

## Inclusión, ¿para qué?

**Sueli Souza Dos Santos\***

Universidade Federal Do Rio Grande Do  
Sul, Brasil

Recibido: diciembre 19 de 2005  
Revisado: enero 20 de 2006  
Aceptado: febrero 28 de 2006

### Resumen

El presente trabajo discute la educación inclusiva y la construcción de la subjetividad, partiendo de las diferencias entre la visión y el mirar. Con base en textos de Lacan (1964), Merleau-Ponty (1964), Nasio (1995), entre otros, se fundamenta el modo como van construyéndose las representaciones mentales que originarán las formaciones del inconsciente. Se considera la visión como una función del órgano, unido a la percepción con sus trampas y distorsiones de lo real, contrario al mirar, que está preso a la pulsión escópica, por lo tanto de orden inconsciente, de lo indefinido, de lo indecible, fundante de la subjetividad. Se señalan los aspectos del lenguaje y del discurso, en la línea de Pêcheux (1997). Se concibe la heterogeneidad como la que conforma los aspectos de la identidad, singularidad y subjetividad, que están implicadas en la construcción de las representaciones, tanto de personas con deficiencias visual como de las videntes. Se pregunta cómo la escuela y la educación de niños con necesidades especiales, que tienen de deficiencia visual, contribuyen con la formación de subjetividades en niños ciegos, o al con-

---

\* Correspondência: Sueli Souza dos Santos, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Brasil, Protásio Alves, 1757 /703 BL. 6, Porto Alegre- RS Brasil, Correo electrónico: areiapa@terra.com.br

trario, las somete a una aculturación de la enseñanza a videntes. El análisis toma secuencias discursivas producidas por alumnos de una escuela que atiende a niños y adolescentes deficientes visuales. Las conclusiones revelan algunas trampas del proceso de inclusión de tales niños, en donde los contenidos programáticos son presentados de la misma forma que para niños que no tienen necesidades especiales, lo que nos lleva a cuestionar su contribución, a la constitución de subjetividades diferentes, situadas desde la dimensión de la lengua.

**Palabras clave:** análisis de discurso, psicoanálisis, heterogeneidad, inclusión.

## Abstract

Based on texts of Lacan (1964), Merleau-Ponty (1964), Nasio (1995), among others, this paper discusses inclusive education and construction of subjectivity, having as a starting point the differences between vision and the look. Evidences are given to explain how mental representations which originate the unconscious formations are built. Vision is considered as a function of the organ, linked to perception with its tricks and distortions of the real, in contrast the look is imprisoned to the scopic pulsion, therefore of unconscious order, of the indefinite, the unspeakable, foundation of subjectivity. Pêcheux's (1997) aspects of language and speech are emphasized. It is understood heterogeneity as what shows among identity, singularity and subjectivity, being implied in the construction of the representations of the visually deficient as well as of the not blind. It is asked how the school and the education of children with special needs, visually deficient, contribute to the formation of blind children's subjectivity, or on the contrary, impose them the education for the not blind. The analysis takes discursive sequences produced by pupils of a school for visually deficient children and adolescents. Conclusions show some faults of the inclusion process of such children, where the school contents are presented in the same way as for children with no special needs, what makes us question its contribution to the constitution of different subjectivities in the dimension of the language.

**Key words:** analysis of speech, psychoanalysis, heterogeneity, inclusion.

## Ver no es mirar

El presente trabajo parte de una experiencia de observación a niños ciegos de preescolar de una institución que originalmente se dedicaba exclusivamente a atender niños portadores de deficiencia visual y que, actualmente, está abierta a toda la comunidad, de la cual el 50% de los niños tienen deficiencia visual y 50% son videntes. Durante dos años de investigación, acompañé a un grupo de

niños preescolares y en periodo de alfabetización. Ese grupo, sin embargo, estaba conformado únicamente por niños con deficiencia visual.

Para la comprensión de la estructuración del psiquismo, utilizo el referencial teórico psicoanalítico que señala el concepto de pulsión como fundamental para el aparato psíquico. La pulsión, por no tener un objeto propio de satisfacción, un lugar topológico determinado, se caracteriza por la con-

sistencia de su pura intensidad, que puede estar vinculada o desvinculada de las representaciones. Antes de existir cualquier representación, y a partir de la primera experiencia de satisfacción de la necesidad, encontramos la pulsión. Al estudiar la metáfora lacaniana del estadio del espejo, señalamos dos momentos constitutivos de este aparato. El primero organiza la angustia del cuerpo fragmentado, fundiendo la imagen al objeto; madre y bebé son una sola cosa. Esta fusión da una forma, una contención en la que a través de la fascinación de la mirada se crea un juego de júbilo y de gozo. En esta completitud no hay posibilidad de falta. Madre y bebé; uno completa al otro. Este estado idílico fusional, en un segundo momento ya no es suficiente, no satisface a la madre, quien, insatisfecha, demanda otras cosas del bebé, rompiendo la completitud.

Y ¿qué pide una madre? Siempre alguna cosa y nunca la misma cosa: el mirar, el popó, el succionar, siempre otra cosa (Santos, 1998). Cuando la madre muestra su insatisfacción, desviando la atención, su mirada señala al niño que no es más su ideal. Ese aparato en formación, por ya no ser más objeto de deseo de la madre, cambia de lugar. Así, el niño pasa a realizar sustituciones en un intento de volver a aquel primer momento ideal, fusionado en la madre, en la relación de espejamiento. Como ese regreso es imposible, ahora intenta ser su ideal; o sea, lo que imagina a través de la mirada de la madre (A) lo que ella desea. El juego de miradas, buscando en el espejo un reflejo que le dé sentido, nos lleva a pensar sobre la diferencia entre ver y mirar.

Ver no es mirar, nos dice Nasio (1995), mostrando la diferencia entre el acto perceptivo de fijar (la mirada) que involucra el movimiento activo y el acto de mirar, cargado de tensión e implica con ello satisfacción del propio acto. Uso aquí acto en el sentido griego del término; o sea, de ruptura, discontinuidad, en donde el mirar se pierde de la visión consciente, en donde lo pulsional es el motor y mantiene la tensión del mirar.

Este mirar está determinado por lo imaginario, por la fantasía, pues lo que vemos son imágenes, no la cosa en sí. Lo que vemos está marcado por lo pulsional, aprehendido por la fascinación del objeto. Dicho de otra forma, lo que vemos está marcado por la imagen producida por el yo, y no por el ojo en cuanto órgano de los sentidos. Decimos entonces que quien opera es el yo, o sea, quien percibe es el yo (*moi*) del imaginario que da atribuciones al objeto. Ver es una operación del yo imaginario en relación a la cosa que está fuera.

Pensando sobre el mirar, el proceso es lo contrario, pues el mirar es despertado, señalizado fuera de nosotros, como una luz intensa que se muestra y nos encandila, aprehende, captura, deslumbra; no podemos huir del mirar. Hay un estado de fascinación que nos liga y proviene del otro; cuando eso se da, no estamos en la dimensión del yo imaginario sino en el plano de la pulsión escópica, que prende desde fuera, de un cuadro, de una escena, de un sonido, de una otra mirada. Es en este sentido que Nasio (1995) nos dice:

...la fascinación es una experiencia límite, es una experiencia límite porque se produce en el límite de lo imaginario. El yo ya no es yo porque le faltan las imágenes en que él se reconoce, todo ese mundo imaginario desaparece, no hay más reconocimiento (35).

Traigo aquí un pequeño ejemplo para pensar esta construcción teórica, e introducir mi análisis. Este se fundamenta en las concepciones de discurso de Pêcheux (años 80), en articulación con Authier-Revuz, teniendo en cuenta la experiencia iniciada en mi investigación de maestría.

Luzia, de 5 años, está en el salón de clases y escucha voces en el patio, entre ellas una le llama la atención. Como impulsada por una chispa, se levanta y dice: (1) “es el tío Alberto,” y se dirige a la ventana. La profesora le ordena que regrese a su lugar, a lo que Luzia responde: (2) “pero yo quiero ver”.

Podría ser un ejemplo sin sentido para nuestro tema, si no consideramos que Luzia es ciega. ¿Qué podría Luzia ver si es ciega?

Hay que revisar la cuestión del mirar, para poder entender que la imagen nace de las tinieblas. Pensemos en la oscuridad del cine, por ejemplo. Es la oscuridad lo que permite que la imagen aparezca en el telón. El ciego tiene una mirada. Su mirada, como la nuestra, los videntes, se forja en la capacidad de imaginar, de crear sus propias imágenes, pero no solo eso, pues, para Lacan (1985), está relacionado al registro del engaño de la identificación. Es así como el niño hace el aprendizaje del orden simbólico, accediendo a la metáfora paterna, o sea, siendo introducido en la cultura por la castración.

Regresando a Luzia, ella sabe que hay un rostro en el tío Alberto que ella puede *ver* si lo toca, pero tiene su representación a través del sonido de la voz que ella identificó, y sabe que allá hay una mirada que puede verla, y esa mirada le da visibilidad porque ella significa algo para él.

Cada persona mira por una perspectiva, como si espiese un recorte de la realidad. Bavar, citado por Tessler y Caron (1998) en entrevista a la revista Porto Arte, nos dice que los sentimientos son la subjetividad de la mirada; más allá está la objetividad. En esa medida, podemos pensar la semejanza de la oscuridad del ciego como una estructura inconsciente, de donde emergen otras formas de comprensión y verdad a las cuales la realidad, dicha objetiva, no puede acceder. Somos todos un poco ciegos, pues interpretamos la realidad a partir de la mirada del otro. En la escuela se enseña cómo mirar el mundo. Se enseña que el cielo es azul, el sol es amarillo, las hojas de los árboles son verdes, aunque nada de eso sea la verdad, pues estamos dando atribuciones a una supuesta realidad. Siempre que vamos a describir qué es alguna cosa o persona, acabamos describiendo «cómo» es y no «qué» es, pues el ser en sí o la cosa en sí es inaprensible. La representación que tenemos está constituida apenas por la capacidad a través de la experiencia de satisfacción que cada uno, en su

singularidad, es capaz de formular, y por eso mismo no hay un límite objetivo y definitivo para las representaciones; ellas siempre son múltiples, infinitas y particulares.

Merleau-Ponty (1971) afirma: “La trascendencia de la cosa nos obliga a decir que solamente la plenitud siendo inagotable, es decir, no siendo enteramente actual bajo la mirada.” (183). Con eso quiere hacernos entender que los sentidos están ahí para crear significaciones que son inagotables, pues la cosa no puede ser observable en sí, verdaderamente. En toda observación siempre hay *pasaje-para-otra*, nunca se está o se aprehende la propia cosa.

Volviendo a Luzia: ella quiere *ver* al tío Alberto, así como dice que *vio* televisión, como dice: (3) *mira* lo que pensó”; (4) “*déjame ver* tu sandalia”. Ver, en su discurso, tiene múltiples significados y no está directamente relacionado a su capacidad perceptiva de visión; es más, revela que el lenguaje da significaciones a sus relaciones con el mundo, a su imaginación, a su mundo particular que trasciende el conocimiento de las cosas como identidad, es decir, la mirada está más allá de lo visto. El lenguaje que usa es el mismo para los ciegos y los videntes, pero las significaciones no son literales, trascienden la función de lenguaje. Las imágenes existen, pero es el lenguaje que les atribuirá sentidos, lo que nos hace pensar que vemos imágenes que nos despiertan y que nos permitirán retenerlas en la memoria, por eso, podemos evocarlas aún en ausencia, y ahí quien opera es la mirada. La pulsión escópica, o sea, la pulsión de la mirada está anexada a algo que es difuso, que es evanescente y que por su imprecisión nos retiene, captura, como si ahí hubiese un misterio a desvendar, revelar, o que deba preservarse.

Aún ciega, Luzia presiente la mirada del otro sobre ella, una mirada que le da significado, que la hace sentirse alguien importante para ese Otro; es lo que Lacan llama *significante*, o sea, un *significante* es lo que el sujeto representa para otro *significante*. La mirada del otro es la matriz de construcción de la subjetividad.

## El lenguaje, el interdiscurso y la singularidad del sujeto

Considérense las siguientes secuencias discursivas:

- (2) “pero yo quiero ver”
- (3) “mira lo que pensé”
- (4) “déjame ver tu sandalia”
- (5) “yo vi televisión, el Araqueto”

Luzia, en esas formulaciones, utiliza el lenguaje de forma absolutamente singular, pues siendo ciega, los verbos *ver* y *mirar* tienen el sentido de demarcar que ella percibe alguna cosa que oye, palpa, no que esté mirando, y a partir de ahí crea una representación. Los objetos le llegan por la vía de los sentidos que no son visuales, lo que no le impide crear sus propias representaciones, y a través del lenguaje instituido, como posibilidad de inserción en un código común de los videntes, apropiarse de ese conocimiento. En el uso que hace de la lengua, el sujeto ciego produce otro sentido, su sentido, diferente de aquel que las personas videntes hacen de la lengua.

Tomando las formas del decir, lingüísticamente marcadas, y la dimensión de lo ya-dicho, noción marcada en superficie, constitutiva del sentido, busco los elementos para mi análisis. A partir de ahí es posible la formulación de temas de las formas lingüístico-discursivas del discurso-otro; discurso de otro, concepto ese que será fundamental para el análisis de discurso (AD).

En las formas del decir, la dimensión de lo ya-dicho está lingüísticamente marcada, puede aprehenderse en la palabra proferida, de acuerdo con el concepto de heterogeneidad constitutiva de Authier-Revuz (1998).

Entendiendo que las palabras son palabras del otro, queda claro que el discurso no se reduce a un decir explícito. El otro habla a través del hablante, lo que equivale a decir que hay otras hablas que no corresponden al enunciado de quien habla, marcando la heterogeneidad del discurso.

Así, cuando Luzia dice:

- (2) “pero yo quiero ver”
- (5) “yo vi televisión, el Araqueto”

¿Qué quiere *ver* cuando no tiene ojos para ver? Está evidenciando en las palabras de la lengua un discurso de dominación de los videntes, ya sea en relación a ver televisión, admirar un objeto, la sandalia de la colega, encontrarse con el tío Alberto, o llamar la atención hacia lo que está pensando: (3) “mira lo que pensé”.

Dicho de otro modo, ese discurso de Luzia revela, no solo por su condición de ciega, un discurso de contradicción y de conflicto, que, en el concepto de Authier-Revuz (1998), apunta hacia el discurso atravesado por el inconsciente, articulado al sujeto descentrado, dividido y fragmentado.

Siguiendo el concepto lacaniano, el sujeto no se constituye a través de un habla homogénea, puesto que es fragmentado, inserto en el campo del otro, marcado por el deseo del otro. Es la polisemia que adviene del desplazamiento, de la ruptura, de la emergencia de lo diferente, de la multiplicidad de los sentidos, que garantiza la creatividad de la lengua.

En otras palabras, ese movimiento afecta el sujeto y los sentidos en su relación con la historia y la lengua, permitiendo que el mismo objeto simbólico pase por diferentes procesos de re-significación, los *sentidos-otros*. Importante desatacar que para el AD, el interdiscurso determina el intra-discurso, o sea, la lengua es el lugar material donde el inconsciente y la ideología se articulan.

Siendo así, Luzia usa el *ver*, el *mirar*, no referido a la función del órgano, o sea, de los ojos o del aparato visual, pero de forma metafórica, con posibilidad de deslizamiento simbólico, incorporado del interdiscurso, es decir, el lugar de los sentidos constituidos colectivamente, que figuran en la memoria del decir, según Pêcheux en *El papel de memoria* (1999). Eso posibilita tener en cuenta la noción de heterogeneidad, sea en la educación, sea en el lenguaje.

## Heterogeneidades

Pensando en la escuela hoy, podemos preguntar sobre su capacidad de proponer soluciones que eviten el aislamiento, o el tratamiento igual entre niños que presenten necesidades especiales y aquellos que no.

Según Meirieu (1991), ahora sabemos que el hecho de aislar sistemáticamente los alumnos con dificultades corre el riesgo de envolverlos en una espiral de bloqueo, pero también sabemos que, tratándolos “en igualdad” con los otros, siempre se ahondan un poco más las distancias.

Para ese autor es necesario inventar fórmulas pedagógicas, capaces de tratar la diferencia sin formar guetos, haciendo que trabajen juntos alumnos heterogéneos sin ceder a la facilidad del camino único.

Tal vez podamos partir de esa última afirmación para cuestionar el sentido que aquí toma la palabra heterogeneidad. No es necesario que se piense en diferencias marcadas por pérdidas perceptivas, motrices o intelectuales para entender que hay una heterogeneidad constitutiva, o sea, que constituye cada sujeto, y que si no se presenta en forma de prejuicio en el desarrollo bajo cualquier aspecto físico o mental, se presenta en el lenguaje, como representante de la singularidad de cada uno. Somos todos diferentes. Pero es en el lenguaje donde la subjetividad se mostrará en sus formas diversas, múltiples.

Authier-Revuz (1998: 26) presenta la doble concepción del habla heterogénea y del sujeto dividido. Para esa autora, la misma palabra que carga en sí una intención consciente, que posibilita la comunicación efectiva, por lo general no da en el blanco, falla, se equivoca. Eso rompe la lógica del discurso, interrumpiendo el flujo de la conversación, siendo necesario retomar el sentido, reformular, siendo posible pensar en una concepción de habla heterogénea y de un sujeto dividido.

Haciendo una aproximación con el psicoanálisis, en el decir de las palabras siempre se incluyen

otras palabras entrelíneas, y lo que permite la escucha de esas resonancias es la estructura material de la lengua, que revela otra escena por el propio lenguaje a través de las vacilaciones de los desvíos, de las rupturas. Lo que es dicho revela otro discurso de orden del inconsciente, donde el análisis transita.

Según esa autora, que se fundamenta en el dialogismo bakhtiniano y en el psicoanálisis, el discurso nunca es individual, pues implica que, en cada enunciado, en las palabras, emerjan dos voces, la del *yo* y la del *otro*. Ese concepto supone el reconocimiento de la intersubjetividad que funda el lenguaje, o sea, la forma verbal se da a partir del punto de vista del otro. Las palabras siempre son habitadas por otras resonancias; es por la alteridad entre discurso y objeto que se producen deslizamientos de sentidos, lo que revela que las palabras están cargadas de otros sentidos. En:

(2) “pero yo quiero *ver*”

(3) “*mira* lo que pensé”

La misma palabra que carga en sí una intención consciente, que posibilita la comunicación efectiva, en general no da en el blanco, falla, cojea, se equivoca, tropieza. Eso rompe la lógica del discurso, interrumpiendo el flujo de la conversación, siendo necesario retomar el sentido, reformular, siendo posible pensar en una concepción de habla heterogénea y de un sujeto dividido.

Luzia usa la misma forma lógica que le posibilita acceso al código del lenguaje, pero el evidencia, en su formulación, los sentidos otros, como desvíos del discurso, en su forma de heterogeneidad constitutiva, a lo que podríamos pensar que Freud llamaría falsa lectura.

En el decir de las palabras siempre se incluyen otras palabras. Lo que permite la escucha de esas resonancias es la estructura material de la lengua, revelando otra escena por el propio lenguaje a través de las vacilaciones, de los desvíos, de las rupturas, del discurso inconsciente.

Una cuestión que aquí surge es: ¿cuál es el espacio que la educación reserva para la heterogeneidad, no solo en relación a la comprensión del lenguaje sino a la propia educación, al aprendizaje, a la creatividad, a la posibilidad de construcción de la subjetivación de los niños, sean ellos portadores de necesidades especiales o no?

Si creemos que las palabras son siempre las palabras del otro, eso equivale a decir que el discurso solo se construye por el cruce de una multiplicidad de discursos. Las palabras son habitadas por resonancias y alteridad entre discurso y objeto. Eso se da a partir del punto de vista de los sujetos en sus singularidades y pluralidad.

Si pensamos en las diferencias entre niños videntes y deficientes visuales, que son el objeto de nuestro estudio, tenemos que considerar que la heterogeneidad del discurso es más una máscara a ser considerada en la educación inclusiva, que denuncia y pone en evidencia la imposibilidad de cualquier aproximación imaginaria constituida por percepción visual, como referencia para la enseñanza, por ejemplo, de nociones básicas de lo cotidiano del mundo infantil.

De este modo, pasamos al análisis de algunas trampas que atraviesan la enseñanza formal que están al servicio de códigos de comprensión de una realidad supuestamente objetiva, y no al servicio del desarrollo de la creatividad, sensibilidad y subjetividad. Entramos aquí en el discurso de la inclusión/exclusión. Para Skliar, C. y Baptista, C. (2001):

...debe hacerse una inmersión del profesor en el mundo de la alteridad y un cambio radical en las representaciones políticas sobre esos sujetos, o sea, el profesor debe ser un agente cultural atento, alerta y no un reproductor de la frontera de inclusión/exclusión (38).

Otra forma de pensar sobre el discurso de inclusión remite al factor económico, subyacente a la posibilidad de reducción de costos con el alumno que estaba en la educación especial, lo que no es ninguna garantía.

Para Skliar, C. y Baptista, C. (2001), es necesario un trabajo que actualice y califique nuestro concepto. El concepto de necesidades educativas especiales amplió el conjunto de los sujetos de la educación especial (32).

Con relación al profesor, sin embargo, es necesario que éste descubra quien es su alumno. La inclusión exige que el educador amplíe las competencias que ya posee, o sea, investigar, observar, planificar de acuerdo con el alumno que posee, evaluar continuamente su trabajo y su planificación, pues la inclusión presupone niveles de individualización de objetivos didácticos compatibles con cada alumno.

Cuando denominamos como “niños portadores de necesidades especiales” a los niños que presentan algún tipo de deficiencia, parece que los diferenciamos de supuestos “niños sin un tipo de necesidad”. La deficiencia de algún órgano de los sentidos, sea este motriz o intelectual, parece merecer atención especial.

Las cuestiones que se proponen son: ¿qué tipo de atención se tendrá que dedicar a estos niños? ¿La educación inclusiva llevará a esos niños hacia una mejor atención de sus dificultades?, ¿sería mejor tratarlos como niños sin ningún tipo de dificultad e integrarlos en clases regulares?, ¿existen niños sin ningún tipo de dificultad para su desarrollo intelectual o emocional?, ¿serían los que no portan deficiencias físicas o mentales?, ¿cómo llamaríamos a los niños emocionalmente violados por exceso o por ausencia de límites y de atención?

Con estas cuestiones no trato de defender la posición de igualar todos los niños y negar las diferencias. Al contrario, hay que respetar las diferencias, incluso porque los niños dichos normales también presentan diferencias en sus capacidades de aprendizaje y desarrollo. La cuestión que me interroga más directamente es si la escuela, en su estructura formal, y la psicología escolar en particular, se preocupan con la adaptación de los niños a la escuela apenas en su propuesta programática, pedagógica o, al contrario, también se preocupa en respetar al niño en la construcción de su subjetivi-

dad, creatividad, lo que seguramente auxiliará en el desarrollo de su potencial intelectual.

El trabajo de observación con niños ciegos ha mostrado la ceguera del sistema escolar en relación a la comprensión de la formación del aparato psíquico, eso porque los errores que se cometen con los ciegos, también se repiten con los videntes.

Volvamos al cielo azul, al sol amarillo y a las hojas verdes de los árboles, tal como anteriormente se refirió. ¿Cómo un niño que nunca vio construirá la representación de color, a través del uso de las formas lingüísticas con las que se depara? O aún, ¿cómo son el cielo, el sol, las múltiples hojas existentes?, ¿desde cuál perspectiva esos fenómenos o seres nombrados con referencia a los colores, los representan? Tampoco podemos olvidar que cada color tiene múltiples matices.

Por lo tanto, nada garantiza que cada azul, amarillo o verde sea el mismo, dependiendo de la imagen que cada uno crea de estos colores y aún de la imagen que cada uno pueda construir como representación de estas cosas.

Lo más sorprendente es que, a veces, los profesores mandan a los niños ciegos a dibujar algo que nunca vieron, como si los niños pudiesen conocer las cosas o los colores en sí, siguiendo un patrón, que se dicen normal. Frente a esta propuesta de actividad, un niño ciego preguntó: (6) “¿Cómo se dibuja?”

¿Cómo responder a esa cuestión?, ¿qué es un dibujo?, ¿para que se dibuja?, ¿cómo responder a tantas cuestiones de ciegos y videntes, sin incurrir en el riesgo de ser un entrenador de prejuicios pseudo-educativos y deformador de la creatividad y de la subjetividad? Regreso aquí, a Skliar, C. y Baptista, C. (2001), cuando afirma que:

...es de pensarse que la inclusión es comprendida, sencillamente, como un proceso de socialización de los deficientes en la escuela regular, va más allá diciendo que eso puede llamarse inclusión excluyente o inte-

gración social perversa. La ilusión de ser igual a los demás impone una presión etnocéntrica de ser como los demás (39).

(6) “¿Cómo se dibuja?”, ¿qué puede significar la palabra dibujar para un niño ciego? He ahí una cuestión difícil de responder, pues lo que cada uno debe producir es fruto de su capacidad de representación que, a su vez, además de implicar los sentidos de su percepción, depende de las llamadas que la realidad le propone. Así, no hay cómo responder de forma conclusiva, definida o “discurso tipo”, independiente de que los niños sean videntes o deficientes visuales. Una vez más recurro a Skliar, C. y Baptista, C. (2001) al afirmar:

La escuela inclusiva es otra de las invenciones hechas desde el lugar privilegiado de la “normalidad”, es una vez más un hablar, juzgar, sentir, percibir por los otros, sin que esos otros tengan, además del local de su escolarización, una narrativa propia (40).

Podríamos continuar proponiendo cuestiones sobre el sistema educacional de los niños, sea cual fuere la clasificación que les demos, o sea, normales o portadores de necesidades especiales. Concluyo este trabajo proponiendo una reflexión sobre la necesidad de que las escuelas privilegien una formación que respete la construcción de la subjetividad, oyendo y respetando las cuestiones propuestas por los niños.

La constitución de la subjetividad pasa por el uso de la lengua que se hace en esas interlocuciones con el niño, ciego o vidente. Oyendo y respetando su comprensión sobre lo que ve, escucha, siente, entiende, cómo va construyendo las representaciones de las cosas, de la realidad particular, cual forma de aproximarse a la macrorrealidad, pero respetando los límites de cada niño, sin aculturarlo, sin moldearlo en formas estereotipadas de comprensión que transforman a todos en seres impersonales, sin diferencias, como si, obligatoriamente, tuviesen que tener un consenso sobre la forma de comprender y sentir el mundo.

## Referencias

- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras Incertas: As não-coincidências do dizer*. Campinas, São Paulo: editora da UNICAMP.
- Lacan, J.O. (1964-1985). *Seminário-Livro XI Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: J.Z.E
- Meirieu, P. (1988). *Aprender...sim, mas como?*. Porto Alegre: ARTMED
- Nasio, J.D. (1995). *O olhar em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Pêcheux. M. (1999). *Papel da Memória*. São Paulo: Ed. Pontes
- \_\_\_\_\_ (1997). *Semântica e discurso. Uma crítica a afirmação do óbvio*. São Paulo: Editora da UNICAMP
- Merleau-Ponty, M. (1964). *O Visível e o Invisível*. São Paulo: E. Perspectiva
- Santos, S.S. (1998). O Olhar Estrábico do Desejo. Em: *Revista do CEP de PA*, 7, 7, Setembro
- Skliar, C. y Baptista, C. (2001). Inclusão ou Exclusão? In: SCHMIDT, S.(org). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: ED.DP&A
- Tessler e Caron (1998). Uma Câmera Escura atrás de Outra Câmera Escura. Em: *Porto Arte, Revista de Artes Visuais*, 9