarse, que al

---

<sup>6</sup> La fenomenología tuvo también influencia las neurociencias y las ciencias cognitivas. En *De Cuerpo Presente* (1997), el biólogo Francisco Varela enfatiza que “los procesos motores y sensoriales, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición vivida” al hablar de la *enacción* (como cognición corporizada) (1997:203). Subraya que la cognición en primer lugar “depende de las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices” y en segundo que “estas aptitudes sensorio-motrices están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio”. Reformulando el significado que Varela da a su enfoque *enactivo*, él sintetiza en que la percepción es *acción guiada perceptivamente*, y en segundo lugar, que las estructuras cognitivas emergen de los modelos sensorio-motores recurrentes que permiten que la acción sea *guiada perceptivamente*. Su enfoque tiene una matriz fenomenológica dado que, contra una postura representacionista en la que “el punto de partida para comprender la percepción es el problema de recobrar propiedades pre-dadas del mundo para procesar la información”, estudia “cómo el perceptor puede guiar sus acciones en su situación local” que a su vez es afectado como resultado de la actividad del perceptor. A partir de allí es que Varela indaga en “la estructura sensorio-motriz del perceptor, en el modo en que el sistema nervioso eslabona superficies sensoriales y motrices.”

momento presenté que se encuentran en la fenomenología y sus influencias, tienen como antecedente previo al biólogo Jakob von Uexküll según quien “todo sujeto teje sus relaciones, como los hilos de una tela de araña, con algunas características de las cosas, entrelazándolas para hacer una red en la que apoyar su existencia” (Uexküll 1965: 29 en Artaud 2012)<sup>7</sup>. El filósofo Juan Manuel Heredia (2014) introduce la obra de Uexküll vía sus conceptos centrales. Uexküll creó la noción de *Umwelt* (que tiene similitudes con el *ser-en-el-mundo* de Heidegger y la noción husserliana de *Lebenswelt*) para captar los *mundos perceptivos* (*Merkwelt*) de los seres vivos, en las construcciones de sus semiosferas propias. El *Umwelt*, además de incluir el *Merkwelt*, que le permite explicar en biología cómo cada especie construye su medio asociado activamente a partir de regímenes de percepción específicos y relacionándose con un número limitado de señales, también incluye como complementario al mundo de la acción o *Wirkwelt*. La relación entre los mundos de la percepción y de la acción, o mejor dicho con la terminología de su marco, la relación entre señal y operación, no es directa sino que “se encuentra mediada por la actividad de un sujeto y dicha actividad implica, en las condiciones que le son dadas, una traducción y –con ella– la constitución del mundo circundante” (Heredia, 2014:24). Los seres vivos construyen su mundo circundante en un *círculo funcional* (*Funktionskreis*) entre señal y operación como modelo de causalidad retroactiva (Uexküll 1951:39 en Heredia 2014:27). Heredia describe como sus conceptos implican, por un lado, que la unidad mínima de análisis deviene la pareja individuo-medio asociado, y, por otro lado, que hay que dejar de pensar al medio como espacio físico objetivo y pasar a considerarlo a partir de sus cualidades semiológicas. Este trabajo comparte perspectivas con estas implicancias, tanto desde la unidad de análisis sobre la que describir (en base a Bateson), como también por considerar el espacio físico *desde* el concepto relacional de entorno, con su irregularidad como la variabilidad de la calle, en la que ciertos elementos portan mayor sentido que otros.

---

<sup>7</sup> En *Sobre una antropología sensible del mar* (2012) Hélène Artaud trabaja con algunos conceptos de Von Uexküll.

### **1.3 La técnica de bastón**

Paso a describir las técnicas que hacen del bastón una herramienta y consecuentemente influyen en cómo el practicante revela el entorno (Ingold 2000: 319-321).

En el campo la historia de la técnica de bastón se vincula al trabajo del doctor estadounidense Richard Hoover, quien sistematizó las técnicas de movilidad con el bastón largo para ayudar a los militares que retornaban a su país después de la 2da Guerra Mundial con lesiones oculares. Al establecer las bases para la movilidad con bastón, se lo considera el creador del bastón largo (o bastón blanco) y la técnica de uso lleva su nombre (técnica de Hoover). La disciplina Orientación y Movilidad, como marco educativo para las personas con discapacidad visual, fue tomando forma en Estados Unidos entre la finalización de la 2da Guerra Mundial y los años setenta, cuando se empezaron a considerar las necesidades de desplazamiento independiente no sólo en las personas ciegas sino también en las personas con baja visión y se considera la publicación del manual de referencia *Fundamentos de Orientación y Movilidad* en 1980 por Welsh y Blasch como una instancia consolidadora de la disciplina (ONCE, 2011:56).

Al acompañar al practicante, el instructor espera que el uso de la herramienta se logre con un grado de automatización, de incorporación corporal, que le permita no tener que prestarle atención a la mecánica del desplazamiento con el bastón en sí, y así pueda poner su atención a lo que se presenta en la calle. Si el practicante automatiza al acto mecánico mientras se desplaza, puede focalizarse en la asistencia perceptiva que el bastón le ofrece, es decir prestar atención a su entorno. Es en relación a la búsqueda de que el aspecto mecánico del uso del bastón se logre hasta un grado oportuno de automatismo, que la tendencia de las asociaciones es introducir el bastón y la Orientación y Movilidad desde edades más tempranas, para de esa forma consolidar el vínculo entre la persona y la herramienta e ir estimulando sus bases corporales de la movilidad para a partir de allí lograr una mejor orientación.

En la mayoría de los casos, los practicantes conocen la técnica de bastón por primera vez en sus sesiones de Movilidad y Orientación. En el caso de personas que

perdieron la visión en edades más avanzadas, o en casos donde las personas están en un proceso gradual de pérdida de visión, el practicante puede haber observado a otros utilizando el bastón antes de que la herramienta le haya sido introducida en Orientación y Movilidad. Horacio, que perdió la visión hace 2 años, cuenta que ya tenía una referencia con respecto a cómo utilizar el bastón por haber observado visualmente a otros. Pero atribuirle el aprendizaje del bastón únicamente a las observaciones que se puedan haber hecho de otros, sería como decir que uno aprende a tocar la guitarra únicamente por observar a otros hacerlo.

En la actualidad, se intenta desde el marco institucional introducir el bastón y la práctica de Movilidad y Orientación en edades tempranas, en aquellos casos en donde la ceguera o baja visión se presente de nacimiento o en la primera infancia. Actualmente se presenta el bastón incluso en edades preescolares, para que los niños se familiaricen con el desplazamiento asistido. Este año, en la asociación de Villa Urquiza en donde los asistentes son niños y adolescentes, se introdujo por primera vez los pre-bastones a los más pequeños, a aquellos de edad preescolar. Los pre-bastones son de plástico en forma de U invertida, se agarran con las dos manos y sus dos patas (que terminan de forma curva) hacen contacto con el suelo. Su introducción tiene el objetivo de que comiencen a ejercitar a empujar un objeto por delante de ellos, vayan asociando como este les anticipa lo que vendrá y empiecen a encontrarse con obstáculos a esquivar. Su instrucción temprana es parte de un cambio de paradigma en la enseñanza, ya que anteriormente se consideraba perjudicial introducir el bastón a los niños que aún no hayan desarrollado previamente un grado de movilidad oportuno. Mientras que ahora buscan introducir el bastón cuanto antes. Mateo comparó su ejercicio con, cuando se le enseña a comer a un niño, “que aprenda a utilizar el tenedor se da en simultáneo a que aprenda a comer sólo, aprende a utilizar el tenedor es parte de la práctica de comer sólo”.

Al hablar de las habilidades relacionadas con el entorno, como caminar cerca de la línea de la pared, usar referencias e indicadores, mostré cómo si bien algunos componentes de estas habilidades pueden ser expresados vía técnicas transmisibles en una instrucción verbal, estas se configuran como saberes prácticos sólo cuando se

experimentan en situaciones concretas. Pensemos en la técnica de encuadre, la técnica de agarre al pedir ayuda o la técnica de introducirse levemente hacia adentro de los edificios frente a discontinuidades. Todas se sustentan en entrenarse de forma situada en la calle. De forma similar, desarrollar la habilidad de uso del bastón requiere que el practicante se desplace en la calle y vaya adecuando su vínculo con la herramienta en movimiento. Por más que el instructor le haya introducido al practicante el aspecto mecánico de la técnica en un entorno controlado, como en el interior de las asociaciones, su uso como herramienta para el desplazamiento independiente requiere de la experiencia práctica junto al bastón en el contexto de la actividad que es la calle.

Marco este punto para no olvidarlo al recorrer las técnicas de bastón que expongo a continuación, dado que entre las distintas habilidades de Orientación y Movilidad, los aspectos mecánicos de las técnicas de uso del bastón se presentan de forma generalizada en las tres asociaciones. De las habilidades de Orientación y Movilidad, el uso del bastón es aquella que más se asocia a un corpus de reglas relativamente generales y de instrucciones para la acción junto a la herramienta. Es decir, si bien estas técnicas de bastón pueden ser entendidas a partir de un proceso de transmisión de conocimientos (en su mecánica) dado que los movimientos pueden traducirse a instrucciones verbales bastante claras, o incluso porque el instructor muchas veces guía los movimientos de los practicantes con sus propias manos, hay que situar este aspecto del aprendizaje dentro del marco del capítulo anterior. Esto es, de cómo el bastón como herramienta, contribuye a la revelación del entorno por parte de los practicantes y al desarrollo de las habilidades que modulan esa relación. Es decir, si bien puedo aprender a usar el bastón en espacios interiores simples, planos y sin riesgo, llegando a un grado de automatización de los movimientos oportuno, el bastón se configura como herramienta sólo al utilizarse y ampliar la operatividad de la persona en su entorno, es decir cuando contribuye a la proyección multisensorial de la persona en el entorno.

El practicante utiliza el bastón no solamente para seguir superficies horizontales, sino también para reconocer superficies laterales como paredes, para

alinearse (por ejemplo para identificar el eje del cordón al realizar un cruce perpendicular a la calle), así como para explorar las cosas que se presentan en el recorrido. Pero las técnicas de bastón se refieren al traslado, es decir a seguir superficies horizontales en movimiento. Los practicantes de Orientación y Movilidad conocen diversas técnicas de bastón, pero en la práctica en exteriores utilizan la “técnica de dos puntos” y la “técnica de barrido”, también llamadas “técnicas rítmicas”. La bibliografía refiere a la “técnica de dos puntos” en exteriores y a la “técnica diagonal” en interiores como las esenciales (LaGrow y Weessies, 1994).

La “técnica de dos puntos” del uso del bastón, es la que más frecuentemente observé en desplazamientos en exteriores. En esta se utiliza la “sujeción básica”, que consta en posicionar la mano lateralmente, apoyando la palma de la mano en la empuñadura del bastón, el dedo índice estirado, el pulgar sobre la parte superior de la empuñadura y el resto de los dedos rodeándola, de forma similar a un saludo de manos. La mano se coloca en la línea media del cuerpo, con el brazo extendido hacia delante. En un desplazamiento con la “técnica de dos puntos”, la mano se mantiene una distancia de unos quince centímetros del cuerpo, y el bastón se mueve de lado a lado describiendo un arco apenas más ancho que el ancho de los hombros del practicante, y toca la superficie del suelo sólo en los extremos del arco. Cuando se pisa con el pie derecho, el bastón toca el suelo en el extremo izquierdo del arco, y viceversa, de esa forma anticipando el próximo paso y logrando actuar ante la aparición de un obstáculo (Hill y Ponder, 1976).

Similar a la “técnica de dos puntos”, la técnica de “tocar y deslizar”, pero en vez de realizar un breve contacto con un único punto del suelo al llegar a los extremos del arco, se realiza en estos extremos un deslizamiento del bastón, arrastrándolo por unos centímetros de forma paralela al desplazamiento del practicante. En las sesiones se observa como la mayoría de los practicantes utilizan la “técnica de dos puntos”, pero a veces realizan una combinación de estas con la técnica “tocar y deslizar”, alternando entre golpear el suelo y deslizar levemente el bastón sobre este, dificultando la identificación de cuál de las dos técnicas se está utilizando.

La “técnica de dos puntos” es aquella que más observé en práctica, pero hay una tendencia en las asociaciones de ampliar el uso de la “técnica de barrido”, por la expansión de un tipo de bastón nuevo con puntera redonda giratoria. Mateo me hizo esta observación, que da cuenta de otros aspectos situados de la práctica, en este caso cómo influye una cuestión comercial en cómo se realiza la práctica en Buenos Aires. La puntera del bastón es del tamaño de una pelota de tenis, es de larga duración y reemplazable. Esta técnica está ligada a la particularidad de este tipo de bastón, por lo que su uso depende de la disponibilidad del practicante de adquirir este tipo de bastón, que actualmente no se fabrica en el país. Su precio ronda los 70-80 dólares, mientras que los precios de los bastones sin esta puntera y de producción nacional suele estar entre los 15 y 30 dólares<sup>8</sup>. Brinda más seguridad que la “técnica de dos puntos”, que al hacer contacto con el suelo únicamente en los extremos del arco puede llevar a que el practicante no registre algunas variaciones, como pozos o elevaciones menores, con los que se puede trastabillar. Con los bastones con puntera redonda giratoria, el practicante se traslada más despacio, al tener que realizar el barrido transversal, pero es un traslado más seguro al ir permanentemente en contacto con el piso. Si este bastón se lleva derecho, su puntera no gira. La puntera giratoria rota en sentido perpendicular al desplazamiento, por lo que la realización del arco es obligatoria con este bastón y técnica. La obligación de realizar el arco sí o sí, hace que sea una técnica beneficiosa para ejercitar el ritmo del arco, por lo que se sugiere (si es posible la adquisición del bastón) a aquellos a los que se les dificulta realizar su arco con consistencia.

Las técnicas pueden variar levemente entre las personas, pero su elección también es afectada por la zona donde las personas se encuentren. No es lo mismo estar desplazándose en la zona comercial de San Miguel, en la que protegerse de otros transeúntes es una prioridad y un arco más corto beneficioso para que los otros

---

<sup>8</sup> A su vez, existen otros bastones que complementan el bastón con desarrollos electrónicos (son poco difundidos por su costo y por estar en estados de desarrollo). Ejemplos recientes son la empresa WeWalk, que este año 2019 comenzó a comercializar un bastón que detecta obstáculos por encima del nivel del pecho con sensor ultrasónico y avisa al usuario de obstáculos mediante vibraciones, y se puede complementar con aplicaciones móviles como Google Maps. Su costo es de 400 dólares. Localmente, en 2017 alumnos de la Escuela Técnica 1 de Bragado, crearon un prototipo con funciones similares, basado en el microprocesador Arduino.

transeúntes no pateen el bastón (que beneficiaría al uso de la técnica de dos puntos y el bastón largo tradicional), a andar por la vereda en Villa Urquiza, en la que la prioridad es poder detectar todas las variaciones del suelo, como baldosas sueltas (que beneficiaría al uso de la técnica de barrido y el bastón con puntera redonda).

Los instructores refuerzan (y los practicantes reconocen) que las técnicas que comparten son adaptables a lo que cada uno necesita en sus situaciones puntuales. Mateo dice que ellos como instructores dan a conocer diversas técnicas y que en ocasiones se dan choques con las expectativas de los practicantes, particularmente los adultos, que en ocasiones se presentan con la expectativa de que los instructores les brinden respuestas únicas a sus necesidades. Son los practicantes, habilitados por el instructor, los que al conocer las técnicas deben adaptarlas a las características personales de cada uno y a los escenarios en los que se encuentren. Mateo dice: “yo te explico lo que hay, pero vos tomá lo que más te sirva según tus necesidades, posibilidades y características”.

La “técnica diagonal” es aquella que se utiliza con más frecuencia en interiores, dado que es simple pero no brinda tanta protección. Observé esta técnica dentro de las asociaciones en múltiples oportunidades, ya sea al salir y retornar a las asociaciones de los practicantes con los que compartí sesiones, como al observar al resto de las personas con discapacidad visual que asisten a las asociaciones. Para esta técnica se utiliza la “sujeción diagonal”, que consiste en rodear la empuñadura con los dedos dejando los nudillos hacia arriba y extendiendo sobre la empuñadura el índice o el pulgar. El bastón se posiciona cruzando el cuerpo para que proteja el cuerpo, con el brazo extendido hacia delante, quedando la empuñadura aproximadamente a la altura de la cintura y en el lado de la mano que sujeta al bastón. Como si el bastón fuese la barra horizontal de un carrito de supermercado y se soltase una de sus manos. Al desplazarse, el bastón se desliza (o se mantiene el bastón unos pocos centímetros por encima del piso, o bien una combinación de ambos) en línea recta por la superficie del piso. Esta técnica también es utilizada en exteriores por aquellas personas que cuentan con un resto visual considerable que les permita desplazarse sin necesidad de utilizar una técnica con arco.

El practicante también conoce otras formas de sujeción comunes, como la de lápiz, que es aquella en la que la posición de los dedos es semejante a la que se adopta cuando se agarra un lápiz. Observé a practicantes utilizar esta técnica al ser guiados físicamente por alguien, por ejemplo cuando asistí a practicantes en la entrada y salida de las asociaciones, así como cuando suben o bajan una escalera por su cuenta. Como mencionaba anteriormente, las personas conocen las diversas técnicas y su preferencia y combinación se presenta de forma distinta según el practicante y la situación en la que se encuentre.

Pero así como cada persona va desarrollando su experiencia particular en el uso del bastón hay cuestiones que el instructor refuerza, para que el practicante se desplace de la mejor forma para mantener su seguridad y su orientación para movilizarse. Es decir, que el instructor permite la adecuación de la técnica en cada practicante, no implica que no evalúe si sus movimientos son las mejores que podría realizar para sus circunstancias particulares, o que en ocasiones sugieren que ciertos sean reemplazadas por otras que cumplan objetivos similares.

Cuando al practicante se le dificulta mantener su desplazamiento con el bastón, el instructor y el practicante buscan indagar en las causas de ello, para hacer ajustes en aquello que lo causó. Desplazarse en la calle conlleva un entrenamiento del control de las tensiones que se generan al estar expuesto, por lo que la postura, la posición del brazo, el ángulo con el que se agarra el bastón y la presión de la mano sobre la empuñadura, son parte de una atención por parte del practicante y de las observaciones del instructor. Al acompañar al practicante Martín, él debió pausar su desplazamiento en varias oportunidades en una misma sesión por cansancio. Frente a ello Mateo le sugirió tomar de forma más suave y revisar su agarre del bastón, para así apaciguar la tensión que le provocaba cansancio.

Otra situación inoportuna asociado a la técnica de bastón es la lateralización, que presencié en el caso de Nora junto al instructor Mateo, que se da cuando el arco se realiza con una tendencia a uno de los dos lados, y consecuentemente provoca que el practicante tienda en su dirección hacia ese lado, así como a estar desprotegido en el lado inverso. El instructor considera estos aspectos del desplazamiento ya que

realizar un movimiento simétrico con el bastón implica una ganancia en simpleza, velocidad y seguridad en el desplazamiento.

El instructor Tomás, de la asociación de Monserrat, al hablar de la situación en la que un practicante arrastra los pies (una forma de estar más tiempo en contacto con el suelo, fuente de estímulos sensoriales), dice que no está mal si al practicante le sirve, pero es reemplazable si el practicante se habitúa a utilizar de forma efectiva el bastón. Entre las razones de reemplazar esa técnica está la salud, en cuanto a que arrastrar los pies puede llevar a problemas en los pies y las articulaciones a largo plazo. Pero Tomás también resalta su aspecto social: dice que no queda bien estar haciéndolo todo el día. Es decir Tomás entiende que el practicante realiza esta práctica porque le funciona, pero también propone que el practicante evalúe la necesidad de continuar con ella también a partir de su efecto en el encuentro con otros. Si el practicante adecuase su utilización del bastón para percibir de mejor manera el suelo sobre el que realizará sus próximos pasos, no haría falta que arrastre los pies de forma constante.

Con este último escenario se ve que la apertura del instructor a que el practicante ejercite las técnicas que le resulten más conveniente también se conjuga con el aspecto social del caminar. En un contexto en el que la persona con discapacidad visual es estigmatizada en su diferencia (y para nuestro caso, diferencia al caminar) los instructores habilitan a que los practicantes exploren sus posibilidades prácticas a la luz de estas diferencias del desplazamiento con un transeúnte común, que pueden querer aminorar o no, mantener o no. Por su parte, Mateo dice que dentro del campo los límites entre una forma correcta y una incorrecta de desplazarse antes eran más claros y actualmente son más difusos. Esos límites se han modificado, se han vuelto porosos en los últimos años por diversas cuestiones que se afectan mutuamente.

Que la disciplina de Orientación y Movilidad tenga su origen en el cruce entre el ámbito médico y el militar de mediados del siglo XX, la ha caracterizado históricamente por una aplicación práctica de saberes consolidados y un proceso de normalización, que dejaba fuera de las sesiones todo lo que se encuentre fuera de

aquellos saberes. Históricamente en la disciplina, cuando el practicante llegaba hasta un cierto punto en su desarrollo formal del desplazamiento independiente, según el grado de puesta en práctica de las técnicas asentada en la disciplina, se consideraba finalizado su proceso de aprendizaje. Cuando un practicante no lograba realizar las técnicas de manual, no se incentivaba a que el practicante explore alternativas. El practicante terminaba su práctica de Orientación y Movilidad. No se buscaba adecuar su aprendizaje a sus características y necesidades particulares o las de su contextos puntuales, ni se daba apertura a la exploración de aquello que le pudiese funcionar al practicante individualmente.

Mateo cuenta como en Argentina desde hace aproximadamente una década, cuando finalizaba su formación profesional (Orientación y Movilidad actualmente es una materia anual de la carrera de Educación Especial con orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales), desde dentro de la disciplina se ha puesto en duda y modificado esta perspectiva. Por un lado, las propias técnicas databan de hace más de medio siglo, desde la sistematización de Hoover no han tenido grandes actualizaciones. En segundo lugar, se atraviesa un cambio de paradigma de cómo se concibe a la discapacidad en la disciplina, que a su vez está en relación a cómo se concibe a la discapacidad más allá de este campo especialista. En tercer lugar, la disciplina ha aumentado y complejizado su campo de aplicación a lo largo de los años. Actualmente Orientación y Movilidad trabaja con personas con múltiples tipos de discapacidad visual, e intenta dar mejores respuesta a grupos de población específicos a los que antes no se los consideraba desde sus particularidades, como a los niños y ancianos, así como evaluando factores asociados a la simultaneidad con otras deficiencias, como la sordoceguera.

#### **1.4 El automatismo y el bastón**

Pensemos comparativamente entre la habilidad del uso del bastón y aquellas habilidades trabajadas en el capítulo anterior, las que llevan a que el practicante tenga una relación de correspondencia con la calle. Saber utilizar el bastón, está asociado a un pasaje a la automatización de la técnica asociada a la herramienta. A un proceso

en el cual si al principio requiere de la atención al uso mecánico de la herramienta, esta atención luego se vuelve menor o innecesaria. Al principio, el practicante debe prestar atención a la mano que sostiene el bastón, al arco que realiza, al ritmo de sus pasos, a su postura corporal, a la relación entre estos componentes. Luego de desarrollar su técnica de bastón, la persona habilidosa no tiene que atender a su técnica de bastón a cada paso y puede atender al entorno (a través del bastón) para llevar a cabo su desplazamiento orientado.

Simonetti (2013) dice que el experto es aquel capaz de moverse eficientemente en su medio, ya que posee la capacidad de llevar a cabo un cúmulo de acciones sin necesariamente prestar atención a todas ellas. Curiosamente, toma al uso del bastón del ciego como metáfora para hablar de la incorporación de habilidades para la práctica de la arqueología, al decir que el ciego al usar su bastón “se proyecta más allá de las vibraciones que siente en su mano, hacia aquello invisible que se abre más allá de la punta de su bastón”.

Para las habilidades de la persona en su relación con la calle, aquellas que vimos en el primer capítulo, una escisión temporal entre una instancia en la que se requiere de la atención y una instancia posterior en la que ya no se la requiere, no ocurre de manera clara. El hecho de que las personas con discapacidad visual, incluso las más experimentadas en la calle, digan que siempre deben atender a lo que pasa alrededor, nos impide pensar en el desarrollo de la correspondencia entre la persona y su entorno como un pasaje a una automatización completa. La persona expuesta, ensaya distintas respuestas a lo que se le presenta en la calle, algunas respuestas le funcionan mejores que otras y le permite refinar cómo responder a la calle. La persona con habilidad no atiende a todo lo que sucede en la calle en todo momento, aprende a qué debe prestar atención, en qué focalizar. Pero siempre, aún con años de experiencia, debe realizar el proceso de la atención y atender a la calle tanto en sus elementos recurrentes como contingentes. Porque la atención no sólo da forma a su habilidad en la recurrencia de atender a aquello que ya percibió con anterioridad y que reconoce, sino también en su apertura a atender a la variación.

Puntualmente en cuanto al bastón, tenemos entonces que al haber desarrollado su técnica de uso el practicante puede focalizar su atención al entorno (que el bastón le asiste a percibir). El bastón es un ejemplo más conciso de un pasaje al automatismo. Podemos pensar en múltiples prácticas en las que estos pasajes son relativamente claros, por ejemplo utilizar un teclado de computadora o leer en voz alta. En mi caso, me es fácil olvidar que pasé años desarrollando con esfuerzo la primera y que realmente no tengo desarrollada la segunda (aún focalizo en la fonética y en el movimiento de mi propia boca al leer para resultar claro, en vez de atender al contenido de lo que leo). Un pasaje similar se da en el propio acto de caminar, que por su cuasi universalidad la consideramos una actividad innata, como si no implicase un desarrollo. O en las asociaciones, pensemos en ejercitación de la lectura de braille, en la que el novato pasa la mayoría del tiempo resolviendo el texto que lee, atendiendo a cada estímulo táctil y asociándolo a la correspondiente letra, y sólo cuando sabe leer braille enfoca su plena atención al contenido del texto. La Orientación y Movilidad busca que el uso del bastón de la persona con habilidad llegue a un punto en el que “no se enreda en las minucias de la técnica, que tienden a desaparecer en el trasfondo de su actividad” (Simonetti, 2013). De alguna manera si bien para adquirir la técnica corporeizada de uso del bastón se requirió del ejercicio práctico de encuentro con la herramienta, sí se puede decir que se llega con esta habilidad a puntos de no retorno (esto lo planteo de un modo comparativo), en los que el practicante no suelen tener que volver a revisar su mecánica del movimiento, luego de que *saben usar el bastón* (frase que es más difícil de decir de forma general para el desplazamiento orientado e independiente).

Antes de pasar a la asistencia del perro guía, hago una referencia teórica a la cuestión de la autonomía, que permite reforzar el vínculo del practicante con el bastón como herramienta, y se articula con la *autonomía* desde su concepción nativa. A su vez, presentaré unos párrafos del celular como herramienta, dado que más allá del uso cotidiano y generalizado, existen una serie de aplicaciones móviles que son

útiles y están extendidas entre las personas con discapacidad visual (que como el perro guía, no se utilizan en las sesiones de Orientación y Movilidad).

Bruno Latour (2008:305-09) tomando distancia de la división entre psicología y sociología, y del estudio de *lo social* como parte de un “afuera”, propone disolver el “afuera”, que “no es un contexto ‘hecho de’ fuerzas sociales y no ‘determina’ el adentro”. Con una relectura alegórica de la marioneta (y del titiretero y los hilos que los vinculan), Latour ve cómo un enfoque sociológico del contexto, trajo como consecuencia un tipo de balance en el que “cuantos más hilos se agregaban para *hacerlo actuar a uno* desde el exterior, *tanto menos* actuaba *uno mismo*”. En consecuencia para “salvar la intención, la iniciativa y creatividad del actor, la única manera que quedaba era incrementar la suma total de la acción proveniente del interior *cortando algunos de los hilos*. Se era un sujeto libre o se vivía en un abyecto sometimiento.” Latour en cambio propone que los hilos están siempre allí, pero “transportan autonomía o esclavización según como se los sostenga”. Para Latour, siempre que se hable de actor, se debe agregar la red de enlaces que lo hacen actuar, y dice en cuanto a la emancipación, que “no significa estar ‘liberado de ataduras’ sino *bien-enlazado*” (2008:309).

Si bien todos utilizamos herramientas para desplazarnos, yo por ejemplo no he salido en quince años a la calle sin calzado o sin mis anteojos, por su generalidad se las suele ignorar al hablar de cómo realizamos la actividad de caminar. Sin necesidad de igualar esos ejemplos con el bastón, ya que lejos está de serlo, en términos comparativos vemos al bastón como un condicionamiento externo del practicante, como si no fuese común entablar relaciones con herramientas al caminar.

En cuanto al celular, más allá del uso cotidiano y generalizado del celular, existen una serie de aplicaciones móviles que son útiles y están extendidas entre las personas con discapacidad visual. Una asistencia electrónica, que anteriormente requería de adquirir dispositivos costosos y específicos a una cierta funcionalidad, como los aparatos GPS para geolocalización, es ahora de fácil acceso para las personas vía aplicaciones móviles. Existen diversas aplicaciones que ayudan al desplazamiento independiente y a su vez otras muchas que ayudan a las personas con

otras tareas, como por ejemplo lectores de texto y lectores de imagen (útiles para identificar billetes, para identificar el color de la ropa al vestirse o para utilizar redes sociales). Entre todas las aplicaciones, la que más se me presentó como asistencia para el desplazamiento independiente es la llamada *Lazarillo*.

Utilizar la localización del celular, le permite a la persona acceder a información relevante del entorno en tiempo real. Como herramienta no sustituye pero complementa la habilidad de uso de referencias. Si bien no la observé en uso en las sesiones si me la presentaron al charlar con ellos en las asociaciones. Incluso practicantes me sugirieron descargarlas en más de una oportunidad, cosa que hice y pude probar en la calle (puntualmente a *Lazarillo*).

El uso de estas aplicaciones complementa la habilidad de las personas, no es imprescindible pero amplía las posibilidades de orientación y consecuentemente facilita el desplazamiento independiente. Funciona como guía por medio de notificaciones de voz. Informa en qué calle estás y que hay a tu alrededor, como cajeros, tiendas, restaurantes o cafés. Más allá de notificar de servicios y facilitarle a las personas el acceso a éstos, también funciona como buscador, por ejemplo de locales, centros de salud, bancos o medios de transporte, o para buscar direcciones específicas por medio de la voz. Permite guardar sitios como favoritos, para acceder a estos con facilidad posteriormente, y te notifica a medida que te acercas a estos. Quedará para un futuro indagar en el celular de forma puntual desde sus usos actuales y potencialidades, así como del proceso de desarrollo de estas aplicaciones.

Para hablar del perro guía, me centraré en el caso de María, con quien compartí un día de caminatas y charlas en Las Flores, Provincia de Buenos Aires, donde vive con su perra Almendra que la acompaña en todas sus salidas a la calle. Pero antes, un ejemplo del uso del celular que me presentó ella. Al estar en vacaciones con su perra guía en la playa, marca su sombrilla como punto de referencia en la aplicación y sale a caminar con Almendra. La aplicación le notifica su distancia al punto marcado, la sombrilla: doscientos metros, trescientos metros, etc. Luego al volver se guía en estas notificaciones de voz, para decir “Almendra busca la silla” cuando está a unos metros, para que Almendra la lleve a la sombrilla.

María dice: “Te va diciendo bar a la derecha, Banco Provincia frente a ti. Parada de ómnibus a la izquierda. En suma te facilita la orientación”. El ejemplo de María, que es asistida por un perro guía, utiliza aplicaciones en el celular, y utiliza el bastón en situaciones como viajes o alguna cena, muestra como un modo de asistencia o una herramienta no quita las otras, sino que por lo general (si se cuenta con ellas) se complementan.

## **2. El perro guía**

### **2.1 Introducción al perro guía**

Como el bastón, el acompañamiento de un perro guía asiste a la movilidad de las personas con discapacidad visual. En comparación al bastón, los perros guía son utilizados de forma muy reducida, tanto en Buenos Aires como en el resto del mundo, por ser un modo de asistencia de menor disponibilidad y que requiere de ciertas condiciones de parte del usuario, más tiempo, dinero y esfuerzo así como mayores compromisos. Los perros guía como modalidad de asistencia se presentaron en diálogos con practicantes y especialistas de las tres asociaciones de una forma más frecuente que su proporción real de uso. Por sus diferencias y sus puntos en común con la herramienta del bastón, la práctica del desplazamiento independiente acompañado por un perro guía permite ver contrapuntos con la asistencia de herramientas planteada hasta ahora, y pensar en el uso de asistencia externa de una forma más general en relación a la *autonomía*.

Dije que esta sección se sustenta en haber interactuado con María, de cuarenta años, con quien compartí un día de caminatas y charlas en Las Flores, Provincia de Buenos Aires, donde vive con su perra Almendra. Como complemento, también indagué en la actualidad de los perros guía en Argentina vía el sitio web (y redes sociales) de la Escuela de Perros Guía Argentinos, del Club de Leones Colonia Quilmes Oeste, donde fue formada Almendra. Con María y Almendra nos encontramos en la terminal de ómnibus de Las Flores, visitamos el negocio familiar en donde trabaja, las calles aledañas y la plaza. Luego almorzamos en un restaurante mientras me contaba de su experiencia. María tiene baja visión. Nació sin retina en el ojo izquierdo y en el ojo derecho tiene miopía, con el que distingue apenas la luz.

Fue por medio de los especialistas de la asociación de Villa Urquiza que entré en contacto con ella, dado que es ex-practicante de Orientación y Movilidad y tuvo como instructora a Mariana, de la asociación de Villa Urquiza. El 30 de septiembre de 2013, fue una de las primeras personas del país en contar con perro guía (ya habían perros guías provenientes del exterior)<sup>9</sup>.

Almendra fue junto a otro perro, los primeros lazarillos formados en el país. En líneas generales, el perro guía permite hacer recorridos más rápidos y con menores esfuerzos para la persona (es puntualmente beneficioso en lugares abiertos con pocas referencias y en interiores). Las personas con asistencia de un perro guía también utilizan el bastón, dado que hay tanto contingencias como decisiones que pueden hacer que la persona no cuente con el perro guía en todo momento. Como por ejemplo que el perro esté enfermo, o que la persona prefiera dejarlo en casa en situaciones o viajes puntuales. La Orientación y Movilidad de la persona es un requerimiento previo para contar con la asistencia de un perro guía.

María solía hacer Orientación y Movilidad con Mariana, iba desde Las Flores a Buenos Aires para hacer sesiones dobles, de una hora y media de trabajo. Aprendió a usar el bastón y a desplazarse y orientarse en la calle. Pero el bastón no le *terminaba de cerrar* ni le gustaba *cómo le permitía moverse*. Sus problemas de visión se incrementaron y por medio de una revista conoció la posibilidad real de contar con un perro guía en Argentina. María entonces se acercó a Mariana con las plantillas necesarias para dar inicio al proceso.

El acceso a los perro guía tiene algunas particularidades. Decía que requiere ciertas condiciones específicas de parte del usuario, más tiempo, dinero y esfuerzo, y mayores compromisos, todo esto en términos comparativos con el bastón. Comienzo con las condiciones específicas: María debió presentar sus condiciones psicofísicas, socioeconómicas e informes de parte de Mariana como rehabilitadora visual en cuanto a su Orientación y Movilidad. Entre otros puntos porque la persona debe poder mantener el equilibrio en los desplazamientos, tener la habilidad física para

---

<sup>9</sup> A fines de 2016 habían unos 35 perros guía en todo el país, pero la mayoría provenientes del exterior. Para abril 2019, la Escuela había entregado 12 perros lazarillos desde su fundación en 2010.

manejar y controlar la velocidad y las posibles distracciones del perro, la capacidad de orientación y representar el espacio, habilidad auditiva para anticipar situaciones, localizar y analizar el tráfico y dar al perro la orden para cruzar una calle (ONCE 2011:617). Un año y medio después del aval de Mariana como profesional -que avaló que a ella en particular, con sus características personales, habilidades en el desplazamiento y necesidades visuales, cumplía con condiciones y le sería conveniente tener un perro guía- y después de un proceso que involucró ayuda del gobierno de Las Flores y ayuda económica por parte de empresas que actuaron como donantes y patrocinadores, María conoció a Almendra, que curiosamente era la perra que estaba en la tapa de la revista que la había interesado en tener un perro guía en primer lugar.

En cuanto a su costo, en el caso de María, la salud (vacunas, visitas al veterinario) y la alimentación de Almendra son gastos que corren por cuenta suya. Adicionalmente a eso, los perros guía no se venden sino que entregan por asociaciones como la Escuela, por lo que los costos asociados al entrenamiento y seguimiento del perro depende de la obtención de financiación. Si bien no llegué a un número preciso para estos costos en Argentina (hay muchos actores en el proceso y recién hace pocos se hace localmente, pensemos que la primera camada de perros guía no se *jubiló*), para contextualizar, en España la ONCE invierte unos 35.000 dólares por perro y en México la IAP calcula en 25.000 dólares los recursos económicos necesarios, desde la crianza del perro hasta el momento de su jubilación. El caso de María fue particular al ser uno de los primeros ejercicios de búsqueda de sponsors y patrocinios, que en la actualidad pueden venir por parte de la escuela y sus sponsors, o por vía individual de búsqueda de fondos del futuro usuario del perro guía.

En general los perros completan sus procesos de adiestramiento en 2 años y acompañan a las personas con discapacidad visual hasta los 10 años, cuando se jubilan. El adiestramiento de los perros guía es extenso, el recorrido que hacen los perros hasta ser perros guía es el siguiente. A las siete semanas de vida, se realiza el test de Campbell (serie de pruebas para evaluar a los cachorros y hacer un pronóstico

de su futuro carácter) donde se seleccionan los cachorros que comienzan su camino a lazarillos. A los dos meses y medio, son entregados a familias sustitutas durante un año para su sociabilización, es decir no sólo requiere de los especialistas sino también de que familias acojan al perro en sus instancias de aprendizaje en una modalidad estricta, distinta a la de tener una mascota. A partir del sexto mes son visitados dos veces por semana por adiestradores tutores para comenzar la enseñanza básica. Al año de vida, son llevados a la escuela para comenzar el entrenamiento intermedio durante unos siete meses más. Después de este tiempo, comienzan con el entrenamiento específico, donde aprenden a conducir a una persona con discapacidad visual. Entre las distintas etapas del adiestramiento los instructores caninos educan al perro con pautas y rutinas, en el que el perro aprende entre otras cosas a evitar obstáculos, caminar en línea recta, mantener un desplazamiento por las partes más seguras de la vereda, marcar o señalar los cordones de las calles, las puertas y las escaleras, entre otras. La última etapa es cuando el perro se hospeda durante unos treinta días con la persona usuaria, y con un instructor comienzan la etapa de adaptación entre ambos.

Tanto la persona como el perro, ambos con sus propias características físicas y psicológicas, tienen que trabajar conjuntamente en un período de práctica de varios meses que llaman *acoplamiento*. La persona usuaria del perro guía recibe formación junto al perro dado que ambas partes deben compenetrarse de forma tal que los lleve a una adaptación mutua. La formación de la persona en su vínculo con el perro es brindada por los mismos especialistas que conocen y han educado al perro desde su nacimiento. Entre otros factores, en el trabajo de la persona junto al perro influye la velocidad de marcha de ambos, cuestiones fisiológicas como el peso y la altura de ambos, y el tipo de entorno por el que se desplazarán conjuntamente (ONCE, 2011:617). Una vez establecido y adaptado el vínculo (luego del entrenamiento inicial y un período de adaptación de varios meses en el lugar donde ambos se desplazarán en conjunto) se dice que la persona y su perro guía han constituido un *binomio*.

María realizó su entrenamiento inicial junto a Almendra en Berazategui, en donde estuvieron un mes saliendo a la calle a trabajar juntas todos los días. María cuenta que la adaptación completa, ya en la ciudad de Las Flores después de ese período intenso de entrenamiento, les tomó entre seis meses y un año. Del proceso de vínculo con Almendra, María dice que fue extenso por el tiempo requerido para conocer bien y saber cada movimiento del perro, y que el perro te conozca a vos y tus movimientos y ritmos. Dice: “Te vas adaptando a hacer un *binomio* con el perro, en un proceso de *acoplamiento* mutuo, de entenderse uno con el otro.” Una vez adaptadas, ambas conviven y se desplazan en casi todo momento juntas.

A su vez, además de requerir el compromiso por el entrenamiento y proceso de *acoplamiento*, tener un perro guía requiere de un compromiso esforzado a lo largo del tiempo una vez establecido el *binomio*. Por un lado con el bienestar del perro, dado que la persona debe responsabilizarse de su cuidado, su alimentación, su higiene y su buen trato. Por otro lado con la educación del perro en el desplazamiento. Para que el perro pueda llevar a cabo su asistencia, se requiere no sólo del adiestramiento inicial extenso sino también del ejercicio diario para que el animal mantenga su capacidad como perro guía a lo largo del tiempo. Sumado a que anualmente (o más frecuente si es necesario) hacen chequeos con entrenadores.

Por último, requiere de un compromiso de conciencia y aceptación de las implicancias que tiene convivir con el perro como asistente externo. Es una convivencia diaria, desde que se despiertan hasta que se van a dormir, a lo largo de muchos años. Este compromiso es esencialmente con la forma de vida que conlleva mantener y valorar el vínculo entre ambos, así como con las particularidades de desplazarse junto a un perro y sus implicancias sociales. María compara: “Cuando llegas a tu casa, al bastón lo dejas en la puerta y te olvidas. El perro te da más libertad para desplazarse, más independencia, pero además de una herramienta es también el vínculo con un ser vivo.” En el caso de María, sostiene que el perro la ayudó en el proceso de pérdida de visión, que la acompañó en el proceso para mantenerse activa a medida que su visión bajaba. Dice: “En los procesos estas

pinchado y te tenes que levantar, porque al perro hay que darle de comer, es como un hijo, también te puede ayudar a sacarte de estancamientos.”

El manual ONCE (2011:618) propone que la decisión de tener un perro guía como auxiliar de movilidad debe ser personal y realista, conociendo cuál será su papel en el desplazamiento y no priorizando aspectos como la mejora de imagen o la defensa personal, ni pensando que se trata de un animal de compañía. El ejemplo de María muestra como el compromiso con el papel de Almendra en el desplazamiento - compromiso sin el cual no hubiese atravesado las instancias de evaluación por parte de Mariana y los especialistas- no quita que haya que negar que el vínculo que se establece es con un ser vivo, y que consecuentemente el vínculo excede el carácter unidimensional como herramienta en el desplazamiento.

María menciona que el compromiso también tiene que ver con sus implicancias sociales y culturales, en su caso fue aceptar su propia particularidad en la ciudad Las Flores, en donde actualmente es la única persona con perro guía. A su vez, le implicó estar obligada que contribuir desde su posición a que las personas de Las Flores entiendan que el perro la está asistiendo (Almendra en su arnés tiene un cartel que dice “no me toques”). María suele visitar escuelas junto a Almendra y cuenta que cada tanto los niños en la calle le dicen cosas como “vos viniste a mi jardín, no la podemos tocar porque está trabajando”.

La persona debe responsabilizarse del cuidado, alimentación, higiene y bienestar general del perro. En el caso de Almendra, su peso debe rondar los 28 kg y puede pesar hasta 32 kgs. Al momento de mi visita pesaba 30 kg. Cada mañana cuando se despierta, María le da de comer, la peina y la cepilla. El vínculo entre ambos empieza cuando empieza el día. En cuanto al ejercicio diario con el perro, además de salir juntos durante el día, por las tardes María juega con Almendra a la pelota y le da indicaciones para que Almendra se siente, se acueste, se quede quieta. De esa forma Almendra mantiene su estado físico y su capacidad de atender y darle respuesta. María cuenta que el año pasado fue a Las Flores un entrenador a visitar a María y Almendra, para evaluar el entrenamiento del perro, por medio de observaciones e intervenciones, por ejemplo pararse frente a ellos cuando se

desplazan, para registrar cómo se comportaba Almendra frente a distintas situaciones. Que el perro mantenga sus habilidades desarrolladas en su entrenamiento inicial junto a la persona, depende de que la persona tenga un compromiso diario con que el perro salga a la calle junto a ella.

## **2.2 La asistencia del perro guía en el desplazamiento independiente**

La asistencia de un perro guía modifica sustancialmente el desplazamiento independiente de las personas. Retomo las habilidades que el practicante desarrolla para desplazarse en la calle junto al bastón: caminar con seguridad a una distancia adecuada a la pared, buscar y establecer y usar referencias relevantes del recorrido para orientarse, registrar indicadores y utilizarlos para adecuar la línea de desplazamiento, enfrentarse a situaciones de desorientación y resolverlas, relacionarse con otros peatones de forma satisfactoria recurriendo a su ayuda cuando es necesario. El acompañamiento de un perro guía, más que asistir a que estas habilidades previamente descritas se lleven a cabo con mayor facilidad, permite que estas sean menos necesarias para los practicantes.

El perro permite que la persona no tenga que utilizar la línea de la pared. Si no hay obstáculos, Almendra la direcciona a María por la mitad de la vereda. Camina en línea recta y le evita a María tener que ir atendiendo al entorno de la manera que es necesaria al utilizar el bastón. María siempre lleva a Almendra con su mano izquierda y en la mano siente el paneo de su cabeza, así como cuando frena o se sienta. Almendra va adelantada, sobre la izquierda y le anticipa lo que viene. Si se sienta, entonces María tatea con el pie si hay una rampa o si está el cordón por ejemplo. Almendra esquiva pozos, y sólo a veces se los marca a María (es decir, frena cuando arriba a uno) para que luego lo bordeen juntos. Cuando no hay lugar por la vereda, Almendra le marca a María la calle, ambas bajan, bordean el cordón y luego vuelven a subir. Si María prefiere ir más rápido le dice a Almendra “rápido” y en caso contrario le dice “lento”.

En calles nuevas, Almendra prioriza el mejor lugar de la vereda para hacer el recorrido. Almendra “va viendo”, mientras que María “sólo tiene que caminar”. Pero

si Almendra toma decisiones sobre el recorrido, como esquivar un obstáculo por ejemplo, María toma decisiones más generales sobre la orientación y la intención del recorrido, es decir a qué lugar se dirigen. A María le representa “casi lo mismo” una calle nueva que una que ya conoce, diferencia que como vimos anteriormente era irreducible para desplazamiento independiente con uso del bastón, en el carácter situado para llevar a cabo la práctica. Saber hacer un recorrido con el bastón implicaba salir y realizarlo poniendo en juego sus habilidades para revelar y corresponderse con el entorno. Es decir, si en el desplazamiento con bastón las habilidades se desarrollan mediante un proceso de la atención, al desplazarse junto al perro guía, la persona en vez de requerir de estas habilidades en el mismo grado, atiende al perro guía para responder de forma concordante con los movimientos del perro.

El perro permite que la persona no tenga que utilizar tantas referencias para estar orientada y se le presentan menos situaciones de desorientación. Si hay una bicicleta tirada en la vereda con Almendra, la bordean juntas, pero para María que aquello que esquivaron sea una bicicleta, un charco de agua o que falte una baldosa, se torna más irrelevante para poder llevar a cabo su recorrido. María dice: “A veces estoy caminando con alguien y con Almendra, y quien va al lado me dice ‘cuidado que hay un charco’. No, mejor no me digas, pienso, confío en Almendra”.

Esto no quita que María esté atenta en la calle, pero lo está en un distinto grado (involucrando menores esfuerzos). Junto a Almendra tiene ciertos recorridos practicados (por ejemplo de su casa al trabajo, al gimnasio) que le evitan a María tener que registrar múltiples referencias intermedias a lo largo de las cuadras para asegurar su orientación y de tener que ajustar su recorrido a obstáculos o peatones. El proceso de desplazarse de un punto a otro, que con el bastón planteé es uno que implica atender a un entorno cambiante y darle una continua respuesta (más allá del planteo inicial de que recorrido hacer y el aspecto mecánica de caminar), con el perro guía se vuelve un proceso que requiere de una menor atención al entorno y una mayor atención al perro. Para ir del punto A al punto B, el trabajo entre A y B que implica una atención del entorno, lo realiza el perro guía. Y entre A y B, María y

Almendra establecen una atención mutua. El desplazamiento independiente junto a un perro guía se acerca más a que la persona planteé desde un punto de inicio un punto de destino, y camine sin tener que corresponderse con la calle de la forma que planteamos para el desplazamiento con el bastón, sino más bien correspondiéndose con las decisiones de recorrido que toma el perro sobre la marcha, que se vincula con el entorno de forma para que juntas se desplacen con independencia.

Para la persona, la experiencia de realizar el recorrido es más fluida. La atención está ahora en mayor grado focalizada en el perro. Cuando digo en el perro, digo el arnés por el cual María sostiene a Almendra, está atenta a las variaciones del arnés, de forma similar a como planteé que el practicante está atento a las variaciones del bastón para percibir. Que los recorridos sean más fluidos al caminar junto al perro guía se registra en las palabras de María y en su postura corporal. Va menos tensa. María tiene confianza en Almendra, lo dice explícitamente pero se confirma en su velocidad. Junto a Almendra, María sigue utilizando indicadores, por ejemplo el sonido de la calle para cruzar juntas, pero no debe estar atenta a múltiples estímulos como cuando está sin la perra. Por ejemplo no debe atender sobre la vereda al posible choque de otros peatones o obstáculos físicos. Si con el bastón normalmente se necesita de la ayuda de alguien para cruzar en la esquina, con Almendra, escuchar bien el sonido ambiente al llegar a la esquina, y gracias a una confianza constituida a lo largo del trabajo de años, es suficiente para que crucen juntas la calle.

Así como el perro genera que la persona tenga que solicitar menos ayuda a otros peatones, el perro también provoca que se generen menos ofrecimientos de ayuda por parte de los peatones. Un comentario que guarda relación con esto, en cuanto al encuentro con otros en la calle. Anteriormente, se solía utilizar como perro guía perros pastor alemán, pero actualmente es más frecuente que sean labradores o golden retrievers, cuestión que María atribuye a que son más dóciles visualmente, y que también aprenden rápido y tienen el carácter necesario para llevar a cabo la tarea de perro guía. La percepción de los otros es distinta cuando se usa el bastón de cuando se usa un perro guía. La persona con bastón recibe (con o sin una intencionalidad previa) más intervención de los peatones que la persona que tiene un

perro guía. Algunos también explican esta diferencia por un punto que ya mencioné en el primer capítulo, que más allá del ritmo y la tensión corporal al usar el bastón, algunos peatones creen que los golpes del bastón con la pared o los obstáculos son errores de las personas, cuando en realidad son contactos necesarios para la percepción del entorno y parte del uso adecuado del bastón.

En suma, la asistencia del perro guía permite que aquellas habilidades de correspondencia con el entorno, presentadas para el caso más frecuente del desplazamiento independiente con bastón, sean exteriorizadas hacia el perro guía o menos necesarias. Recae en mayor grado en el perro la respuesta al entorno para arribar a un punto de destino sin inconvenientes. Un ejemplo, si hay alguien parado sobre la línea del recorrido y Almendra no se abrió lo suficiente para sobrepasar, es un error de cálculo de Almendra. Pero en contrapartida, la habilidad de la persona se centra en lograr una buena correspondencia con el perro, que requiere que la persona ya tenga habilidades para desplazarse con independencia, pero que en el propio recorrido requiere de otro tipo de habilidad, la de que se establezca una comunicación y respuesta mutua entre la persona y el perro. Esta comunicación y respuesta mutua yace en el centro del concepto nativo de *binomio*.

Decía que al exteriorizar la necesidad de desarrollar referencias e indicadores, la necesidad de seguir una línea de recorrido segura y acorde al destino, y al tener menos situaciones de desorientación e interacciones de ayuda con otros peatones, la persona con perro guía camina de forma más relajada (una vez que ha conformado su *binomio* vía un *acoplamiento*) porque la atención al entorno conforma un conjunto de habilidades que requieren de mayor tiempo y esfuerzo para el desplazamiento, que aquella atención que vincula a la persona y el perro. Pero esto a su vez, le permite a la persona que el acto del desplazamiento independiente al tomar una forma distinta, se conciba de una forma distinta. María ejemplifica cómo una persona con perro guía puede exceder en mayor grado el aspecto funcional y operativo del caminar.

Al mediodía, si el día está lindo, María cierra el bazar familiar donde trabaja para salir a caminar un rato con Almendra. Incluso cada tanto la lleva a Almendra a pasear a la laguna, que está a unos kilómetros del centro de Las Flores. En líneas

generales si para una persona desplazándose con el bastón, *salir a la calle* es, en esencia, aquello que debe hacer para ir de un lugar a otro por su cuenta (y que involucra un esfuerzo alto), para la persona con perro guía *salir a la calle* tiene un carácter más extendido. Al postular esto, no quiero decir que para todas las personas con discapacidad visual que priorizan el uso del bastón, el desplazamiento independiente es solamente una cuestión funcional. Ni, desde el otro lado, que todas aquellas personas con perro guía disfrutan de caminar o realizan paseos frecuentes.

No pretendo decir que desplazarse junto a un perro guía es mejor que hacerlo con bastón, o su inversa, sino más simplemente presentar esos dos modos de asistencia presentes en el campo. Esa discusión, en la valoración que las personas hacen de las características diferenciales entre ambas asistencias, no fue indagada con centralidad y las características expuestas son referentes a la práctica del desplazamiento independiente. Por ejemplo no indagué en discusiones éticas con respecto a tener un perro guía, aspecto que normalmente se trae en defensa del uso del bastón por sobre el perro guía por quienes consideran que se está forzando al perro a trabajar.

Una referencia en cuanto a la temática del trabajo de los no-humanos. Rolando Silla observa como “Ingold rechaza la idea de que los humanos se distinguen de los demás animales por tener un plan mental previo a la acción, el cual se impone a la materialidad del mundo a través del trabajo. Propone, en cambio, que es la intencionalidad manifiesta en la atención continua en la acción lo que describe mejor lo que es y significa trabajar. Al afirmar que el trabajo concebido como intencionalidad, y no como plan, no es exclusivo de los seres humanos expone una crítica radical a la separación habitual en el pensamiento occidental entre la humanidad y la animalidad.” (2013:15).

El uso de las palabras trabajar y jubilar en el campo, da cuenta de que nativamente se concibe a los perro guía como animales que trabajan. Siguiendo la perspectiva de Ingold, una relación humano-animal en la que el animal trabaja, no obligatoriamente presenta para el animal un trabajo esclavo o impuesto, y a su vez permite repensar como una relación dueño-mascota también puede constituir un

trabajo para el perro, por su atención continua a la acción, al requerir autocontrol, habilidades emocionales y cognitivas (Haraway, 2003:38) como en aquellos animales que generalmente se considera que trabajan.

A continuación describiré cómo el perro guía como modo de asistencia, se relaciona con el bastón como herramienta.

### **2.3 El perro se constituye como herramienta en el desplazamiento independiente, pero el perro no es una herramienta**

Recordemos que Ingold presenta a las herramientas como aquellas que extienden la capacidad de las personas de operar en el ambiente, y que considera a las herramientas siempre enlazadas a las técnicas, que son propiedad de las personas con habilidad, inseparables de las experiencias de las personas al realizar su actividad. Las herramientas están asociadas a la capacidad de los practicantes de revelar el entorno y son parte de una socialidad con el mismo (Ingold 2000: 319-321). Si nos acotamos exclusivamente a esta descripción, podemos entender al perro guía como una herramienta. El hecho de que el perro guía extiende la capacidad de las personas, además de ser observable en el desplazamiento conjunto de María y Almendra en Las Flores, se presentó en diversas expresiones de María, quien ese día me dijo que Almendra es una extensión de su brazo izquierdo, y en otro momento que es sus ojos, metáforas que están también presente para el bastón como herramienta.

Pero siguiendo el recorrido que hace Ingold, él plantea que considerar al animal como una herramienta es negar su propia capacidad autónoma (Reed 1988). Las herramientas conducen las acciones de las personas en el entorno (Cohen 1978: 43-4) pero las herramientas no pueden actuar por sí solas en respuesta al accionar de las personas. Para el caso puntual de la relación de la persona con su perro guía, hay que tener en cuenta que el perro guía, aún sin estar junto a la persona, toma decisiones y se mueve de forma independiente. Este punto, entre otros, diferencia al perro de una herramienta, pero no quita que el perro guía tenga para el desplazamiento independiente de las personas, funciones como las que ofrecen las

herramientas. Nos sirve indagar en la noción de *binomio*. Si bien la persona y el perro tienen capacidad autónoma más allá del *binomio*, en el desplazamiento independiente la *autonomía* se da cuando entre ambos se constituyen como *binomio*.

En la actividad de hacer recorridos juntos, la relación entre la persona y el perro tiene reciprocidad en cuanto a que ambos se constituyen en su particularidad al estar realizándose la práctica conjuntamente, al estar constituyendo juntos el *binomio*. El perro guía, a través de su educación y el ejercicio junto a la persona, da respuesta a lo que la persona le indica, por ejemplo cruzar la calle o direccionarse hacia el trabajo, doblar a la izquierda o buscar la puerta a la derecha. La persona, también a través de su educación y el ejercicio junto al perro, da respuesta a lo que el perro le indica, por ejemplo al parar frente a un obstáculo o cambiar la dirección según la línea de recorrido del perro. La socialidad entre la persona y el animal, la experiencia de comunión entre ambos, está en el involucramiento perceptual directo de ambos participantes en el mismo ambiente compartido (Ingold 1993a: 222–3).

Para continuar con la diferencia de la asistencia con perro guía, primero repito que cuando la persona se desplaza por la calle con su bastón, es preferible pensar que en la práctica la persona está sumergido en su entorno antes de saber corresponderse con este (antes de saber desplazarse orientado y de forma autónoma, que implica reperibir el entorno). Esto se sustenta en el peso de la exposición al entorno y nos llevó a pensar en la atención desde una mirada procesual que modula la percepción y las habilidades expuestas en el primer capítulo.

Es decir, si bien la relación persona-perro tiene similitudes con las relaciones previamente tratadas, la asistencia del perro guía muestra los límites en la aplicación de la perspectiva tomada en el primer capítulo (aplicable al caso del bastón como herramienta) en cuanto a que el vínculo persona-perro guía toma centralidad por sobre la relación persona-entorno, que está presente pero reconfigurada en un segundo plano. Como relación interespecie, también nos puede ayudar a complejizar la *autonomía* en el desplazamiento independiente.

En *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness* (2003) Donna Haraway aborda la socialidad entre humanos y perros,

socialidad que dice da cuenta acerca de “la inescapable y contradictoria historia de las relaciones - relaciones co-constitutivas en que ninguno de las partes preexisten a la relación, y la relación nunca es de una vez por todas.” (2003:12) La persona con discapacidad visual y el perro guía establecen una relación co-constitutiva para el desplazamiento independiente, en la que ni la persona ni el perro preexisten al binomio que se desplaza. Siempre que María pone un pie fuera de su casa, está caminando junto a Almendra.

Presenté como a través del entrenamiento inicial y un trabajo conjunto intensivo de meses, el *acoplamiento*, toma forma el *binomio* cuya continuidad está basada en que se reconstituye desde la práctica todos los días. Donna Haraway, desde su propia experiencia como entrenadora canina (y su participación en competencias de agilidad canina), dice en cuanto a su práctica junto al perro: “Al principio requiere demanda, consistencia. Luego el perro y el humano figuran como moverse conjuntamente, comunicarse, ser honestos. El objetivo es el oxímoron de la espontaneidad disciplinada. Tanto la persona como el perro tienen que tomar la iniciativa y responder obedientemente al otro. La tarea es volverse lo suficientemente coherente en un mundo incoherente para participar en una danza conjunta del ser que genera respeto y respuesta” (2003:62).

Vimos como María y Almendra se revelan mutuamente cómo moverse de forma conjunta, aprenden a darse respuesta uno a otro, se comunican. Esta comunicación a través de diferencias irreductibles, que les permite desplazarse conjuntamente, es ejemplo de aquella comunicación intersubjetiva en la que Haraway focaliza. Siguiendo el abordaje conceptual del primer capítulo, el proceso de *acoplamiento* también puede ser concebido como el desarrollo de una correspondencia. Esta correspondencia (como aquellas de la persona y la calle que son beneficiosas para el desplazamiento independiente) tampoco implica una igualdad entre ambas partes. La persona y el perro están lejos de ser idénticos en qué funciones cumplen en el desplazamiento del *binomio*. Pero la confianza y respeto entre la persona y el perro, permite que exista comunicación entre ambos. María y Almendra se prestan atención y se dan mutua respuesta. La capacidad autónoma, si

bien está también en ambos lados del *binomio* por separado (observable en las situaciones que exceden la práctica del desplazamiento independiente), es posible *en el desplazamiento independiente* porque como *binomio*, reflejo de una correspondencia establecida y continuamente reforzada en la práctica, ambos lados deben “prestar atención al baile conjunto de las alteridades significativas cara a cara” (2003:41).

Si ambos, tanto la persona como el perro, pueden moverse y tomar decisiones con independencia, en esta práctica se mueven y toman decisiones como *binomio*, movimientos y decisiones que son parte continua de una co-constitución con el otro. La *autonomía* en el desplazamiento independiente para la persona y el perro ocurre porque constituyen un *binomio*, ocurre porque dan forma continua a la relación. Esa relación es una comunicación a través de las diferencias que son irreductibles entre ambos. Es una comunicación con una alteridad (la persona y el perro son irreductiblemente distintas) que está materializada en la práctica de hacer recorridos juntos.

A su vez, esa comunicación da forma a la conexión parcial y situada que posibilita la práctica. Si María dice que cuando camina Almendra pasa a ser parte de ella, que conoce y confía en el perro y sus reacciones, o si dice que los ojos del perro son sus ojos, lo dice porque ambos son partes de un *binomio* constituido, que se está desplazando de forma orientada y autónoma. El binomio es reflejo de una comunicación intersubjetiva, un acto de encuentro con una *alteridad significativa* (2003:8). Volviendo a Latour, cuando María camina con Almendra tiene mayor independencia, no menos por los *hilos* que la vinculan y la hacen actuar. Atravesar el acoplamiento, ejercitar todos los días el vínculo interespecie, es como lo era en la utilización del bastón, estar *bien-enlazado* (2008:309).

## *Síntesis capítulo 2*

El bastón es la herramienta de movilidad que más utiliza el practicante con discapacidad visual. Al asistir directamente a la percepción del entorno, muestra cómo está asociada a la capacidad de las personas de revelar el entorno (Ingold 2000: 319-321). Las técnicas de uso de bastón están ancladas en la experiencia de las personas, dado que por más que sean desarrolladas a través de la guía y palabra de los instructores, son inseparables de la actividad; la práctica corporal junto al bastón es aquello que contribuye a que el practicante configure una forma de conocer específica (Jackson 1989:205) para la actividad de desplazarse en la calle. La habilidad de uso del bastón, asociada a una combinación de técnicas, se logra a través del desarrollo en la calle con un grado de automatización que le permita al practicante no tener que prestarle atención a la mecánica del desplazamiento con el bastón en sí, y así puede poner su atención a lo que se presenta en la calle.

Las aplicaciones de celular contribuyen a la orientación, y puntualmente pueden ser vistas en complementariedad con el desarrollo de referencias, habilidad tratada en el capítulo anterior. Mientras que el acompañamiento del perro guía, más que asistir a las habilidades del capítulo anterior, permite que estas sean menos necesarias para el desplazamiento independiente, dado que la atención de la persona está en el perro (y viceversa), que permite que el *binomio* entre la persona y el perro (conjunción formada en un proceso de *acoplamiento*) puedan llevar a cabo su desplazamiento independiente. Desde la perspectiva de la persona asistida por el perro guía, su desplazamiento independiente si está más cercano a la ejecución de un plan previo, dado que la persona le indica un punto de llegada al perro, quien ejecuta las decisiones que hay que tomar sobre el andar para cumplir con ese objetivo.

Pero ni el uso del bastón, ni de aplicaciones de celular, ni el acompañamiento de un perro guía, implica que las personas tengan menor *autonomía*. De forma análoga a los pedidos de ayuda en el capítulo anterior, el uso de herramientas compone para ellos un aspecto central para desplazarse de forma autónoma. La *autonomía* de las personas no está en la negación de las relaciones del practicante con una exterioridad, sino que está en cómo modulan esas relaciones en

correspondencias o a través de relaciones *bien-enlazadas*. La *autonomía* no debe ser pensada como noción abstracta asociada a un agente aislado del mundo. Las personas con discapacidad visual no están escindidas de su entorno de actividad y las herramientas no son adjuntos mecánicos al cuerpo sino que son extensiones de las personas en su conjunto, dado que gracias a ellas (que no existen por su cuenta como herramientas, son herramientas sólo en vínculo directo a las personas con habilidad) pueden llevar a cabo la actividad concreta de desplazarse con independencia.

### **Capítulo 3. El practicante y el instructor: La relación que habilita el desarrollo del desplazamiento independiente**

En este tercer capítulo comienzo describiendo el marco general de las sesiones de Orientación y Movilidad y las características puntuales de la relación practicante-instructor para esta actividad, en diálogo con la perspectiva maestro-aprendiz de otras prácticas corporales. Luego presento cómo en las sesiones se observa de forma concreta y explícita que la distancia entre el instructor y el practicante, así como el uso de la palabra, son variables que el instructor utiliza para que el practicante pueda desarrollar sus habilidades para el desplazamiento independiente. A partir de allí, describo el rol del instructor.

Un primer aspecto de su rol, es actuar como intermediarios de experiencias de personas con discapacidad visual que practican o han practicado Orientación y Movilidad, por ejemplo compartiendo técnicas y sugerencias asentadas en manuales, así como otras que han utilizado otros practicantes que los instructores conocen personalmente. El desarrollo del uso del bastón, por ejemplo, mostró estar más vinculado a este primer aspecto. Mientras que un segundo aspecto del rol del instructor se vincula de manera más clara con aquellas habilidades expuestas en el primer capítulo, al contribuir a que el practicante establezca una correspondencia con la calle. El instructor habilita una exposición segura al entorno, y asociado a la noción de *Zona de Desarrollo Próximo* de Vygotsky (1962, 1978), influye en aquello que creen que es importante en que los practicantes focalicen y está más allá de sus habilidades actuales. Los instructores no hacen esto a través de la mera instrucción, sino a través de un acto de mostrar (y su contrario), como por ejemplo indicarle a los practicantes ciertos aspectos del entorno (o su opuesto, dejar que el practicante revele el entorno por su propia cuenta) para su educación de la atención.

#### *Marco general de las sesiones*

A lo largo de las sesiones el instructor guía al practicante y estimula su incorporación de los distintos aspectos del desplazamiento independiente. Sigue su

desarrollo y en relación a su propia experiencia como guía de otros practicantes, propone lo que se realizará en la sesión.

Las sesiones de Orientación y Movilidad duran entre 30 y 45 minutos y habitualmente se realizan una vez por semana. Este esquema es una simplificación de lo que ocurre, que depende de múltiples circunstancias. Es el marco genérico que se presenta en las asociaciones y es el esquema que yo observé en mis visitas, pero también se adecúa a cada caso puntual. En las salidas que realicé, en plazos de 30-45 minutos se llevaron a cabo recorridos de aproximadamente 6 cuadras en promedio, tomando en cuenta el desplazamiento pero también descansos y situaciones prácticas (como cruces de calle asistido por peatones por ejemplo). Pero para contextualizar, hay veces que los practicantes viven lejos y no visitan las asociaciones todas las semanas, por lo que realizan sesiones más largas pero más espaciadas en el tiempo, por ejemplo sesiones dobles cada quince días, o visitas una vez al mes. También hay ocasiones en las que no hay suficientes instructores para la cantidad de practicantes y se realizan salidas conjuntas de varios practicantes.

El desarrollo del desplazamiento independiente, similar a otras prácticas corporales, es continuo a lo largo del tiempo, incluso después de que especialistas hayan dado por finalizada su necesidad del practicante de asistir a Orientación y Movilidad. Así como es difícil determinar cuándo alguien “sabe hacer” capoeira, danza, o practicar algún deporte (ese “saber hacer” suele tomar un carácter comparativo entre las personas), para los instructores es difícil determinar el punto en el cual un practicante ha desarrollado su práctica o llegar al punto de poder decir que el practicante puede desplazarse con *autonomía*. Asociado a esto, le es difícil cuantificar cuánto tiempo pasa desde la primera a la última sesión de Orientación y Movilidad para un practicante, pregunta que realicé en diversas oportunidades y nunca obtuve una respuesta cerrada. En mis visitas, conocí practicantes que terminaron a los tres meses, como el caso de María, así como casos de practicantes que van a Orientación y Movilidad hace años y seguirán yendo, como en el caso de Martín. Mateo, instructor de las asociaciones de Villa Urquiza y San Miguel, llama a ese tiempo *horas calle*, y dice que las *horas calle* necesarias depende de cada

persona. Al presentar la práctica desde la noción de *horas calle*, no buscó decir que se necesitan un promedio de veinte o de cien horas, pero sí dar peso a la condición del aprendizaje como uno que se sustenta en una experiencia práctica. Mateo hace la comparación con aprender a conducir, en cuanto a que “hay gente que sale manejando a los dos días y hay gente que al mes todavía se le apaga el auto al encenderlo”.

El objetivo del practicante también influye en la cantidad de sesiones que comparten. Mateo me cuenta que con los practicantes más jóvenes, los niños y adolescentes, como aquellos que asisten a la asociación de Villa Urquiza, los objetivos son más generales y propuestos por los instructores. Estos pueden ser: lograr diversos recorridos alrededor de la asociación, desarrollar las habilidades del uso del bastón, habilidades de orientación en la calle, sumar ciertas experiencias de movilidad como viajar de la casa a la asociación en colectivo, entre otros. Mientras que en el caso de los adultos, como aquellos que asisten a la asociación de San Miguel, las aspiraciones del practicante toman más importancia y la duración de la práctica depende mucho de ello. Martín practica para poder salir en los alrededores de su casa, por ejemplo para ir a comprar al quiosco sólo. Julián de San Miguel quería desarrollar su desplazamiento independiente para manejarse bien en sus vacaciones en Brasil con su novia y Gabriela ganar confianza en entornos congestionados para su trabajo como promotora en la calle. Algunos llegan porque quieren animarse a salir de la casa, otros porque quieren aprender a llegar a la parada de colectivo para ir hasta el trabajo, los ejemplos y las combinaciones son múltiples.

Hay algunos que llegan con objetivos muy amplios, como aprender todo lo que sea necesario para desplazarse por cualquier lado de la ciudad, y otros con objetivos más particulares, como tener las bases del desplazamiento en exteriores para andar mejor dentro de su casa. Recordemos a Mateo que dice que el aprendizaje no es a caminar sino que lo que se trabaja es algo más específico, el desplazamiento orientado e independiente. El punto de partida de los instructores para trabajar es que quien se acerca ya tiene un cúmulo de conocimientos prácticos previo que son válidos y valiosos.

En las sesiones, el instructor decide que ruta tomar en los alrededores de la asociación y toma en cuenta, además de la velocidad de incorporación de habilidades de los practicantes en sesiones previas y los objetivos, el estado anímico con el que se presenta el practicante ese día, así como la presencia de variaciones relevantes en el entorno, como una manifestación, una obra vial, o incluso el horario del día. Por ejemplo, al mediodía la zona comercial de San Miguel está llena de gente y si el practicante va a recorrer esa zona, debe ser un practicante en un estado de aprendizaje coherente a lo que presentará su entorno. En cuanto al estado anímico de los practicantes, quizás un ejemplo muestra mejor a lo que me refiero: en San Miguel, Mateo notó que el practicante Adrián no se encontraba muy bien y me pidió que no lo acompañe en la salida. Me dijo que iba a hacer un par de cuadras tranquilas con Adrián y volver. Al volver, me contó que a Adrián “hay días en los que se le hace un mundo a cada paso”. Ese día era uno de esos y mi presencia sólo iba a aumentar su ansiedad y complicar la sesión.

El instructor propone una ruta y se la comunica al practicante, y en ocasiones permite que el practicante tome la decisión. En San Miguel, en una salida con el practicante Martín, Mateo lo incentivó a que proponga por su cuenta un recorrido. La decisión de qué recorrido realizar era algo que estaban trabajando con Martín, con el objetivo de continuar incentivando su *autonomía*. Al momento de mis visitas, las sesiones eran las primeras veces en su vida que Martín planificaba un recorrido exterior por su cuenta.

Habitualmente, el instructor prepara el recorrido buscando que el practicante se enfrente a situaciones que estén más allá de su estado de aprendizaje actual, en combinación con repasar situaciones a las que el practicante ya se enfrentó, pero que no tiene completamente incorporadas a la práctica. Continuando con el paralelismo con sacar el registro de conducir, Mateo me dice que no por haber puesto en marcha un auto, se da por hecho que el conductor ya podrá hacerlo todas las veces. Los actos se debe realizar múltiples veces para que el instructor considere que el practicante dio forma a la habilidad.

## **1. Características particulares de los instructores y practicantes**

Los instructores con los que realicé mi observación participante en las sesiones de las tres asociaciones cuentan con buena visión. Por lo que en sus áreas de Orientación y Movilidad no se presenta una situación paradigmática que se da frecuentemente en otras prácticas corporales, consideradas de manera amplia como las prácticas donde el movimiento y la atención al cuerpo ocupan un lugar central, en la que alguien experimentado le trasmite a alguien menos experimentado su propia experiencia directa realizando una práctica, para que este último aprenda. Si bien los instructores se desplazan con independencia, su distancia sensorial (particularmente en esta práctica) con los practicantes, es amplia por lo que las vivencias propias de los instructores por sí solas (para desplazarse de forma orientada por la calle) no es aquello en lo que se basan al acompañar a los practicantes. Es decir, no se presenta de entrada un escenario maestro-aprendiz en el que el aprendizaje se entiende por la transmisión de la experiencia propia en la práctica de un experto a un novato.

Por otro lado, la visión se considera el sentido más importante para copiar movimientos de otros, para que los novatos imiten los comportamientos de los expertos a través de la observación. Ricardo, de la asociación de Monserrat, dice que como no puedo ver como lo hacen otros, se le hace más difícil aprender a partir de cómo lo hacen esos otros.

Estos dos puntos (la distancia entre el instructor y el practicante, y la falta de visión que dificulta el aprendizaje por medio de la copia de movimientos de los otros), que se dan en la enseñanza de la Orientación y Movilidad en general y en las tres asociaciones visitadas en particular, son un punto de partida para describir la relación entre instructor y practicante, ya que marcan puntos distintivos en comparación a otras prácticas corporales. A partir del primer capítulo y la descripción de las habilidades necesarias para discurrir en la calle, sabemos que el aprendizaje de esta práctica excede a la imitación de otros, es decir que puede contener pero a su vez está más allá de un aprendizaje a través de la transmisión y un proceso mimético entre dos personas.

A pesar de estas particularidades del vínculo de enseñanza en Orientación y Movilidad, las sesiones se sustentan en que las personas practican en compañía de un instructor. Hay diferencias importantes entre que una persona con discapacidad visual salga a caminar a la calle sólo (o acompañado por un familiar o amigo a realizar recorridos) y que lo hagan asistiendo a Orientación y Movilidad. Esta diferencia es sustento de la existencia y el valor de la disciplina.

En simultáneo al proceso de aprendizaje de los practicantes, los instructores dan forma a sus roles (aprenden a ser instructores desde una perspectiva práctica) al realizar los recorridos junto a los practicantes. Describir el rol del instructor a través de preguntar cómo es llevado a cabo, nos permite iluminar el proceso de aprendizaje de la práctica, así como abordar el desarrollo de la relación entre los instructores y practicantes.

## **2. Variaciones de distancia y de uso de la palabra**

### **2.1 Variaciones de distancia**

El instructor mide sus intervenciones con el practicante. Por medio de instancias de mostrar y otras en la que deja que el practicante descubra por su cuenta, así como en aquellas en las que el instructor corrige movimientos y otras situaciones en las que permite que el practicante busque adecuar sus movimientos sólo, el instructor contribuye a que el practicante se desarrolle. Este grado de interacción variable se vincula de forma concreta en la distancia física del instructor con el practicante y en su uso de la palabra.

En todas las sesiones que acompañe, los instructores le informaron a los practicantes de su posición. Junto a la practicante Nora, Mateo le notificó al tomar distancia de ella, para que Nora sepa que al llegar a la esquina debía solicitarle ayuda a un transeúnte. En nuestra salida con Horacio en la asociación de Monserrat, el instructor Tomás le comentó que durante toda la cuadra iba a estar a unos pasos, sin intervenir, hasta llegar a la siguiente esquina. El instructor informa de su posición por ejemplo diciendo que estará unos pasos por detrás sobre la izquierda o que se separará gradualmente para encontrarse nuevamente con él o ella en una instancia

más adelante. Esta explicitación que ocurrió en todas las sesiones, también es parte de una sugerencia presente en las referencias bibliográficas: “El profesional informará de su posición durante la sesión y del nivel de intervención que tendrá (correcciones, ayuda, etc.)” (ONCE, 2011:514). Estas notificaciones en el campo se relacionan con los *saltos de presencia y de ausencia*. Estos son avisos a las personas con discapacidad visual de que uno llega o se va, o que uno se acerca o se aleja. Los *saltos de presencia y de ausencia* son una práctica común en los entornos sociales de las personas con discapacidad visual, no es específica a la práctica de Movilidad y Orientación.

Las modificaciones de distancia con el practicante, variable que el instructor utiliza con frecuencia, se simplifican en el campo con los términos *supervisión cercana* y *supervisión a distancia*. La supervisión cercana es cuando el instructor está al lado o justo por delante o detrás del practicante, mientras que la supervisión a distancia se refiere a cuando el instructor a un par de metros del practicante o a una amplitud mayor, como estar unas cuerdas por detrás o en la vereda de enfrente. El instructor sabe que debe dejar entrar en juego una serie de situaciones del entorno, y estar al lado del practicante no siempre es lo mejor para ello. El manual ONCE dice: “La separación física paulatina entre alumno y profesional tiene mucha importancia, especialmente cuando se trabaja en exteriores, porque no hay un control total sobre los obstáculos y situaciones imprevistas. El especialista irá tomando distancia de acuerdo con el grado de adquisición de las técnicas y habilidades que permitan al alumno resolver la situación con seguridad.” (2011: 514).

Esta variación de distancia se presenta de forma consistente cuando el practicante ejercita sus interacciones con otros transeúntes. Mateo dice que al andar con su guardapolvos blanco en San Miguel es fácil que lo identifiquen, por lo que a veces se tiene que ir lejos del practicante o incluso esconder para que un transeúnte se acerque a ayudar al practicante a cruzar la calle. Ya que sino supondrán que él intervendrá para ayudarlo. En mis salidas junto a ellos observé cómo modificando la distancia de supervisión los instructores habilitan que los practicante se enfrenten a diversas situaciones. En mi salida con Juan, una persona lo agarró desprevenida-

mente para ayudarlo a atravesar un negocio que tenía cajas y pallets sobre la vereda. Junto a Nora, observé como un transeúnte la ayudó a cruzar la calle pero dejándola en medio de la vereda de enfrente, obligándola a buscar la pared por su cuenta. En el desarrollo de la habilidad de lograr interacciones sociales efectivas en la calle es donde más claramente se observa que el instructor, midiendo su distancia, habilita que las interacciones sociales se desarrollen, ya sea permitiendo actos de pedida de ayuda o dejando entrar situaciones en las que el practicante se encuentra interactuando con peatones sin su intención, situaciones que difícilmente se darían si el instructor estuviese en cercanía del practicante. La variación de distancia entre el instructor y el practicante, que el instructor utiliza intencionalmente para asistir al desarrollo del practicante, es expresión de una comunicación entre ambos.

En *La Dimensión Oculta*, Hall, quien acuñó el término *proxémica* para designar el dominio de las ciencias humanas que estudia la organización social del espacio (Winkin, 1981:90) “pone de relieve que virtualmente todo cuanto hace y es el hombre está relacionado con la experiencia del espacio” (1972:222) y enfatiza cómo el comportamiento proxémico (así como la *kinésica* como el estudio de la gestualidad) debe ser incluido dentro del dominio de la comunicación (Winkin, 1981:19). Hall se focaliza en el análisis cultural<sup>10</sup>, pero se puede pensar a las observaciones de la distancia entre instructor y practicante en diálogo con la *proxémica*. La distancia entre ambos como uso social del espacio en este caso en vínculo directo con brindar las condiciones experimentales para que el desarrollo del practicante que lleva a cabo. Habilita a través de la distancia (simplificadas en una *supervisión cercana* y *supervisión a distancia*) distintos aspectos del aprendizaje, asociado a los distintos roles del instructor. Luego de presentar las variaciones del uso de la palabra, ampliaré en estos roles.

---

<sup>10</sup> Hall da cuenta de cómo “la tamización selectiva de los datos sensorios deja pasar algunas cosas y excluye otras, de modo que la experiencia percibida a través de una serie de filtros sensorios normados culturalmente es muy diferente de la experiencia percibida a través de otra serie” (1972:8). Aunque el núcleo de su trabajo está en el análisis cultural, para Hall la conformación del mundo de la percepción no depende solamente de la cultura sino también de la relación, la actividad y la emoción.

## 2.2 Variaciones del uso de la palabra

El nivel de interacción verbal también es un factor que el instructor tiene en cuenta. El instructor lo controla y modifica intencionalmente en las sesiones. El proceso de aprendizaje requiere de una atención al entorno por parte del practicante, por lo que en las sesiones el instructor mide sus palabras que pueden llegar a presentar más distracciones que beneficios. Al acompañar al instructor Tomás en salidas con distintos practicantes, Tomás bajaba notoriamente la voz al dialogar conmigo de cuestiones del aprendizaje (diálogos que no eran sobre el practicante con el que realizábamos la sesión) con el objetivo de no generar complicaciones adicionales para el practicante. Al salir junto a Juan, Mateo le pidió a Juan que le avise si el diálogo que entabló conmigo le resultaba molesto. El instructor sabe que la atención al entorno es esencial para el desarrollo del practicante y de la centralidad que toma la palabra en la atención de las personas, que puede obstruir la atención a lo que la calle presenta.

Al no contar con la visión o contar con ella de forma reducida, al practicante se le dificulta identificar la presencia del otro. Las personas con discapacidad visual tienden a utilizar el diálogo como confirmación de cercanía. El resto de las formas de identificación que utilizamos habitualmente que no requieren del uso de la visión (es decir aquellas ni verbales ni visuales) como el contacto táctil, la identificación por medio del olfato o del sonido de sus pasos, también se ven comprometidas en la calle por la complejidad de lo que se presenta a los sentidos. Dado que la calle le presenta al practicante situaciones en las que hay múltiples estímulos en simultáneo y de mayores intensidades que en interiores, difícilmente podríamos sentenciar que las personas con discapacidad visual logran identificar a los otros con facilidad por medio del resto de los sentidos. Es también por ello que la palabra toma centralidad como la forma de identificar la presencia del otro. Mateo cuenta como la palabra en ocasiones se presenta de forma excesiva, como en el caso del practicante Juan, que según Mateo recurre al diálogo constante como una forma de evitar la ansiedad de no saber si el otro está o no presente o incluso para asegurar la presencia del otro para no quedarse sólo.

El control del nivel de interacción verbal por parte del instructor es importante. En primer lugar, para evitar uso excesivo de la palabra que pueda comprometer la atención al entorno del practicante (palabra que usada en una medida adecuada innegablemente contribuye al desarrollo de los practicantes). En segundo lugar, para controlar la palabra como herramienta que confirme la presencia del otro, que puede obstaculizar una exposición real del practicante al entorno, que es central para contribuir a su desarrollo. El instructor entonces le plantea al practicante un nivel de interacción verbal adecuado a su necesidad práctica. En general lo hace implícitamente desde la práctica, pero otras veces explícitamente, al exteriorizar que si bien siempre estará presente y atento en la sesión, la mayoría del tiempo no dialogarán.

Para habilitar una exposición al entorno y una educación de la atención, fundamentales para la formación de habilidades y consecuente resolución de situaciones diversas, secciones largas de las sesiones se dan en silencio entre el instructor y el practicante. Si bien en ocasiones, al principio pero sobretodo al finalizar las sesiones, se presentaron algunos diálogos más distendidos, las instancias de comunicación verbal en la calle son escasas, quizás de entre cinco a diez diálogos de contenido siempre relevante a la práctica.

El manejo de estas dos cuestiones en las sesiones, la distancia de supervisión y el nivel de interacción verbal, no quita que la instructor esté siempre presente, en cuanto a que el practicante sabe en todo momento que el instructor lo está observando e intervendrá si se encuentra sin poder resolver una situación o si se presenta algún riesgo físico. Que se haya observado con contundencia en las sesiones la variación en el modo de presencia del instructor (vía estas dos variables) de forma controlada, obliga a indagar en ellos en relación al rol que cumplen los instructores. Que recordemos tiene como objetivo que el practicante pueda salir a la calle por su cuenta, sin el instructor.

### **3. El rol del instructor**

#### **3.1 Intermediario de experiencias de personas con discapacidad visual**

Teniendo en cuenta las variaciones de distancia y de uso de la palabra, retorno a las habilidades que se sustentan en el vínculo del practicante con el entorno, esta vez poniendo énfasis en el instructor -vía sus concepciones, interacciones con los practicantes e intervenciones en las sesiones- para pensar en su rol y la relación que desarrolla con el practicante.

Presenté como, sobretodo en los novatos, el instructor prioriza que el practicante realice sus recorridos en cercanía de la línea de pared, buscando que el practicante desarrolle la habilidad de mantener una distancia adecuada a esta. Que esta sugerencia esté presente de modo general para los novatos de las tres asociaciones e incluso esté inscrita en manuales de Orientación y Movilidad, nos revelan un aspecto de aprendizaje que puede ser abordado desde un proceso de transmisión de conocimientos consolidados en la disciplina. Otro ejemplo similar es que aquellos que hayan pasado por Orientación y Movilidad utilicen (con distinta habilidad) la misma técnica de encuadre para posicionarse perpendicular a la calle al cruzar las esquinas. Normalmente, en los manuales de Orientación y Movilidad, se intenta abordar técnicas de carácter específico (Cronin, 1974), que inciden en las capacidad para caminar en línea recta, ejecutar giros o estimar distancias, que se exploran en distinto grado en las asociaciones. Negar que existan instancias que pueden ser comprendidos desde la transmisión entre los instructores y practicantes, sería ignorar un aspecto importante de la práctica.

Recordemos también la sugerencia de Mateo a Juan de que frente a la discontinuidad de la pared, ingrese dentro de la línea de edificación en un garaje para facilitar retornar a la línea de la pared. Mateo no leyó esta sugerencia en un manual de Orientación y Movilidad, pero lo vió funcionando en experiencias previas con otros practicantes. Al realizar los recorridos junto a los practicantes, los instructores se capacitan desde su propia práctica como instructores, reconociendo experiencias positivas en otros practicantes, como forma de desarrollar sus roles.

Podríamos englobar estas sugerencias como un aspecto del rol de los instructores, el de actuar como mediadores de experiencias ajenas. Incluyendo dentro de este aspecto las técnicas consolidadas en la disciplina (inscriptas en los manuales, arraigado entre los especialistas, que surgen de una sistematización del desarrollo acumulado de los practicantes a lo largo de la historia de la disciplina). E incluyendo también sugerencias de origen local, aquellas que surgen entre los practicantes e instructores de las asociaciones específicas. Este aspecto del rol del instructor, el de actuar como mediadores de experiencias ajenas, es importante y puede ser concebido como un proceso de transmisión indirecta entre los practicantes.

Entonces tenemos que, aunque haya menos instancias miméticas entre personas (entendido como ver y copiar) frecuentes en otras prácticas corporales -por visión reducida y que la relación instructor/practicante no sea una de maestro/aprendiz- entre los practicantes existen saberes comunes. Es decir así como muestran diversidad en sus movimientos y distintas maneras de atender al entorno (aunque se desarrollen por medio de una educación de la atención, no se homogenizan en a qué atienden), también comparten un grado de comunalidad que está basado en saberes que se comparten. Saberes que en las sesiones se transmiten esencialmente por medio del instructor como intermediario. Este aspecto del rol de los instructores, que se sustenta en la experiencia del instructor de acompañar a múltiples practicantes (y de estar informado y actualizado en su capacidad de instructor formado) le permiten señalar a unos lo que les ha funcionado a otros. Mateo dice que lo que él busca es enseñar posibilidades y que aprendió más de estas posibilidades por trabajar a la par de las personas con discapacidad visual que en su formación como instructor. El instructor, controlando su uso de la palabra, la utiliza para sugerir, dejándole al practicante ver cómo se han enfrentado otros a situaciones similares a las que se le presenta a este en la calle.

En cuanto al aprendizaje de las prácticas donde el movimiento corporal ocupa un lugar central, desde la antropología Mauss sostuvo que las técnicas del cuerpo se aprenden esencialmente vía un proceso de imitación y, en particular, a partir de una *imitación prestigiosa*, en donde lo que la persona imita son “los actos

que han resultado certeros y que ha visto realizar con éxito por las personas en quien tiene confianza y que tienen autoridad sobre él” (1979: 340). Mauss nos permite un acercamiento a este aspecto del rol de los instructores (y la relación del instructor y el practicante) en cuanto a que sus intervenciones verbales pueden ser vistas como instancias donde se busca un proceso de imitación prestigiosa. Esto si precisamos en dos puntos. El primero, que la imitación no se lleva a cabo por medio del sentido visual, sino por la puesta en práctica de recomendaciones verbales o a partir del tacto, dado que es común que para algunas instancias como el uso del bastón, el instructor guíe mediante el contacto físico los movimientos del practicante. El segundo, al confirmar que los instructores cuentan con una autoridad sobre el practicante y su relación se constituye en base a una confianza, punto que abordaré más adelante.

Continúo precisando el proceso de adquisición de habilidades del practicante en su entorno. Las instancias de transmisión por sí solas, las sugerencias de los instructores, no dan cuenta de los conocimientos del practicante, en cuanto a que ese conocimiento no se forma por el sólo hecho de escuchar una sugerencia. El practicante no sabe (o incluso no está seguro si sabe) ejecutar los movimientos que la recomendación conlleva hasta que la lleve a cabo, hasta que la practique, como se da en otras prácticas corporales. Esto sucedería si el acto de escuchar una sugerencia llevase instantáneamente a una internalización, y su posterior aplicación mecánica fuese sólo una cuestión de ejecución inequívoca de instrucciones. El practicante tampoco sabe realmente, al escuchar una recomendación, si esta le será útil en su particularidad para dar forma su desplazamiento independiente.

Esto nos lleva a delimitar que el proceso de transmisión, que está presente, no es uno de conocimientos sino más bien de información. Información que no es parte del conocimiento que el practicante tiene sobre la práctica del desplazamiento independiente hasta que no esté anclada en la práctica, que no esté puesta en juego en la calle. La información puede ser comunicada entre una persona y otra. Pero la información en sí misma no es conocimiento, ni los practicantes saben caminar con independencia a través de su mera acumulación. El conocimiento (que hace útil a esa

información) se acerca más a la capacidad de situar la recomendación, de entender su significado en el contexto de su involucramiento perceptual con el entorno. De su validación al ensayarse y utilizarse en la práctica.

El hecho de que en primera instancia el practicante está expuesto a la calle, sumergido y siempre en relación con su entorno, nos obliga a discernir entre esa información (con su posibilidad de ser transmitida), y aquello que es común entre las personas al realizar la práctica. El antropólogo Jackson, basado en una tradición fenomenológica, propone que “al usar el cuerpo de la misma manera que otros en el mismo ambiente, uno se encuentra informado por un entendimiento que puede ser interpretado acorde a las propias costumbres e inclinaciones, pero que se mantiene anclado en el campo de la actividad práctica y consecuentemente mantienen una consonancia con la experiencia de otros” (1989:135, mi traducción). Por su parte, la antropóloga Jean Lave considera que si los conocimientos son compartidos, es porque las personas están inmersas conjuntamente en su actividad y en un mismo proceso de formación. Más afín a estos antecedentes, lo común entre los practicantes está siempre anclado en el campo de la actividad práctica. Es decir, más que por la existencia de un acceso común a un corpus de información (abstracto, de carácter esquemático, objetivo, no concreto), el grado de comunalidad en esta práctica se entiende por la consonancia entre las experiencias de las personas, por una formación semejante de sus prácticas.

Volviendo a la transmisión, aquí pensemos en la comunicación entre un practicante y otro mediada por el instructor (estamos trabajando las relaciones principales que se dan en las sesiones, no quita que un practicante pueda compartir con otro lo que le ha funcionado directamente, por ejemplo en una charla en la asociación). Esta transmisión describe uno de los aspectos que entran en juego para el desarrollo de sus habilidades. Ingold propone que más que decir que las correspondencias que tomar forma en los aprendizajes (en nuestro caso las que el practicante desarrolla con el entorno, sus herramientas y los otros) son parte de un proceso de imitación (que en nuestro caso nos llevaría a concebir la diferencia entre un practicante y otro como algo a minimizar), hay que pensar a la imitación como un

tipo de correspondencia particular (Ingold, 2018). En otras palabras, que una imitación basada en la transmisión (ensayar una copia de lo que les ha funcionado a otros), es uno de los tipo de correspondencia que los practicantes conforman para aprender a desplazarse independientemente. Ingold le quita centralidad a la transmisión en el proceso de aprendizaje y logra ese descentramiento al marcar la importancia de la atención como aquello que forma a las correspondencias.

Para esta práctica nos es útil seguir, en línea a lo presentado en los capítulos previos, el pensamiento de Ingold en cuanto a las correspondencias, que como decía son correspondencias que contienen pero no se reducen a la imitación. El instructor no se limita a decir que está bien y qué está mal, más bien su rol implica mostrarle al practicante posibilidades. ¿Por qué no es valioso que nos limitemos a la imitación? Entre otras cosas, pero volviendo de donde comenzamos, una imitación plena, la copia exacta (o su tendencia a copia exacta) de un movimiento, para llevarse a cabo implicaría un entorno completamente abarcable por un lado y completamente fijo por el otro. En el primer capítulo, propuse que esto es una idealización que no ocurre (y consecuentemente, ese marco es menos valioso para abordar esta práctica).

Implica un desconocimiento de la variabilidad de lo que se les presenta a los practicantes en las sesiones, así como tener que concebir a la práctica como una en la que decir “ya sé caminar con independencia” tiene carácter absoluto. El discurrir de las sesiones muestra que la calle cambia todo el tiempo para el practicante y entender esta práctica requiere de afirmar ese movimiento. La sintonización del practicante (con el entorno, las herramientas y los otros) nunca es plena ni está finalizada, sino que siempre requiere de una exposición al entorno y de una educación de la atención, para el novato pero también para el experto, para poder desplazarse con independencia. La información compartida por el instructor explica un aspecto de lo que que ocurre en las sesiones. Pero tanto si lo cuantificamos en términos del tiempo que se le dedica como si lo evaluamos cualitativamente en cuanto al esfuerzo que le requiere al practicante, así como si lo contrastamos con lo que los instructores y practicantes dicen acerca del desarrollo del desplazamiento independiente, identificamos su reduccionismo. Así como negar un aprendizaje que contiene un

proceso de transmisión sería ignorar un aspecto de la práctica, reducir el desarrollo de los practicantes a esta instancia, también ignora una parte esencial del desarrollo de los practicantes.

### **3.2 Habilitar una exposición segura**

Como refleja el manejo de las distancias y de la palabra por parte del instructor, su rol está también en brindar un marco para que el practicante pueda interactuar de forma segura y beneficiosa con su entorno y con su bastón. Habilitando, incentivando e influyendo en su exposición al entorno y su educación de la atención. Por lo que luego de exhibir las instancias de transmisión de conocimiento presentes en la práctica, indago en estos aspectos del rol del instructor que describen lo que se habilita por su presencia.

Mateo dice que es “mejor darle tiempo a las personas a que puedan interactuar con lo que aparece. Dejarlos que estén atentos. Pero también ayudarlos con disminuir riesgos, por ejemplo avisar de algún obstáculo aéreo que no puedas encontrar con el bastón.” Los recorridos presentan una exposición para el practicante, una apertura a la que el practicante debe responder en cada sesión para desarrollar su habilidad. Vimos antes como para Mateo las salidas a la calle son un proceso de aprendizaje de los errores. Mateo ejemplifica que si el practicante se llevó puesto una moto porque su arco de bastón es muy angosto, adecúa el tamaño del arco. Sumo otros ejemplos ya tratados: si el practicante no se encuadró bien con la pared para cruzar la calle y la cruzó en diagonal, practica su encuadre; si el practicante se separa de la pared y termina en el cordón, reconoce que le debe prestar más atención a seguir la línea de la pared y busca corresponderse nuevamente con esta.

Estas situaciones no implican que el aprendizaje se dé sólo de forma reactiva, en un sentido en el que que no sería posible anticipar el error, vía aprendizajes previos a estos. Pero sí, al surgir de la perspectiva de los propios instructores y de mis observaciones junto a los practicantes en las sesiones, sirven para mostrar la

fuerza que en esta práctica tiene el sumergirse en el entorno como condición necesaria para el desarrollo. Hay que salir.

Esta apertura al error, que es controlada en cuanto a que el acompañamiento del instructor evita riesgos físicos grandes, es necesaria. Vimos ejemplos de cómo frente a una falla del practicante, el instructor registra que esa falla no derive en riesgos. El instructor, en los recorridos por los alrededores de las asociaciones, tiene experiencia previa acompañando a distintas personas -de distintas edades, condiciones visuales y habilidades- que le permite tener un considerable grado de control sobre lo que sucederá en los mismos, en cuanto a que el instructor tiene injerencia en qué encuentros habilitar y cuales evitar. El instructor intenta que en las sesiones el practicante lleve a cabo una experimentación controlada, al permitir una exposición al entorno que sea segura. Esta cuestión, que la práctica se lleve a cabo sin riesgos al brindar un marco para que el practicante experimente de forma controlada, es un segundo aspecto del rol del instructor: habilitar una exposición segura al entorno.

### **3.3 Buscar la Zona de Desarrollo Próximo**

Al hablar del uso de referencias, en vínculo a la representación de los recorridos, describí como el instructor junto al practicante no dedican mucho tiempo antes de salir a la calle a la planificación del recorrido -por ejemplo, el instructor no informa la lista de cosas que están en el camino para que el practicante construya una representación previa a hacer el recorrido, ni dialoga extensamente con el practicante para tener una noción previa del grado de complejidad y detalle de su representación del recorrido por hacer. Ricardo dice que la mejor forma de que lo introduzcan a un espacio (en este caso, espacio interior) es que lo acompañen en el recorrido, en conjunto a una descripción de las cosas que hay allí. Dice: “Por supuesto te sirve que te digan que cinco metros adelante sobre la izquierda tenes una computadora, pero te sirve mas si te hacen la descripción mientras vos hacés el recorrido en el espacio.”

Con los novatos los instructores pueden comenzar en exteriores familiarizando al practicante en recorridos simples, por medio de un desplazamiento

en el que el practicante toma al instructor del brazo. Pero esos pantallazos, en los que se presentan algunas cuestiones de orientación generales, como por ejemplo las calles que se recorren y referencias claras, deben luego derivar en que en sesiones posteriores estos practicantes comiencen a ejercitar esas representaciones de los recorridos. Estas surgen esencialmente de la interacción corporal que el practicante experimenta en su relación con el entorno. Más que concebir a las referencias e indicadores como abstracciones independientes del contacto que tiene el practicante con la calle, son parte de patrones de interacción experiencial entre el practicante y la calle.

El instructor contribuye a que en la práctica la persona perciba la calle por su cuenta y con sus herramientas. Si el instructor le anticipa toda o una porción significativa de detalles del recorrido, no hay duda de que el practicante se desplazará por este de mejor manera, pero no habrá desarrollado su habilidad de toma de referencias. El instructor, más que presentar el recorrido de manera previa, contribuye a que el practicante, en movimiento, se habitúe a percibir de forma beneficiosa y poder formar una representación situada del recorrido. Marcando algunos límites a este punto, como hizo Ricardo al decirme que por supuesto sirve tener información previa, mencioné que el instructor en ocasiones presenta algunos hitos o cosas que se presentarán en el recorrido de una sesión, y que estas son útiles y asisten a la representación del recorrido. Pero no podemos sentenciar que las representaciones del recorrido se reducen a esas instancias previas, ni en consecuencia, que el desarrollo y uso de referencias, se reduce a tener de antemano una representación completa del recorrido a realizar.

Para contribuir a que el practicante genere una representación situada y en movimiento en el propio recorrido, presenté el ejemplo de una sesión de Juan junto a Mateo en la que el instructor lo asistió para que recuerde referencias que había utilizado con anterioridad y a asentar referencias nuevas. Para evaluar y decidir sobre su propia intervención, es necesario que el instructor pueda evaluar el estado actual del practicante. El instructor conoce si el practicante está orientado ya sea por explicitación del practicante de su ubicación en el recorrido como por medio de

preguntas como *¿dónde estamos?, ¿en qué calle?, ¿cuál es la calle que viene?, ¿ya pasamos el supermercado?, ¿qué viene ahora? ¿ya pasamos la panadería?* El instructor suele hacer este tipo de preguntas dos o tres veces por sesión. Las confirmaciones de posición del practicante le permiten al instructor saber si está manteniendo su orientación, y en relación a esto, notar si el practicante utiliza e incorpora el recorrido. El manual ONCE dice que “el especialista confirmará, a través de distintas preguntas, que está utilizando correctamente los puntos de referencia/claves ambientales, y que realiza el proceso de actualización perceptiva.” (2011:514).

Al hablar de los indicadores, ejemplifiqué como Mateo dejó que Juan se tope con una botella de plástico sin avisarle, pero que luego le avisó de la presencia de gente trabajando sobre la vereda. Si se presentan eventos u obstáculos que estén muy alejados a las posibilidades del practicante o que pongan en riesgo su seguridad, el instructor interviene para ayudar a dar respuesta a la dificultad. En aquel caso de los trabajadores sobre la vereda, el instructor Mateo, quien estaba unos metros detrás, se le acercó a Juan para indicarle a que se abra hacia la derecha, dado que las personas, las herramientas y los tachos de pintura que se presentaban en los próximos metros lo complicarían excediendo sus posibilidades. A partir de la evaluación de la situación puntual que está próxima a presentarse y al estado actual del practicante, decide si es pertinente anticipar lo que está próximo o dejar que el practicante se encuentre con ello por su cuenta. El instructor entonces balancea la exposición a experiencias dificultosas que desarrollan la habilidad del practicante, tomando en cuenta el estado de habilidad del practicante y la seguridad de ellos frente a estas experiencias. Vygotsky, teórico ruso de la psicología del desarrollo, utiliza la noción de *zona de desarrollo próximo* (1962, 1978) según la cual los practicantes aprenden aquello está justo más allá de sus capacidades actuales para desarrollar una tarea. El aprendizaje del desplazamiento independiente muestra vínculos con esta noción de Vygotsky, dado que como se presenta en este último caso, el instructor le muestra escenarios que están justo más allá de lo que el practicante conoce y permitir que el practicante, a partir de una exposición a estos, desarrolle sus habilidades actuales. Implica que el

instructor reconozca esa distancia entre lo que el practicante conoce y las situaciones que se le pueden presentar, para exponer al practicante a experiencias, y para ello debe poder acercarse a cómo perciben los practicantes con discapacidad visual. Porque las experiencias a las que los expone deben ser abiertas al error, pero no deben ser tan lejanas a las posibilidades del practicante de darle respuesta.

### **3.4 Mostrar, para Educar la Atención**

Indaguemos en la cuestión de que el instructor le muestra al practicante, ayudándolo a mantener su atención al entorno y señalándole ciertos aspectos de éste para que focalice su atención. Vimos situaciones en las que el instructor le solicita al practicante que le preste atención a algo específico, como por ejemplo que descubra qué es aquello que acaba de golpear con el bastón o que identifique qué es el ruido molesto. El rol del instructor de mostrar, es el de dar causa a que el practicante experimente algo puntual en su relación con la calle, el de resaltar algún aspecto en la práctica por sobre otro. Los instructores ayudan así en la educación de la atención de los practicantes. Al asistir a su atención, el practicante gradualmente desarrolla su habilidad de sintonizarse en su contexto relacional con la calle (Ingold, 2000:22).

El núcleo de la práctica del desplazamiento independiente implica un desarrollo del involucramiento perceptual del practicante con su entorno y en línea con esto, que el instructor le pida al practicante que este le avise cuando esté por llegar a la esquina, que le sugiera que no se aleje de la pared o que controle el rango del arco de su bastón, son entendidos a la luz de cómo el instructor contribuye a una educación de la atención del practicante. Si hay un practicante más habilidoso que otro, es porque está más a tono para atender a las características críticas del ambiente (para esta práctica puntual), que el novato simplemente no identifica o identifica pero no tiene vinculado a una decisión acorde a aquella; en alguien habilidoso, su sistema perceptual *resuena* con las propiedades del ambiente (Gibson 1979:254). Como mencionaba en el primer capítulo, pero ahora agregándole que al ejercicio lo hace junto al instructor que le muestra y en consecuencia practica en un espacio-tiempo de experimentación seguro y guiado, que le habilita continuamente establecer las

correspondencias con el entorno, enlaces resonante (que no implica que sean acabados o perfectos).

Los practicantes tienen una amplia variabilidad de condiciones oculares y grados de visión, provienen de distintos contextos socioeconómicos, tienen distintas edades y características individuales. A su vez, más estrechamente vinculado a la práctica del desplazamiento independiente, distintas maneras en las que han ido desarrollando su atención. Ya describí que los practicantes no se homogenizan en cómo usan los distintos sentidos. Si bien lo he abordado desde cómo se proyectan multi-sensorialmente en su entorno y los estímulos que reciben no se dan de forma aislada, no todos focalizan su atención a éstos de la misma manera. Esto se detecta en cómo y qué reconocen en una cierta posición del recorrido, por los indicadores y referencias que varían de persona a persona y frente a un mismo escenario algunos pueden recurrir en mayor grado a una atención a los sonidos, pero otros al tacto o al olfato. El instructor reconoce que esta diversidad en sus desarrollos, que se modula en las sesiones pero también excede a lo que ocurrirá en éstas, es valioso para los practicantes. Cada practicante parte de un lugar distinto, de una experiencia previa (y una experiencia simultánea a asistir a Orientación y Movilidad) que varía entre persona y persona.

El instructor busca expandir las capacidades del practicante, en el sentido de mostrarle a qué aspectos de la calle le puede prestar atención, para que la desarrolle. Nora cuenta por ejemplo, que registra el viento para identificar la llegada de una esquina (en donde suele haber más viento por el aire que viene del cruce de las calles), entre otros estímulos, surgió a partir de la sugerencia de su instructor. Pero el instructor no fuerza a que se le de atención a un cierto estímulo, sino que ensaya si aquello que le muestra al practicante, puede generar un aprendizaje que se vincule a sus propias posibilidades. El instructor incentiva al practicante a explorar posibilidades y la guía a esta exploración a partir de sus propia capacidad para llevar a cabo su rol.

En cuanto a cómo los instructores se capacitan para llevar a cabo su rol, recordemos a Mateo quien dice que aprendió más por trabajar a la par de las personas con discapacidad visual que en su formación como instructor. Resalta su recorrido a través de los años junto a los practicantes. Para saber en qué circunstancias exponerlos a situaciones y qué cosas de la calle mostrar para contribuir en su educación de la atención, usan la experiencia de haber acompañado a muchos otros previamente, a través de las cuales han desarrollado sus capacidades pedagógicas que incluye haber desarrollado una sintonía perceptiva con la de los practicantes. Si sus sugerencias son beneficiosas es porque reconocen, a partir de lo que vieron funcionar con otros practicantes, dónde es conveniente que focalicen la atención. Más allá de entender a la práctica como un proceso de errores y aciertos, el instructor contribuye a que el practicante pueda encontrar esos aciertos y su sustento está en su propia experiencia de acercarse a cómo perciben los practicantes.

### **3.5 La confianza de saberse haciendo recorridos en conjunto y la comunicación entre instructor y practicante**

El acompañamiento del instructor genera la confianza en el practicante de que las sesiones se dan en un marco de experimentación segura. Los instructores sugieren, pero en simultáneo habilitan a que sean los practicantes quienes ensayen aquellas sugerencias que más se correspondan con sus particularidades, como que bastón (y técnica de bastón) utilizar o qué estímulos del entorno priorizar para marcar referencias y reconocer indicadores.

La relación de los instructores con los practicantes tiene un elemento de autoridad, en cuanto a que el instructor es quien decide en última instancia los recorridos a realizar y tiene la palabra en las decisiones que se dan sobre la práctica. Pero esa autoridad, que difiere de la que se da en la relación maestro-aprendiz, no se asocia a que la autoridad sea quien se ocupe de la validación (o negación) unidireccional de conocimientos asentados. Los instructores no enseñan una forma única de enfrentarse a problemáticas. Más que ofrecer respuestas certeras a cada uno de las situaciones que surgen en el recorrido, toman una posición de

acompañamiento para que el practicante esté habilitado a enfrentar esas situaciones y conozca posibilidades para darle respuesta.

Esto va en línea con lo que comentaba Mateo de cambios de la concepción educativa, dado que anteriormente, incluso hace ocho años cuando se capacitó en Orientación y Movilidad, la disciplina estaba basada exclusivamente en la aplicación directa de técnicas asentadas y no se validaba lo que las excedía. Un aspecto de la adecuación de los aprendizajes a cada practicante, tiene que ver con no concebir al practicante como una hoja en blanco en el que imprimirle técnicas *correctas*.

Para el practicante la certidumbre de que está compartiendo la experiencia con el instructor, realizando un recorrido común, le permite enfrentarse a situaciones novedosas o complejas, en un contexto de un entorno que es abierto pero controlado. El practicante sabe que está en comunicación con el instructor. Esta comunicación, en el propio andar en la calle, habilita una experiencia que difiere de si el practicante se tuviese que desplazar sin el acompañamiento del instructor. El practicante tiene la confianza de que el instructor intervendrá si lo que se le presente esté lejos de sus posibilidades. Esta confianza, explicitada verbalmente, también se observa en los practicantes en situaciones de cercanía física, como al hacer una consulta de la práctica, en el volumen de voz adecuado a la distancia entre ambos. Y en situaciones de distancia, al no recurrir a movimientos bruscos, al no recurrir al uso de la palabra a la lejanía, o al mantener el ritmo del paso constante y similar a si el instructor estuviese al lado del practicante.

La comunicación entre instructor y practicante no implica que ambos se estén registrando sensorialmente de forma mutua y simétrica, no implica un intercambio de información en el presente. No es una relación de registro mutuo y simétrico en cuanto a que el instructor observa al practicante, pero el practicante no siempre observa al instructor. No es un intercambio de información en el presente, dado que a su vez no implica que el practicante esté continuamente recibiendo información por parte del instructor, caso que se daría si el practicante notase sensorialmente la presencia del instructor o si ambos estuviesen conversando en todo momento. Pero el practicante sí reconoce que el instructor está presente y lo observa, tanto a él como a

lo que se le presentará en el recorrido. Se reconocer observado por el instructor aún sin estímulos que lo confirmen y reconoce que el instructor está realizando el recorrido junto a él.

Al decir que incluso en instancias de distancia el instructor y el practicante están comunicados, recorro a pensar una comunicación que toma un sentido más general que ser un proceso de envío y recepción de información en el presente. Ingold, quien se interesa por cómo personas con experiencias distintas llegan a acuerdos por recorrer caminos y un *hacer común* en conjunto, retoma el pensamiento de Dewey para proponer que hay que entender a la comunicación en relación a su afinidad con otros términos como *comunidad* y *común* (2018:4). Para Dewey la comunicación es el medio de continuidad de la vida social (1966:2). La relación del practicante y el instructor nos permite entender la comunicación como un *hacer común* en el sentido de Dewey, que tiene duración en el tiempo de la práctica y que excede las instancias de interacción verbal o sensorial bidireccional. Su comunicación es un vínculo entre las partes basado en la confianza de que están realizando el mismo recorrido. El practicante y el instructor *hacen común* la experiencia del desplazamiento orientado.

### *Síntesis capítulo 3*

Partí de las particularidades de la relación instructor-practicante. Presenté como en las sesiones se observa que la distancia entre ambos y el uso de la palabra, son variables que el instructor utiliza para llevar a cabo su rol. A continuación presenté el rol de los instructores. Un primer aspecto es que actúan como intermediarios de experiencias de personas con discapacidad visual que practican o han practicado Orientación y Movilidad, por ejemplo compartiendo técnicas y sugerencias asentadas en manuales, así como otras que han utilizado practicantes que los instructores conocen personalmente. Planteé que si ese aspecto del rol es entendido como un proceso de transmisión, que esa transmisión no es de conocimientos sino de información, que se constituye como un saber del practicante sólo al ejercitarlo, al ponerlo en juego en la calle y ajustarlo a su particularidad.

Luego, pasé a hablar de cómo esa información compartida no explica lo central de lo que ocurre en las sesiones, por lo que tampoco es el único rol del instructor. Presenté como el instructor habilita a que el practicante pueda interactuar de forma segura y beneficiosa con su entorno, incentivando su exposición. Los errores de los practicantes, como relaciones no sintonizadas con la calle (para la actividad del desplazamiento orientado) son instancias necesarias para que con la experiencia en la calle, ese vínculo con la calle se module para formar correspondencias. Los instructores contribuyen a generar las condiciones para que quienes aprenden puedan experimentar el involucramiento perceptual con la calle, en una apertura controlada (abierta a los errores pero sin riesgos), para que puedan explorar su relación y, partiendo de sus particularidades, den forma sus habilidades.

Los instructores también influyen en la educación de la atención de los practicantes, al mostrarles aquello que creen que es importante que presten atención, y no lo hacen desde una perspectiva de instrucción, de considerar a los errores como diferencia con un corpus de conocimientos validados, sino de mostrar posibilidades. El rol de los instructores tienen que ver con la propia formación técnica y pedagógica, pero sobretodo por sus propios aprendizajes en sus recorridos junto a los practicantes. Los instructores aprenden a través de la experiencia y los recorridos junto a practicantes, en los que se deben acercar a cómo perciben los practicantes, para poder reconocer a qué circunstancias exponerlos y qué cosas de la calle mostrarles. Los instructores, a través de una comunicación basada en la confianza, *hacen común* la experiencia de salir a la calle, y al hacerlo le brindan al practicante el contexto experimental de aprendizaje para su desarrollo de habilidades. El aprendizaje de los propios instructores, tiene a su vez similitudes a mi pasaje (mucho más reducido) por las sesiones, en cuanto a que para abordar la práctica también debí hacer el ejercicio de acercarme a percibir como los practicantes.

## Conclusiones

### 1. De las Relaciones al Aprender a Aprender

Realicé un desglose entre las tres relaciones con las que el practicante está sumergido en las sesiones. Si bien mantuve el término relaciones a lo largo del texto, no me centré en aquello que las relaciones conectan, tomando por ejemplo al practicante por un lado y la calle por el otro como “continentes identitarios” separados, sino que hice el ejercicio de “acompañar los deslizamientos que se producen entre medio” (Silla 2013:16, Steil y Carvalho, 2012:9) para abordar las características y condicionamientos del desarrollo de habilidades.

Más allá de que a lo largo de los capítulos evoqué que estas relaciones se dan en simultáneo, hago ahora unos comentarios del vínculo entre las tres. Esto lo hago para luego poder hablar del aprendizaje de los practicantes de un modo más general. La calle, tratada en el primer capítulo como el entorno con el cual el practicante da forma a habilidades, está presente en el segundo capítulo acerca de las herramientas, recordemos que el bastón como herramienta está asociada a la capacidad de los practicantes de revelar la calle. La calle también está cuando hablo de la relación del practicante con el instructor, quien habilita la experimentación controlada del practicante en la calle para el desarrollo de sus habilidades, modula esa interacción del practicante con la calle.

Por su parte, que el bastón asista directamente a la percepción de la calle y configure una forma de conocer específica, ya es posible de rastrear en el primer capítulo. El bastón también está presente en el tercer capítulo, el aprendizaje de su uso es ejemplo del primer aspecto del rol del instructor, como intermediarios de experiencias de personas con discapacidad visual, contribuyendo a su aprendizaje de uso a través de la palabra y el movimiento guiado. El segundo aspecto del rol del instructor también se sustenta en que el practicante está utilizando el bastón. Pensemos que para habilitar la experimentación controlada, el instructor contempla al practicante siempre junto a su bastón, en su asistencia perceptiva (debe saber cómo percibe el practicante para exponerlo a situaciones), en su función de seguridad (está

pendiente de intervenir si se presentan obstáculos aéreos que el practicante no puede revelar con el bastón) y en su función identificatoria (al alejarse para habilitar la ayuda de otros).

Por último, el instructor también está presente en los primeros dos capítulos. Si nos preguntamos qué marco de experimentación segura es valioso para el desarrollo de las habilidades de interacción con la calle y el bastón, veremos que allí yace el rol del instructor. Una persona con discapacidad visual puede aprender a desplazarse independientemente fuera de el marco de Orientación y Movilidad, pero al responder a esa pregunta, se vislumbra el valor de las sesiones en compañía del instructor. Reforzada la cuestión de la simultaneidad de estas tres relaciones, paso a hablar del aprendizaje de los practicantes de un modo más general.

El desarrollo de la práctica, también puede leerse como una orientación que se da en dos niveles. Dos niveles porque el practicante se orienta en la calle al desplazarse, pero esa orientación no es solamente una que le permite conocer su posición en un cierto recorrido. No es solamente una orientación en el territorio, sino que es también una orientación *en su práctica*: un reconocimiento de su posición con respecto a las situaciones en las que se encuentra. El practicante con habilidad también está orientado *en su práctica*, aún cuando el entorno varió, aún cuando los sonidos de los autos no le permiten percibir sus referencias o indicadores, aún cuando hay mucha gente en la vereda y no puede seguir la línea de la pared. Está orientado *en su práctica* porque a través de habitarla, aprendió a aprender: aprendió que debe exponerse, atender y ensayar respuestas a lo que se le presente.

Se puede decir que los practicantes a lo largo de las sesiones, acompañados por el instructor que contribuye a los aprendizajes en su interacción con el entorno y su herramienta, también aprenden a aprender. El practicante está orientado *en su práctica* al tener la capacidad de hacer frente a situaciones nuevas o recorridos que aún no conoce. Bateson, quien estudió el aprendizaje tanto en humanos como en organismos no-humanos, llamó *deuteroaprendizaje* a los procesos de abstracción vinculados al “aprender a aprender” (1972:149). Dice que “el sujeto experimental puede adquirir mayor pericia en el aprender” y que “puede aprender a aprender y no

es inconcebible que puedan darse en los seres humanos niveles más elevados aun de aprendizaje”. Su antecedente da pie a hablar de aprendizajes de distinto orden más allá del vínculo directo con la experiencia. El practicante no sólo puede resolver las situaciones puntuales que se le presentaron a lo largo de las sesiones junto al instructor, sino que esas experiencias en las sesiones al haber dado forma a sus habilidades (desarrollando sus relaciones), que le permiten aprender de nuevos recorridos de mejor manera, lo capacitan en poder enfrentarse a nuevas experiencias sin el instructor.

Recordemos que Mateo, al hablar de Orientación y Movilidad como un proceso de aprendizaje de los errores, pone un énfasis en los novatos. Con ese énfasis Mateo no quiere decir que los experimentados no hacen errores, la variación de las situaciones en la calle estará siempre y el desarrollo de la práctica nunca tiene un punto final. Pero los experimentados no sólo dan respuesta a situaciones particulares, sino que utilizan sus habilidades para conjuntos de situaciones que tienen similitud con experiencias previas (y que a su vez dieron forma a las habilidades). El desglose de las habilidades expuestas, son también expresión de que si las situaciones tienen variabilidad, también tienen comunalidad.

Reitero que tenemos que en primer lugar, en los encuentros experimentales de la práctica, los errores son necesarios para el aprendizaje. Son la base a partir de la que se construye el desarrollo, en la exposición al entorno y la atención que educa. Mientras que el desarrollo de habilidades, el proceso de educación de la atención y en la automatización del uso del bastón, lleva a que el practicante experimentado haga menos errores. Estos desarrollos son aprendizajes de aprendizajes, en cuanto a que habilitan al practicante a aprender de recorridos nuevos. Orientación y Movilidad, como marco de aprendizaje, da pie a futuros aprendizajes, remitiéndonos a la mirada educativa de Dewey, para quien “el resultado de un proceso educativo debe ser la capacidad de continuar la educación” (1966:68).

Mediante aprendizajes de aprendizajes, emerge un hábito de desplazamiento independiente.

## 2. El hábito del desplazamiento independiente

Tenemos entonces que el practicante forma un hábito que no es simplemente el hábito de salir a la calle, aunque este sea un aspecto central. Si fuese sólo salir a la calle, si fuese sólo un hábito de exposición, el aprendizaje se daría sólo de forma reactiva, en un sentido en el que no sería posible anticipar errores por medio de aprendizajes previos. Su hábito más bien es su forma de *habitar la práctica* (Ingold, 2018:24), que implica tanto salir a la calle como reconocer situaciones cercanas a las ya experimentadas, para poder percibir mejor los recorridos más allá de lo que registra sensorialmente, y en vínculo darle respuesta a lo que se le presenta y actuar. En esta emergencia de la forma en que *habita la práctica*, su percepción y su acción están íntimamente ligadas. Vimos que la percepción de ciertos indicadores y referencias son preferibles sobre otros, por su relevancia para la acción del desplazamiento independiente. También que algunas acciones son preferibles por sobre otras (caminar cerca de la pared como ejemplo), también en vínculo a facilitar la percepción para mantenerse orientado. Es decir, que existen formas de *habitar la práctica* que le son preferibles a otras y el marco de aprendizaje de Orientación y Movilidad contribuye a su emergencia, que no se da de una vez y para siempre.

*Habitar la práctica*, si es constancia de algo que continúa (o constancia de una recursividad de una forma) a lo largo del tiempo, se desarrolló por la variabilidad a lo largo del tiempo (o constancia de una contingencia que afecta la forma). El hábito del desplazamiento independiente no es completamente fijo ni variable, es entreabierto, deja espacio a su propia modificación, a su desarrollo en el tiempo.

Si presento al hábito desde su emergencia a través de la experiencia, esto tiene que ver con que busqué focalizar en las habilidades y las condiciones de sus desarrollos en este marco de aprendizaje. De alguna manera me inscribí en la propuesta de Downey (2007) de realizar estudios empíricos y heterogéneos del conocimiento corporeizado, que no dejen pasar los detalles del entrenamiento y sus efectos, sin cerrarse a la examinación de cómo se adquieren conocimientos y sus características.

Pero si al hábito del desplazamiento independiente lo presento desde cómo es producido (a través de las habilidades) más que desde su condición de productor, aclaro que lo primero no cancela lo segundo, sino que es su contracara. Si el hábito es también una noción útil como productor de las prácticas, este hábito está *en el medio* de la práctica. Si la persona *habita la práctica* es también recursivamente generado por ella (Ingold, 2018:21-22). Digo esto para retomar el punto de que los practicantes, incluso con la variabilidad intrínseca a la práctica, no están como una hoja en blanco frente a lo que se les presenta. Nunca lo estuvieron, el practicante llega con sus hábitos. Si la calle es siempre una nueva experiencia, no es una experiencia totalmente nueva. No es una experiencia completamente nueva porque no inabarcable ni ininteligible, si lo fuese no podría haber hablado de esta práctica a partir de sus relaciones intrínsecas. Dado que no habría percepción posible entre el practicante y el entorno, no habría transformaciones de diferencias a través del bastón por ejemplo, la experiencia es inteligible a través de la percepción en movimiento. Si en las sesiones, como marco de experimentación en los que el practicante se les brinda un espacio-tiempo en el que nutrir sus habilidades de encuentro con la calle y el bastón, se lee en los aprendizajes una modulación del hábito, que el punto de partida de los instructores sea tomar a los practicantes en su singularidad, sus circunstancias y condiciones particulares, debe ser leído como que el hábito preexiste a Orientación y Movilidad.

Haber llegado al hábito luego del pasaje por los aprendizajes experimentales, por las habilidades, es también una decisión expositiva. La intención empírica de hablar de las condiciones prácticas y la experiencia en las sesiones se conjuga con la intención de no haberlo incluido con anterioridad, si bien los hábitos ya estaban presentes. Esto es porque el hábito, sin su contexto de desarrollo, puede quedar fácilmente como una noción *a priori*, pensado de manera abstracta y atemporal, cuando se puede dar cuenta de este en vínculo con la experiencia. Downey revisa que como concepto explicativo, “permite valiosos análisis sociológicos en múltiples niveles pero sólo muy ocasionalmente incluyen un análisis detallado de su formación práctica, de su vínculo con las habilidades y las disposiciones” (2008: 237). No quise

poner una “caja negra” sobre lo que ocurre en el aprendizaje (2008:236), sino que por lo contrario, el aprendizaje fue mi universo a investigar.

A través de la educación de la atención de los practicantes (enmarcada en un proceso doble de la atención, recordemos que la atención educa) que vimos en el primer capítulo, a través del uso del bastón a partir del ejercicio corporal que presenté en el segundo, a través de las condiciones de experimentación y aprendizaje que brinda el acompañamiento del instructor, que traté en el tercero.

### **3. Desplazamiento Orientado y Autonomía, un Problema Real**

Entre las personas con discapacidad visual, el desplazamiento independiente y la *autonomía* son dos conceptos fuertemente enlazados. Este enlace se explicita seguido, de parte de las asociaciones escuché en Monserrat que buscan el máximo desarrollo de la *autonomía* de los asistentes, en Villa Urquiza que trabajan en la construcción de la *autonomía* personal, en San Miguel que quieren lograr la máxima independencia personal. Recordemos también el recorte de un diálogo que tuve con Sara, que incluí en la introducción: “años atrás el ciego no tenía vida propia, mientras que ahora sale a caminar”. Pensemos que un practicante puede aprender informática o no, pero su desplazamiento orientado es siempre necesario. Mateo, medio en broma, dice que es por este punto es que entre todos los talleres de las asociaciones, ellos son los instructores *estrella*. La falta de *autonomía* es una problemática que al atravesar en distintos grados a todo el campo de las personas con discapacidad visual.

La filósofa Erin Manning (2006:13) presenta la noción de *experimentación paciente* para el abordaje de los problemas que no tienen solución final, aquellos que no son para testear hipótesis preconcebidas. Ingold, tomando a esta filósofa, dice que estos son *problemas reales* y que como tal son itinerantes en vez de iterativos, improvisados en vez de prescriptivos, especulativos en vez de confirmatorios (Ingold, 2018:41). El problema al que dan respuesta las personas con discapacidad visual en Orientación y Movilidad es uno con estas características. El practicante en las sesiones debe recorrer su itinerario (no aprende sólo a través de manuales), debe

improvisar frente a variaciones (improvisación que no significa “hacer cualquier cosa”, improvisación que es afectada por la experiencia previa en un nuevo escenario), debe especular con cómo darle respuesta (respuesta que debe ensayar siempre y que siempre está abierta al error). Esa *experimentación paciente* del practicante, es también experimentar las relaciones constitutivas de la práctica.

Las relaciones constitutivas del practicante con el entorno, las herramientas y los otros, da cuenta de que no son sujetos aislados del mundo. A lo largo de los tres capítulos traté cómo el practicante aprende en base a experimentar su relación con la calle, con su bastón y el instructor, y que en el afectamiento mutuo de cada uno de estos vínculos, las habilidades que el practicante desarrolla no son un atributo del practicante como individuo aislado, sino del sistema de relaciones constituidos por la presencia de la persona en su entorno de la práctica (Ingold 2000:291). Esto permite acercarnos a la *autonomía* de forma más cercana a como se presenta en y para este conjunto de personas, una que no se asocia a un corte de las relaciones de la persona, sino a una configuración de relaciones sintonizadas entre la persona y aquello que lo rodea y afecta.

#### **4. Desde la relación causal cíclica entre Desplazamiento Orientado y Autonomía hacia el Desplazamiento Orientado como ejercicio de Autonomía**

Para finalizar, y luego de haber insistido en una escala concreta para abordar la práctica y de haber llegado a una noción de *autonomía*, me permito unos párrafos más del vínculo entre la práctica y la *autonomía*. Si hacemos sólo un recorte a ver al practicante un día puntual, si esa mañana se despertó motivado o de buen humor y luego sale a la calle, podríamos llegar a ver sólo un lado de la relación entre autonomía y desplazamiento independiente. El lado que expresa como la *autonomía* es causa del desplazamiento independiente.

Pero el recorrido que hice con múltiples practicantes, la misión de las asociaciones, la propia existencia de los programas de Orientación y Movilidad, expresan también la causalidad inversa. La práctica desarrolla la *autonomía* de las

personas con discapacidad visual. El practicante desde que pone un pie fuera de la asociación está sumergido en las relaciones que debe desarrollar.

*Habitar la práctica* del desplazamiento independiente no es sólo salir a caminar, sino también darle continua respuesta a la problemática, sin solución final, de la *autonomía*. Es decir, si la *autonomía* no surge de manera previa, tampoco se llega a esta de una vez por todas.

Si a la *autonomía* y la práctica del desplazamiento independiente se las mantiene separadas desde una perspectiva analítica, su relación es cíclica. Ambos son causa y consecuencia de la otra a lo largo del tiempo. Y esa relación cíclica es una de refuerzo. Con esto quiero decir que si la práctica aumenta, la *autonomía* también lo hace, generando mejores condiciones para que el desarrollo de la práctica continúe. Mientras que no ejercitar el desplazamiento independiente, como una de las prácticas contribuyentes a la *autonomía*, la *autonomía* puede verse afectada, generando a su vez que se ejercite menos la práctica. Bateson, cuando plantea secuencias de interacciones de este tipo (1972:89) en su análisis del ethos de la sociedad iatmul, llama círculos *regenerativos* (término tomado de la ingeniería de las comunicaciones) a este tipo de dinámica circular que se refuerza.

Desde esta perspectiva analítica, el marco de aprendizaje de Orientación y Movilidad, como uno impuesto por sobre las relaciones inherentes al desplazamiento orientado de la persona con su bastón en la calle (que a su vez es un ensayo de respuesta a la pregunta *¿Qué clase de contexto experimental de aprendizaje imaginaríamos para inculcar un cierto hábito?* que se hace Bateson 1972:128), les permite a las personas con discapacidad visual dirigir esta relación cíclica de refuerzo hacia un incremento tanto del desplazamiento orientado como de la *autonomía*.

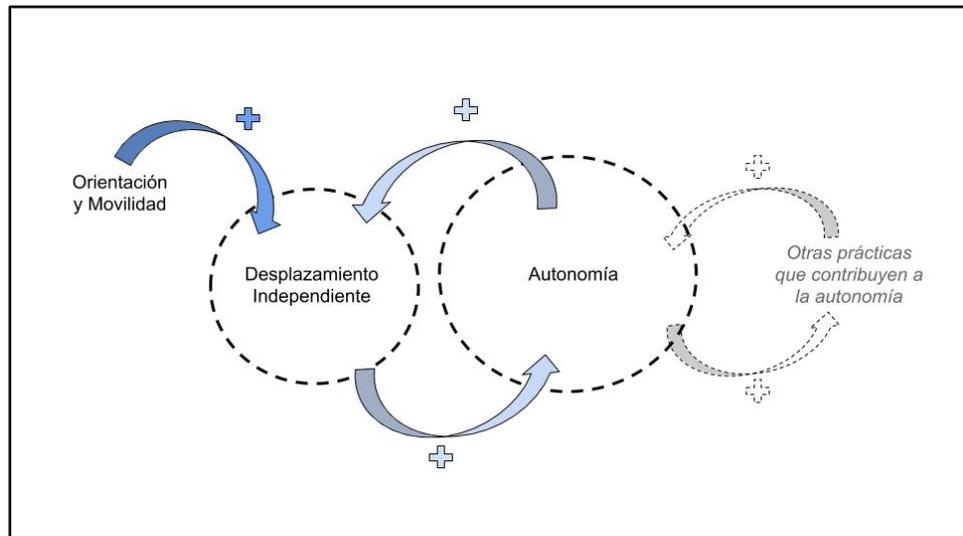


Diagrama 5: La relación cíclica causal entre el Desplazamiento Independiente y la Autonomía, y cómo entran Orientación y Movilidad y otras prácticas.

Una forma de “subir una montaña” en su sentido metafórico, es subir una montaña. Es literalizar la metáfora. La metáfora, que tiene su base en la similitud entre dos cosas distantes, entre la figura retórica y lo que se representa, en ese acto concreto se literaliza. De forma análoga, el practicante para “moverse en este mundo con *autonomía*”, desarrolla literalmente moverse en este mundo con *autonomía*. El desplazamiento orientado e independiente como ejercicio de *autonomía*, es uno entre todos los posibles, los practicantes también la ejercitan a través de otras actividades, ya sea vía experiencias planificadas (como los talleres de las asociaciones) o no planificadas. La *autonomía*, así como dije para el hábito, está *en el medio* de la práctica del desplazamiento independiente, está en que las relaciones inmanentes de la práctica formen correspondencias, si tomamos el vocabulario de Ingold, o que el practicante esté *bien-enlazado*, si seguimos al de Latour. Toma forma a través de la práctica misma.

Estas correspondencias o buenos enlaces no son unívocos. Todas son parte de un encuentro del practicante con alteridades, alteridad que va desde lo cercano en su encuentro con un transeúnte, pero también hacia lo más lejano, con un animal en el caso del perro guía. Y si lo extendemos un poco, son también encuentros fructíferos con los aspectos significativos del entorno, como con la vereda, la pared, los obstáculos. Esos encuentros no se dan una vez y para siempre, se dan en cada salida.

En la práctica la incertidumbre está siempre, así como debe estar el ensayo del practicante en darle respuesta. Ese ensayo de respuesta es análogo al acto de “prestar atención al baile conjunto de las *alteridades significativas*” de Haraway (2003) y, como acto de comunicación, al *hacer común* que propone Dewey (1966).

### **5. Algunas palabras finales**

Podría decir que toda esta experiencia antropológica, con sus instancias de clase, de observación participante, de lectura y de escritura, fue para mí un aprendizaje. Pero esa frase queda liviana, como colgada de un imán en la heladera. A fin de cuentas, como todos mis compañeros, me inscribí en la maestría para aprender. A lo mejor me es conveniente sustentar que fue un aprendizaje porque me afectó. Así como dije en la introducción que no llegué a la antropología como una hoja en blanco, ahora digo que no salgo de este trabajo igual que como entré. A partir de lo que observaba y registraba, y los vínculos que, al poner en palabras tomaban mayor claridad, a partir de mis lecturas, se que se modificó mi percepción, incluso más allá de lo referente al desarrollo de esta práctica puntual en este grupo de personas. Fue, para mí también, un ejercicio de exposición, de esfuerzo y tiempo, de ensayo y error, de educación de la atención, de habitar la práctica. Finalizada esta tesis, me permito algunas reflexiones personales. Por un tema de simplicidad, o quizás ya de obsesión, las desgloso de forma similar a los tres capítulos.

1) Tratar de forma específica la relación de las personas y la calle me reforzó algunas cuestiones que si resultan evidentes, no lo son para todos, dado el estado de situación actual. Buenos Aires no es una ciudad accesible para las personas con discapacidad visual. La baja accesibilidad, es una forma más de reproducción de desigualdades, que va desde lo más material y específico de que las personas puedan moverse con autonomía sin riesgos o impedimentos, hasta la exclusión social por dificultad de acceso laboral, educativo.

Retomo dos ejemplos específicos ya presentes en el cuerpo de la tesis. Que las baldosas podotáctiles por lo general están descuidadas, y que fueron puestas para

asistir a personas con discapacidad visual, las convierte en una acción análoga a sólo ayudar a un ciego a cruzar la calle para *limpiar el karma*, para hacer *la buena acción del día* que justifique no atender a este conjunto social el resto de los días. Los esfuerzos que deben hacer las personas con discapacidad visual diariamente son enormes (espero que este texto sea un ejemplo de ello), y diversos aspectos de su inclusión social que ya están legislados, llevan a la necesidad de aún mayores esfuerzos de parte de estas personas. Un segundo ejemplo, en cuanto al uso del bastón verde como herramienta para las personas con baja visión, el poder ejecutivo está facultado en “instrumentar los mecanismos necesarios para la implementación de una masiva campaña de difusión nacional acerca de su significado para comprensión de toda la ciudadanía” (Ley 25.682), pero por ausencia del Estado, recae en estas personas avanzar sobre el desconocimiento general de la ciudadanía. Los aspectos a trabajar son múltiples<sup>11</sup>, la exposición de estos dos ejemplos son sólo para mostrar que hace falta un largo recorrido que va desde volver a poner atención a lo más concreto y evidente.

2) Explorar de manera vivencial la relación de las personas y sus bastones, y haber seguido en las redes sociales a grupos vinculados a la Orientación y Movilidad, me hizo volver a interesarme en procesos de diseño de herramientas. La informática es un caso claro de una tecnología que trajo muchos beneficios a este conjunto de personas, partiendo de su contribución a la inclusión laboral y la educación, que continúa teniendo potencialidades. Hay muchas personas, sobretodo en campos de la medicina y de la innovación técnica e informática, que buscan soluciones para las personas con discapacidad visual y se presentan en todas las escalas, desde alumnos

---

<sup>11</sup> Legislación actual: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378); Accesibilidad de personas con movilidad reducida, que establece la supresión de barreras de transporte, entre otros ámbitos, con el fin de lograr la accesibilidad para las personas con movilidad reducida (Ley 24.314); Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (Ley 24.901); la promoción del acceso al empleo y la posibilidad de la obtención, conservación y progreso en un empleo protegido y/o regular en el ámbito público y/o privado (Ley 26.816); la aprobación del “Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las Obras Publicadas a las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso” (Ley 27.061); la obligatoriedad de garantizar un cupo mínimo de trabajadores con discapacidad en el sector público (Ley 25.689); entre otras.

argentinos de escuela secundaria desarrollando anteojos que detectan obstáculos en altura (*SiVeo* en 2018), hasta empresas que lanzan aplicaciones para la identificación de objetos (ej. *Lookout* en 2018). Tanto las personas que conviven con la discapacidad visual, como aquellas que acompañan a sus desarrollos, toman decisiones tangibles y trabajan en el presente, sin que ello sea incongruente con trabajar o promover desarrollos materiales que puedan tener impacto en plazos más largos. Este trabajo también me permitió repensar proceso de diseño de la ingeniería, volviendo a la base de atender de forma más precisa aquello que se da en el vínculo entre las personas y las herramientas.

3) Acercarme a un proceso de aprendizaje a través de la relación entre el practicante y el instructor, me hizo interesarme por los procesos educativos de un modo más general. Aprendí a escribir este texto a medida que lo hacía, y el hecho de que su contenido haya sido acerca de un proceso de desarrollo, me llevó a percibir múltiples situaciones análogas entre los aprendizajes de los practicantes y los míos. Esta tesis puede también ser leída desde ese plano. Los practicantes me mostraron que para desarrollarse hay que habitar la práctica (práctica que puede ir desde el desplazamiento independiente a la comprensión de un texto teórico) y como tal implica salir, atender y estar abierto a ser afectado.

Pensar en una atención relacional (una atención que no es endógena, no atendemos exclusivamente a lo que quisiéramos, ni es exógena, no estamos inhabilitados a decidir sobre lo que atender) me llevó a modificar algunos de mis propios hábitos de la atención. Gabriela dice que ahora nadie presta atención en la calle porque están todos mirando el celular. Pensar al aprendizaje en vínculo a procesos atencionales puede traer nuevas perspectivas al sistema educativo. El uso del celular en el aula tradicional por ejemplo, es visto simultáneamente como la peor de las distracciones y como la mejor herramienta. Sabiendo que quienes están ahora en el sistema escolar nacieron con los celulares, junto a los cuales se desarrollan y se desenvuelven socialmente, pensar más profundamente en la atención, no sólo puede ayudar a evitar posturas tecnofóbicas o tecnofílicas, sino también contribuir a

reconceptualizar al aula como espacio-tiempo de aprendizaje. Permite descentrar la perspectiva de que el maestro posee conocimientos que entrega al alumno para que éste interiorice, o al menos mostrar que también ocurren procesos más allá de la transmisión.

Los instructores de Orientación y Movilidad con los que salí me mostraron un espacio-tiempo de aprendizaje en el que la comunalidad de los conocimientos de la práctica surgen en vínculo a la variabilidad de las experiencias, uno en el que se parte de la singularidad de las personas y se realizan recorridos en conjuntos, uno en el que el instructor muestra posibilidades dejando espacio al error y genera contextos de experimentación controlada para que se desarrollen saberes en y con el mundo.

### **6. Posibles líneas futuras**

Reiterar sobre las relaciones constitutivas del practicante con su entorno, sus herramientas y los otros, me permitió hablar de aspectos del desarrollo de habilidades y condiciones del aprendizaje. Pero este enfoque, cuyo recorte fue por cuestiones pragmáticas, también apunta a que si pensé en estos vínculos por el carácter concreto con que las percibí en las sesiones, queda mucho espacio para trabajar otros flujos, para arribar a un entendimiento mayor del desarrollo. En el cuerpo de este trabajo marqué algunos puntos que me interesan seguir trabajando, como el proceso de desarrollo de aplicaciones de celular y la concepción del trabajo en no-humanos. Presento ahora algunos otros ejemplos de lo que quedó afuera, algunos aspectos que ahora me resultan más evidentes, pero quedarán para experiencias futuras.

No indagué en las emociones de los practicantes por una limitación de alguna forma autoimpuesta a partir de mi selección del campo. No lo creí posible cuando me encontré en sesiones junto a adolescentes y mayores, junto a personas ciegas de nacimiento y otras con pérdida gradual de la visión, que por otro lado si me daba un abanico de experiencias individuales que me posibilitaron hablar del desarrollo de habilidades desde las relacionales que tomé. El vínculo entre la práctica y la emoción

seguramente den cuenta de una puntuación en los aprendizajes, que permita complejizar y entender mejor su desarrollo.

Tampoco abordé cuestiones comunitarias en las asociaciones, y si bien la práctica del desplazamiento independiente que trabajé se da de un practicante a la vez, no hay dudas de que se podría complementar este trabajo con aquello que se dá en caminatas en grupo, o incluso por fuera de las asociaciones, en recorridos con familiares y amigos. La propia Orientación y Movilidad está situada un marco mucho mayor, en un trabajo colaborativo con otras áreas educativas y en permanente diálogo con estas. A su vez, las asociaciones cuentan con múltiples talleres y espacios de socialización, no dudo de que hayan vínculos mutuos entre el desplazamiento independiente y la *autonomía*, y las propias relaciones entre las personas que asisten a las asociaciones, como por ejemplo qué lugares ocupan como novatos o experimentados, ya sea en esta o otras prácticas.

Abordar aspectos emocionales o cuestiones relacionadas a sus comunidades de prácticas (que implicar ir más allá de la práctica del desplazamiento independiente, por ejemplo comprendiendo a los diversos talleres en una categoría de prácticas de la *autonomía*) son posibilidades tangibles a seguir y que complementarían bien esta experiencia. Sumado a que además de los aspectos del desarrollo que abordé, en la calle medían estigmatizaciones y valoraciones morales asociadas al caminar, que presenté cuando hablé del arrastre de los pies al caminar y del bastón desde su función identificatoria, pero que se deberían abordar con especificidad y una profundidad mayor para tratar el encuentro en la calle con otros.

Podría seguir con posibilidades. No llegué a examinar el vínculo de los aprendizajes y el lenguaje en profundidad, por ejemplo me quedaron pendientes cuestiones sobre cómo dialoga la dimensión declarativa del aprendizaje -que el practicante pueda explicar de forma clara y concisa la actividad- con un aprendizaje que es mayoritariamente implícito, y si su dimensión declarativa puede contribuir al aprendizaje. En cuanto a la historia de la disciplina de Orientación y Movilidad en Argentina, algunas cuestiones históricas que mencioné (orígenes de la disciplina, cambios en la concepción educativa, siempre a través de las palabras de los

instructores) indican que se debería seguir explorando. En fin, así como en la introducción dije que a la antropología entré de alguna forma *por el medio*, a esta tesis también debo terminarla *por el medio*. Sin dudas quedaré en vínculo a este trabajo de observación participante y de escritura por mucho tiempo más.

## **Anexo 1: Descripción al dar una vuelta a las manzanas de las asociaciones**

### *Una vuelta a la manzana de la asociación de Monserrat*

La asociación tiene su entrada sobre la calle Venezuela. Saliendo hacia la izquierda de la asociación, al momento en el que realicé mi trabajo de campo, casi llegando a la esquina con Perú había una obra de servicios que tomaba la mitad del ancho de la calle y alrededor de un metro de la vereda. Al llegar a la esquina, cruzando perpendicularmente la calle Venezuela y tomando la calle Perú, lo primero con que uno se encuentra es una serie de pilotes. La vereda de la mano derecha de Perú es de dos metros de ancho. Sobre esa cuadra hay una inmobiliaria, una concesionaria de autos, un local que vende medialunas y una cafetería, que tiene algunas mesas sobre el lado externo de la vereda. Luego hay un sector con muchas motocicletas estacionadas y justo antes de llegar a la Avenida Belgrano hay un edificio con rejas.

Al encontrarse con la Avenida Belgrano y girar a la derecha, la vereda se angosta por un puesto de diarios del lado externo, y luego hay un edificio con barandas de seguridad en su entrada, sobre la línea de edificación. Le sigue otro edificio con rejas y una obra de construcción con paneles divisorios de chapa. Al doblar nuevamente a la derecha y desplazarse por Bolívar, la vereda es tan angosta que sólo permite el paso de una persona a la vez. En la cuadra hay dos estacionamientos con entradas amplias y un supermercado. Sobre la ochava de Bolívar y Venezuela hay unas rejas bajas que protegen una ventana, rejas que llegan a la altura de la cintura. Cruzando Venezuela y doblando a la derecha, al momento de mis visitas había otra obra que tomaba la mitad de la calle y parte de la vereda. Luego de cuarenta metros de pared, hay un edificio de unos diez metros de frente cuya construcción está unos cinco metros detrás de la línea del resto de los edificios. Le sigue las entradas a dos edificios y luego está la puerta de la asociación, a la que se accede subiendo tres escalones.

### *Una vuelta a la manzana de la asociación de Villa Urquiza*

A la altura de la asociación, la Av. Alvarez Thomas tiene cuatro carriles de mano única, en dirección hacia el norte. Al salir de la asociación el sentido del tráfico es de derecha a izquierda. Saliendo hacia la izquierda, la vereda es amplia, de unos cuatro metros de ancho, y está despejada de obstáculos. Hay algunos transeúntes pero la densidad de personas es baja. La vereda altera baldosas (cuadradas, de veinte centímetros de largo y seis panes rectangulares), baldosones (cuadrados y de cuarenta centímetros de lado) lisos o de sesenta y cuatro panes cuadrados. Cada entre cinco y diez metros sobre el lado de la calle hay canteros, con árboles o postes de luz y otras utilidades. En la calle de la asociación, la línea de la pared es continua, dado que todas las edificaciones se encuentran en línea y las entradas de autos suelen estar cerradas. Durante gran parte del día suele haber un auto estacionado sobre la vereda a unos diez metros de la llegada a la esquina de Sucre.

Sobre la esquina de Av. Alvarez Thomas y Sucre hay una panadería con su entrada en la ochava. Al girar a la izquierda por Sucre, la vereda es un poco más angosta, de unos tres metros de ancho. Sobre Sucre también hay canteros pequeños con árboles y postes de utilidades. La línea de la pared sobre Sucre es semi-continua, dado que la mayoría de las edificaciones están en línea, con dos excepciones: la entrada a un edificio que está más adentro que la línea de edificación y, llegando a la calle Combatientes de Malvinas, un taller de autos que tiene una entrada sobre Sucre y otra entrada en la ochava de la siguiente esquina. Sobre Sucre, la acera también altera entre baldosas y baldosones. Se le suma que tiene cinco entradas de autos en las que la acera se inclina, con pendiente hacia la calle.

Al girar nuevamente a la izquierda por Combatientes de Malvinas, luego de la ochava con la entrada del taller, la vereda mantiene un ancho de tres metros. La línea de la pared es continua, con algunas puertas y portones de edificaciones que suelen estar cerradas. Al doblar en La Pampa la vereda es más angosta, de unos dos metros. La Pampa cuenta con algunos canteros, en los que se angosta aún más la vereda, apenas permitiendo el paso de dos personas a la vez y sobre la calle una bicisenda. En esa cuadra hay cuatro entradas a talleres mecánicos, seguidos de un

supermercado. Al llegar a la esquina de La Pampa con Av. Alvarez Thomas, hay un negocio de ropa y sobre la ochava cuatro pilotes que lo protegen de posibles accidentes viales. Al doblar nuevamente a la izquierda y estar de vuelta sobre Av Alvarez Thomas, a unos cinco metros de la esquina, una vivienda tiene un cantero con plantas sobre la línea de la pared y seguido de esta hay una verdulería. Luego de dos edificaciones más se llega nuevamente a la asociación.

#### *Una vuelta a la manzana de la asociación de San Miguel*

La asociación se encuentra en su centro urbano, en una zona comercial y edificada, a menos de dos cuadras de la estación del tren San Martín, la plaza principal y la catedral de San Miguel. Está sobre la calle Sarmiento, que aún conserva sus adoquines y es del ancho de dos ramales. Saliendo de la asociación hacia la izquierda, contrario al sentido del tráfico, se encuentra un edificio residencial grande. Sobre la vereda, que es de dos metros de ancho, hay una densidad alta de personas. Cada cinco metros hay un cantero con un árbol. Sobre Sarmiento se encuentra una empresa que ofrece servicio de cobranza extrabancario y un banco. Durante el día, sobre la vereda se forman filas de personas que esperan entrar a esas sucursales. Las filas se forman sobre la pared del banco o sobre el lado externo de la vereda. La acera también intercala distintos tipos de baldosas. Desde la asociación hasta la esquina de la calle Belgrano, la pared es discontinua por una entrada de autos, una entrada peatonal a un edificio, y el banco, que tiene cuatro columnas sobre la línea de edificación y una rampa de accesibilidad justo detrás de las columnas de forma paralela a la calle.

Doblando a la izquierda sobre la calle Belgrano, continúa la pared del banco por unos treinta metros. La cuadra es más corta, la manzana de la asociación es rectangular. Sobre Belgrano la vereda tiene dos metros de ancho y sobre ella caminan menos peatones. Llegando a la esquina siguiente, hay un quiosco y justo enfrente de este, un puesto de revistas. Sobre la esquina de Belgrano y Alem hay un local de préstamos con su apertura en la ochava.

Al doblar a la izquierda en Alem, la vereda tiene 2 metros de ancho. Del lado de la calle hay muchas motocicletas estacionadas sobre la vereda. A lo largo de la cuadra hay cuatro distribuidores mayoristas. El primero tiene un techo que cubre la totalidad de la vereda y bajo el cual se encuentran apilados o colgados los productos que comercializan, como sillas, pelotas de fútbol, cajas y baldes. El tercer distribuidor suele tener pallets apilados en la entrada. El cuarto mayorista vende productos alimenticios de todo tipo. Le sigue una entrada a un garaje, y luego la esquina de Alem con Charlone.

Sobre Charlone la acera se angosta a un metro para los transeúntes ya que el cantero toma otro metro. En el cantero hay secciones con pasto y otros con tierra, así como algunos árboles y cajas de utilidades. La pared es continua, con sólo 3 cambios de edificación hasta llegar nuevamente a Sarmiento. La vereda de Charlone alterna baldosas, pero también tiene largos tramos de cemento. Al llegar nuevamente a la calle Sarmiento y doblar a la izquierda, hay una parada de colectivo, un estacionamiento, una cafetería y luego la entrada a la asociación.

## Anexo 2: Fotos al dar una vuelta a las manzanas de las asociaciones

### *Fotos de la manzana de la asociación de Monserrat*



Imágenes 1 y 2: Monserrat. Un tacho de basura instalado sobre la línea de la pared, baldosas rotas y escombros. Dos estacionamientos seguidos y un auto cruzado en la vereda.

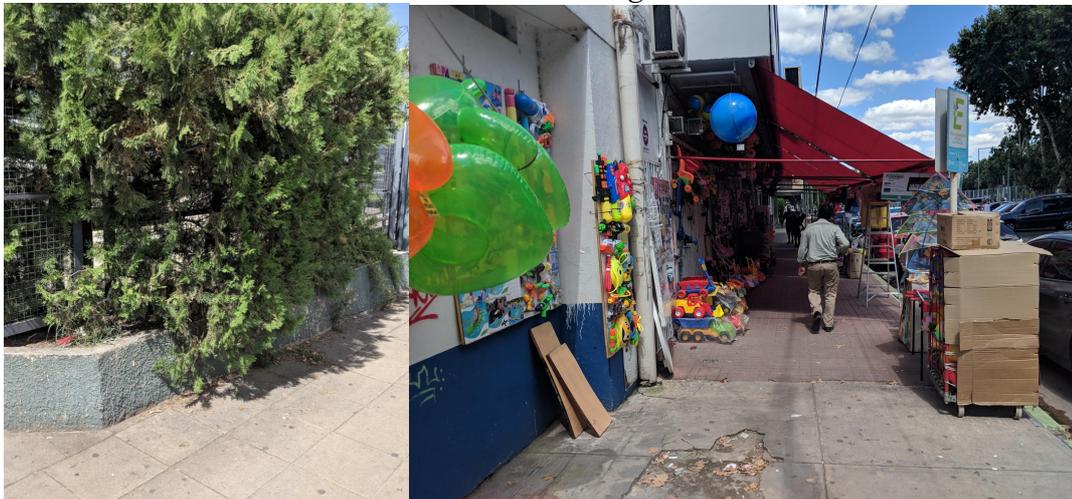


Imágenes 3 y 4: Monserrat. Basura desparramada. Baldosas y cordón de vereda roto.



Imágenes 5 y 6: Monserrat. Baldosas y cordón de vereda roto. Bicicleta estacionada sobre la senda peatonal.

Fotos de la manzana de la asociación de San Miguel



Imágenes 7 y 8: San Miguel. Arbusto sin podar. Mercadería sobre la línea de la pared.



Imágenes 9 y 10: San Miguel. Pared extensa y continua. Fila para acceder al banco que cruza toda la vereda.



Imágenes 11 y 12: San Miguel. Moto estacionada sobre la vereda. Vereda amplia.

*Fotos de la manzana de la asociación de Villa Urquiza*



Imágenes 13 y 14: Villa Urquiza. Verdulería. Vereda tranquila y amplia.



Imágenes 15 y 16: Villa Urquiza. Vereda amplia. Hombre sentado sobre entrada de edificio.



Imágenes 17 y 18: Villa Urquiza. Vallado de obra. Entrada doble a taller de autos.

### **Anexo 3: Ejercicio de simulación con los ojos vendados, con el instructor Tomás**

Mis ojos recorren la oscuridad en busca de algún rastro de luz. Tomás me pide que acomode el antifaz un poco más para la izquierda. Escucho cuatro o cinco ruidos rápidos, es Tomás que apoya mis anteojos sobre la mesa. Luego pone su mano sobre la mía. Yo la relajo para que la pueda mover unos centímetros hasta hacer contacto con el bastón. La empuñadura esta fría. Mi atención circula entre mi mano, las palabras de Tomás y mis pestañas, que rozan el antifaz.

Al inclinar inintencionalmente el bastón, la distribución de su peso me indica que ya está extendido. Lo confirmo con mi mano izquierda, bajándola verticalmente a lo largo del bastón. Tomás me cuenta que este bastón tiene cuatro tramos plegables. Lo dejo vertical frente a mi cuerpo y con la mano derecha lo sostengo a la altura de los ojos. Pienso que la empuñadura debe ser negra, pero luego dudo.

Bajo indicación de Tomás, busco el primer encastre desde arriba para plegar el bastón. Separo los tramos y el elástico que une las partes me recuerda a las varillas de las carpas. Alejo mis manos de las cercanías del encastre por miedo a que me pellizque. Con mi mano derecha giro el tramo superior. Vuelvo a hacerlo otras dos veces. “Mantenelo vertical como para no golpear a nadie” me indica Tomás, hasta que tengo el bastón completamente plegado entre las dos manos. “Para rearmarlo lo más sencillo es buscar la empuñadura y directamente dejarlo caer. Te voy a colgar la mochila acá en el perchero” dice Tomás. Libero el bastón, que con tres ruidos metálicos hace oscilar mi mano.

“La silla la vas a correr hacia adentro, cada vez que nos vamos de un lugar vamos a dejar ordenado el espacio. La puerta cerrada o abierta, nunca entreabierta. ¿Te acordás cómo es esta puerta?” me pregunta. Mientras corro la silla le digo que la puerta es de madera y vidrio, de dos hojas. Hacia el final de mi respuesta, mi tono pasa a ser interrogativo. Como estoy haciendo un registro de campo y sé que hoy haría esta actividad con los ojos vendados, desde que llegué a la asociación hago un esfuerzo altísimo por recordar todo lo que hay. Reconozco que no es el nivel de atención que tendría habitualmente. “Fijate que estás dudando, visualmente

anticipamos las cosas, no nos detenemos como lo tiene que hacer una persona ciega.” Tomás me toma de la mano y cruzamos la puerta. Se escuchan voces lejanas y difusas y caminamos en dirección a ellas. Está más frío y eso me hace pensar que también debe estar más oscuro. Los sonidos rebotan más que en la oficina de Tomás.

“Aca hay una escalera, vas a poner tu mano derecha en el pasamanos, vas a aprovechar el recorrido del pasamanos en todo el circuito, el bastón lo vas a llevar en la izquierda paralelo a tu cuerpo”. Comienzo a subir. El bastón golpea en cada escalón y me confirma que aún quedan escalones por subir. Cuando el bastón deja de golpear, ya no levanto la rodilla sino que hago dos pasos cortos. Tomás me pide que la mano en el pasamanos acompañe adelantada de la línea del cuerpo, que use la mano como una forma más de anticipar lo que viene. Me inclino hacia adelante mientras el pasamanos se curva y luego acomodo la postura, pensando que mi inclinación anterior era seguramente exagerada. Doblamos y el pasamanos sube, por lo que espero al próximo escalón. Nuevamente los ruidos del golpe del bastón en los escalones. Me pregunta qué noto una vez que estamos arriba. “Hmm hay más eco?” le respondo. Tomás dice que va a abrir una puertita, yo con la mano derecha liberada del pasamanos busco encontrarla en el espacio cercano, pero no hay nada. “Es baja” me indica. Es una de las puertas tijera que se usan en las casas para los niños, yo busco más abajo. La abro.

Me adelanto y el volumen de sonido aumenta, hay ruidos constantes y difusos. Música fuerte. Me sorprende una voz muy cercana. Tomás me presenta, es Romina, que me saluda. Seguimos caminando y nos alejamos de Romina. Tomás me cuenta que es el gimnasio y que Romina es la profesora. Estoy lejos de reconocer ese espacio como un gimnasio. Con esta nueva información reviso en mi mente la atmósfera del pasado inmediato. Sonidos de máquinas y música fuerte. Intento recordar alguna otra sensación que pueda asociar a un gimnasio pero no se me presenta, hace mucho que no entro a uno. Imagino sonidos de movimientos corporales, pero no es cierto que los haya escuchado. No registro ninguna particularidad olfativa tampoco.

Presto atención a mi propio caminar, más allá del sonido de mis zapatillas contra el piso escucho tenues repeticiones de la tela del pantalón al rozar con mis piernas. Nuevamente el pasamanos, esta vez sobre la izquierda. No hay desnivel, me indica Tomás. Voy golpeando el bastón contra la pared y a veces deslizándolo sobre el piso, que es perfectamente liso. El bastón toca la pared y por mi posición asumo que lo hace apenas unos centímetros antes que mi cabeza. Llego a una pared. No llego a entender cómo se distribuye el espacio. Tomás me prepara para enfrentarme a discontinuidades del pasamanos, ya que nos acercamos a distintas salas. Me dice: “Cada vez que pases por una puerta, te vas a ponerte de frente a la puerta, son puertas dobles. En la mano derecha hay un cartel identificador que tiene un objeto, vamos a ver si puedes ubicarlo”. Llego a la primera puerta. Rastreo el área de las cercanías de mi mano derecha, desde la altura de la cintura hasta la cabeza. Llego al objeto. Es como un lápiz. Pero hecho en miniatura, y en su punta una esfera. “Es como un lápiz pero hay una bolita” le digo, “si, de lana” me responde. Me dió la pista, es una aguja para tejer y esa sala es el taller de tejido. Seguimos, busco el pasamanos. Tomás me dice “fíjate lo que vas incorporando, por ejemplo que el pasamanos siempre está a la misma altura”. Camino hasta la próxima puerta, en donde hay una casita en miniatura. Es el taller de terapia ocupacional, donde se realizan prácticas de muchas de las actividades de la vida diaria. Tomás me cuenta que está ambientado como si fuese una casa, con una mesa, la cocina, una heladera.

Bajamos la escalera. Me pide que tenga en cuenta que cuando dobla hacia la derecha hay tres escalones angostos. Antes no fue un inconveniente porque al subir por el lado de afuera del giro, el escalón es más ancho. Una vez abajo, nos dirigimos a la entrada de la asociación. “En la calle no vas a usar el bastón, vas a ir agarrado de mi hombro” me dice.

Salimos a la calle, hacia la izquierda. Estamos en Monserrat. La voz de Tomás se mezcla inmediatamente con el ruido de una obra vial que viene de la izquierda y las bocinas que vienen de la derecha. Los sonidos se entremezclan y me apabullan, entonces me concentro en los efectos de ese entorno sobre mi piel, en el aire que fluye más rápido y en los rayos de sol que me calientan la cara. Caminamos

unos veinte metros y llegamos a la esquina. Cruzamos la calle perpendicularmente. Ahora hay sombra.

Tomás me cuenta que siempre hay que tener como referencia a la pared, que es la línea a seguir que nos da la seguridad de andar derecho y por la vereda, ya que nunca sabemos de antemano su ancho. Están taladrando la calle y me sale decirle a Tomás que en la calle los sonidos están contaminados. Al decirlo me doy cuenta que estoy gritando. Con los ruidos del taladro cubriendo a todo el resto, sigo el avance de su hombro. Dejo que los estímulos me lleguen y no busco identificarlos por un tiempo. Identificarlos me cansa y ya llevo un buen rato con los ojos tapados. Quizás unos veinte minutos. Al llegar a la siguiente esquina, el sol me pega nuevamente en la cara. Le digo a Tomás que si suelto su hombro, no hay chances de que pueda seguir recto. Le pregunto si llegamos a Avenida Belgrano a lo que me responde “sí, viste que hay muchos más autos”. Sin cruzar, doblamos nuevamente, estamos a mitad de camino de una vuelta a la manzana.

Escucho bocinas. La vereda cambia, identifico el cambio desde las baldosas con cuadraditos, que generalmente son amarillentas o rojizas, hacia las baldosas de cemento, grandes y rectangulares. Escucho a una señora mayor que habla por celular. Hay un perro que ladra. Nuevamente otra esquina y nuevamente doblamos. Es la calle Bolívar. Tomás me avisa que la vereda es muy angosta y me cuenta cómo hay gente que toma estrategias propias para movilizarse en la calle, mientras un camión lo interrumpe al contarme un ejemplo de un chico que arrastra el pie. A la asociación llegué por Bolívar y recuerdo haber visto un estacionamiento y un supermercado, por lo que durante toda la cuadra estoy atento a los signos de sus cercanías. Paso por ambos, contento de haberlos reconocido. Volvemos a doblar y al llegar nuevamente a la asociación, Tomás me dice que ya me puedo sacar el antifaz. Pestañeo despacio con los ojos entreabiertos, la luz entra por mis ojos como un flujo que me excede y poco a poco veo más nítido, voy diferenciando entre los distintos objetos. La mochila está colgada del perchero, mis anteojos están apoyados sobre la mesa.

## Bibliografía

ARTAUD, H. (2012). “Sobre una antropología sensible del mar. On a Sensitive Anthropology of the Sea.” En *Projet número spécial*, N°17: 91-103. <hal-01779379>

BATESON, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Traducción de Alcalde, R. Buenos Aires: Lohlé-Lumen. (1972)

BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

BUTLER, S. (1872). *Erewhon*. Londres: Trübner & Co.

CANCELA, A. (1922). *Samuel Butler, un filósofo de la evolución*. Buenos Aires: Coni.

CARPENTER, E. (1972). *Oh, What a Blow that Phantom Gave Me!* Toronto: Bantam Books.

COHEN, G. A. (1978). *Karl Marx's theory of history: a defence*. Oxford: Clarendon Press.

COULON, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Ed. Cátedra.

CSORDAS, T. (1990). “Embodiment as a Paradigm for Anthropology”. En *Ethos* 18: 5-47.

CRONIN, J. (1974). *A curriculum guide for the development of body and sensory awareness for the visually impaired*. Springfield: Illinois Office of Education.

DA MATTA, R. (1999). “El oficio del etnólogo o cómo tener ‘Anthropological Blues’”. En: *Constructores de Otredad*. Buenos Aires: Antropofagia. Pp. 172-178.

DEWEY, J. (1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.

\_\_\_\_\_ (1987) ‘Art as Experience’. En *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, Vol. 10:1934, ed. J.A. Boydstron. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- \_\_\_\_\_ (2015) *Experience and Education*. New York: Pree Press.
- DOWNEY, G. (2007) "Seeing with a Sideways Glance: Visuomotor 'Knowing' and the Plasticity of Perception." En HARRIS, M. (Ed.) *Ways of knowing: new approaches in the anthropology of knowledge and learning*. New York: Berghahn Books.
- \_\_\_\_\_ (2008) "Scaffolding Imitation in Capoeira: Physical Education and Enculturation in an Afro-Brazilian Art", *American Anthropologist* 110(2): 204-213.
- \_\_\_\_\_ (2010) "Practice without theory: a Neuroanthropological Perspective on Embodied Learning", *Journal of the Royal Anthropological Institute* 16(1):22-40.
- EDENSOR, T. (2009) "Mobility, rhythm and commuting." En *Mobilities: Practices, spaces, subjects*. Aldershot: Ashgate.
- FOULKE, Emerson (1996). *The roles of perception and cognition in controlling the mobility task*. Presentado en el Simposio Internacional de Orientación y Movilidad, Trondheim, Noruega.
- GIBSON, J.J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- GOFFMAN, E. (1971) *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. Londres: Allen Lane.
- \_\_\_\_\_ (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amurrutu Editores.
- GOODWIN, C. (1994) "Professional Vision". En *American Anthropologist* 96(3): 606-33.
- GRASSENI, C. (2007) "Communities of Practice and Forms of Life: Towards a Rehabilitation of Vision?" En HARRIS, M. (Ed.) *Ways of knowing: new approaches in the anthropology of knowledge and learning*. New York: Berghahn Books.
- \_\_\_\_\_ (2004) *Skilled Vision: An Apprenticeship in Breeding Aesthetics*. En *Social Anthropology* 12(1): 1-15.
- GUBER, R. (compiladora) (2014) *Prácticas Etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_ (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- \_\_\_\_\_ (2004). *El Salvaje Metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós. (1991)

GUNDEN, H. von (1980) "The Theory of Sonic Awareness in the Greeting by Pauline Oliveros." En *Perspectives of New Music*, Vol 19. No. 1/2: 209-416.

HALL, E. (1972). *La dimensión oculta*. Traducción Blanco, F. México: Siglo Veintiuno Editores. (1966)

HALL, T. (2010) "Urban outreach and the polyrhythmic city". En *Geographies of rhythm: Nature, places, mobilities and bodies*, editado por T. Edensor. Aldershot: Ashgate.

HARAWAY, D. (2003). *The companion species manifesto: dogs, people, and significant otherness*. Chicago:Prickly Paradigm.

HARRIS, M. (2007). *Ways of knowing: new approaches in the anthropology of knowledge and learning*. New York: Berghahn Books.

HEREDIA, J. (2014). "Jakob von Uexküll, portavoz de mundos desconocidos". En *Cartas biológicas a una dama de UEXKÜLL*, J. Buenos Aires: Editorial Cactus.

HILL, E.W. y PONDER, P. (1976) *Orientation and mobility techniques: a guide for the practitioner*. New York: American Foundation for the Blind.

HUERTAS, J. A., OCHAÍTA, E., y ESPINOSA, M. A. (1993). "Movilidad y conocimiento espacial en ausencia de la visión." En: A. Rosa, y E. Ochaíta (comps.), *Psicología de la ceguera*, pp 203-262. Madrid: Alianza.

HOWES, D. (ed.) (1991) *The Varieties of Sensory Experience*. Toronto: University of Toronto Press.

\_\_\_\_\_ (2014) "El creciente campo de los Estudios Sensoriales" en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. RELACES, N°15. Año 6. Córdoba. pp. 10-26.

INDEC (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad : resultados definitivos 2018*. Buenos Aires : Instituto Nacional de Estadística y Censos.

INGOLD, T. (2000) *The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge.

\_\_\_\_\_ (2004) "Culture on the Ground: The world perceived through the feet." En *Journal of Material Culture*, 9:3, 315-340.

\_\_\_\_\_ y VERGUNST, J.L. (2008) *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot, Anthropological Studies of Creativity and Perception*. Londres: Routledge.

\_\_\_\_\_ (2015) *Life of Lines*. Londres: Routledge.

\_\_\_\_\_ (2018) *Anthropology and/as Education*. Londres: Routledge.

JACKSON, M. (1996). *Things as They Are: New Directions in Phenomenological Anthropology*. Indianapolis: Indiana University Press.

\_\_\_\_\_ (1989). *Paths toward a clearing: radical empiricism and ethnographic inquiry*. Indianapolis: Indiana University Press.

JONAS, H. (1966) *The phenomenon of life*. Chicago: University of Chicago Press.

KARRHOLM, M. (2009) To the rhythm of shopping: On synchronisation in urban landscapes of consumption. En *Social and Cultural Geography* 10 (4): 421–40.

LAGROW, S. (2010). *Improving perception for orientation and mobility*. En: W. R. Wiener, R. L. Welsh, y B. B. Blasch (eds.), *Foundations of orientation and mobility*, 3.<sup>a</sup> ed. (3-26). Nueva York: American Foundation for the Blind.

\_\_\_\_\_ y WEESSIES, M. (1994). *Orientation and mobility: techniques for independence*. Palmerston North (Nueva Zelanda): Dunmore Press.

LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

LATOUR, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

LAVE, J. (1988) *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ y WENGER, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate-Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIDWELL, W., HOLDEN, K. y BUTLER, J. (2010). *Universal principles of design*. Beverly, MA: Rockport Publishers.

LOPEZ JUSTICIA, M. D. (2004) *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*. España: Netbiblio.

MASSCHELEIN, J. (2010) “The idea of critical e-educational research - e-educating the gaze and inviting to go walking.” En *The Possibility/Impossibility of a New*

*Critical Language of Education*, (ed.) Gur-Ze'ev, I. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 275-291.

MAUSS, M. (1979) "Técnicas del cuerpo" en *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.

MANNING, E (2016). *The Minor Gesture*. Durham: Duke University Press.

MERLEAU-PONTY, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.

\_\_\_\_\_ (1964). "Eye and mind". En *The primacy of perception, and other essays on phenomenological psychology, the philosophy of art, history and politics*, (ed.) Edie, J. M.. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, pp. 159–90.

MILLAR, S. (1994). *Understanding and representing space: theory and evidence from studies with blind and sighted children*. Oxford: Oxford University Press.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES (2011) *Discapacidad Visual y Autonomía Personal. Enfoque práctico de la rehabilitación*. Madrid: ONCE.

PEIRCE, C. S. (1986) *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

REED, E (1988) "The affordances of the animate environment: social science from the ecological point of view." En *What is an animal?*, ed. T. Ingold. London: Unwin Hyman, pp. 110–26.

SAFRAN, S. P. (1998). "Disability Portrayal in Film: Reflecting the Past, Directing the Future." En *Exceptional Children*, 64(2), 227–238.

SCHÜTZ, A. (1974), *El problema de la realidad social*. (comp.) Natanson, M. Buenos Aires: Amorrortu editores.

SENNETT, R. (1996) *Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization*. Nueva York: W. W. Norton.

SHEETS-JOHNSTONE, M. (1999) *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamins.

SIGAUT, F (1983). “How can we analyse and describe technical actions?”. En *The use of tools by humans and non-human primates*. Oxford: Clarendon Press, pp 381-97.

SILLA, Rolando (2013) “Presentación Dossier Tim Ingold, neo-materialismo y pensamiento pos-relacional en antropología”. En *Papeles de Trabajo*, Año 7, N° 11, pp. 11-18.

SIMONETTI, C. (2013) “En presencia de lo ausente. Rastreado materiales en movimiento.” En *Papeles de Trabajo*, Año 7, N° 11, mayo de 2013, pp. 40-61.

STEIL, Carlos A. y I. C. de MOURA CARVALHO (2012): “Apresentação”, en: STEIL y MOURA CARVALHO (orgs.), *Cultura, percepção e ambiente. Diálogos com Tim Ingold*. São Paulo: Editora Terceiro Nome.

STRATHERN, Marilyn (1991) *Partial Connections*. Savage, MD: Rowman & Littlefield.

UEXKÜLL, J. (1951) *Ideas para una concepción biológica del mundo*, trad. Tenreiro, R.M.. Buenos Aires: Espasa-Calpe. (1913).

\_\_\_\_\_(1965), “Mondes animaux et monde humain suivi de Théories de la signification”. En *Bibliothèque Médiations*. Paris: Denoël.

VARELA, F. J., E. THOMPSON y E. ROSCH (1997). *De Cuerpo Presente, Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Editorial Gedisa.

VYGOTSKY, L. S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

\_\_\_\_\_(1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

WELSH, R. y BLASCH, B. (1980). *Foundations of Orientation and Mobility*. New York: American Foundation for the Blind Press.

WINKIN, Y. (ed.) (1981): *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.