

EL PROCESO DE REESCRITURA DEL TEXTO ACADÉMICO PRODUCIDO POR LOS ESTUDIANTES EN EL GRADO UNIVERSITARIO

Cecilia Blezio¹

Juan Manuel Fustes²

Resumen

La escritura, que ocupa un lugar importante en los distintos niveles de educación formal, resulta de particular relevancia en el ámbito universitario, a la hora de producir textos académicos, soportes de la dinámica entre saber, como falta de saber, y conocimiento, como estabilidad representable. En la enseñanza universitaria hay elementos colindantes que pueden plantearse en relación con la escritura: la orientación académica, las tutorías, las correcciones de trabajos escritos. A partir de textos producidos por estudiantes en la licenciatura en Ciencias de la Educación, examinaremos en forma cualitativa algunos aspectos que se desprenden de los procesos de reescritura, en lo que atañe a la adecuación a las formas propias del texto académico. Nos plantearemos cuestiones como la posibilidad de enseñanza de este tipo de escritura, desde la posición docente y como objeto teórico a formular.

Palabras clave: escritura, texto académico, saber, conocimiento

THE REWRITING PROCESS OF AN ACADEMIC TEXT PRODUCED BY UNIVERSITY DEGREE STUDENTS

Abstract

The writing process, which occupies an important place in the different levels of formal education, is of particular relevance at university, in the production of academic texts that support the dynamics between knowledge considered as lack and as representable stability. In university education there are adjacent elements that may arise in relation to writing: academic guidance, tutoring, corrections to papers. Taking as a point of departure texts produced by students in the Degree in Science of Education, we examine in a qualitative way some aspects arising from the process of rewriting, with respect to the adequacy to the language of academic

1. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo - Uruguay.

2. Departamento de Psico y Sociolingüística, Instituto de Lingüística, y Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo - Uruguay.

texts. We will consider issues such as the possibility of teaching this type of writing, from a tutor's position and as a theoretical object which may be formulated.

Keywords: writing, academic text, lack of knowledge, representable knowledge

1. Propósito

En este trabajo³ nos proponemos analizar algunos aspectos de la tensión saber-conocimiento que puede rastrearse en situaciones de enseñanza universitaria a partir de los textos académicos requeridos como instancias de evaluación.

2. Sobre la función del texto escrito en relación a la dinámica entre saber y conocimiento

Entendemos que el texto escrito cumple una función en relación con la dinámica entre saber y conocimiento, en la dinámica designificación-resignificación, que es propia de la enseñanza. En particular, la enseñanza universitaria pone de relieve la relación con el saber y en los textos producidos en ese ámbito se pone en funcionamiento una dinámica entre saber, (como falta, deseo, búsqueda de saber) y producción de conocimiento. Esta distinción entre saber y conocimiento se vuelve teóricamente relevante y, siguiendo las propuestas de Behares en este punto, podemos plantear al primero como falta estructurada en torno a una incógnita explicitada y al segundo como representación estable, carente de incógnita. Behares sostiene:

En ocasión de la enseñanza se puede hablar, asimismo, de *transferencia del saber* como proceso diferente a la *transmisión del conocimiento*; en el primer caso la incógnita convoca singularmente el acto de enseñanza,

3. Este trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación *Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad* (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), en particular en su grupo de trabajo sobre Lengua/Lenguaje y Enseñanza. Desde una perspectiva teórica específica, de una lingüística atravesada por el psicoanálisis, con afectaciones del análisis del discurso francés (fundamentalmente de Pêcheux, en su último período, 1988, 1994) y Chevallard (1991), que incluye una dimensión más epistémica y específica de la enseñanza, este grupo se ha propuesto explorar, en términos generales, la dimensión lingüística de la enseñanza. La enseñanza es entendida aquí como acontecimiento de saber.

en el segundo éste es convocado por la representación repetible. En el primer caso, además, la estructura de la representación es abierta, mientras que en el segundo es cerrada. (Behares, (2008, p. 405)

En la dinámica del saber, podría pensarse el escrito del lado de la resignificación (que, luego, podrá ser designificado nuevamente, en el acto de la lectura o en una reescritura) y la escritura puede pensarse como gesto, como trayecto de la designificación a la resignificación. “Escribir es intentar saber qué escribiríamos si escribiésemos –sólo lo sabemos después”, al decir de Marguerite Duras (1993, p. 56). Es algo que no se sabe hasta que termina en ese producto: el escrito⁴.

Las dimensiones del sujeto y el saber están siempre entrelazadas, implicadas la una en la otra: hablar de sujeto presupone un saber, y viceversa. La escritura puede considerarse como un gesto subjetivo e íntimo (singular) de cifrar y descifrar, en relación con el saber.

Dice Lacan en su Conferencia en Ginebra sobre el síntoma (4 de octubre de 1975):

Il se trouve que, durant le temps que j'étais à Sainte-Anne, j'ai voulu que quelque chose reste de ce que je disais. Il paraissait à ce moment-là une revue où, à proprement parler, j'écrivais. J'ai fait le recueil d'un certain nombre des articles parus dans cette revue. Comme j'avais aussi écrit pas mal de choses avant, la moitié de ce recueil est fait de ces écrits antérieurs – qui sont à proprement parler des écrits, d'où mon titre, *Écrits* tout simplement. [...] Simplement, par *Écrits*, je voulais signaler que c'était en quelque sorte le résidu de mon enseignement. (Lacan, 1975, p. 1)⁵.

4. De alguna manera, el texto escrito puede funcionar como un “*point de capiton*”, que planteó Lacan en su *Seminario* de 1955-1956: es el momento en que un significante se anuda a un significado en la cadena para producir una significación; es “el punto de convergencia que permite situar retroactivamente y prospectivamente todo lo que sucede en ese discurso”. En este mismo sentido, escribe Lacan en 1960 que este punto es un “punto de basta”, por el cual el significante parece detener su deslizamiento, indefinido si no, en la significación (Lacan, 1960, p. 784-785).

5. “Sucede que, durante la época en que estaba en Saint-Anne, quise que quedase algo de lo que yo decía. En esa época salía una revista en la que, hablando estrictamente, yo escribía. Recopilé cierto número de artículos aparecidos en dicha revista. Como también había escrito antes no pocas cosas, la mitad de esa recopilación está constituida por esos escritos previos –que son hablando estrictamente escritos, a ello se debe mi título,

Lo escrito se ubica dentro del orden del lenguaje, por lo que le caben sus atributos de opacidad y de no ser representación pura ni plena, de una cierta especificidad. El “résidu” al que se refiere Lacan se puede considerar como resto de la enseñanza, aquello que queda, que se separa de lo situacional (*hic et nunc*) y permanece, a lo que hace alusión el proverbio latino: “*verba volant, scripta manent*”. Pero, ¿de qué tipo es ese residuo? La escritura cumple una función en esa dinámica que va de la designificación a la resignificación y deja algo que se materializa, un escrito, que es lo que queda, estable, como resto de ese acontecimiento de saber. Así, la escritura puede pensarse en su relación con el Real, en la medida en que bordea algo de la verdad del sujeto y deja un escrito como resultado de ese gesto.

Según Pêcheux (1994), “aprender a leer y escribir” es una frase ambigua, en la medida en que abarca al menos dos objetivos: en un sentido unívoco, aprender las reglas semántico-pragmáticas que integran las reglas escolares, que transmiten una asepsia del pensamiento; por otro lado, implica el trabajo sobre la plurivocidad del sentido como condición misma del desarrollo interpretativo del pensamiento (Pêcheux, 1994, p. 59).

La escritura, entonces, como gesto, convoca un saber y, a la vez, deja un testimonio de ese saber. Esto nos remite a volver a pensar la relación entre escritura y verdad –y ya las propias dimensiones de sujeto y saber incluyen o presuponen la dimensión de la verdad–: en la medida en que escribe, el sujeto deja un testimonio de su verdad, deja testimonio de su saber y sólo sabe de eso *a posteriori*. Ese testimonio siempre es incompleto. Esta relación con el saber y, más propiamente, con su falta, hace que en la escritura pueda ubicarse un movimiento hacia la posición del investigador, que bordea lo que no sabe (lo que es imposible de ser conocido totalmente: el Real) y algo de él toma para armar su texto.

3. Consideraciones acerca del “corpus”

Este trabajo ha tomado como corpus un conjunto de pruebas parciales escritas y domiciliarias, realizados por estudiantes entre 2007 y 2008, en las asignaturas Psicología Evolutiva I y II, y Psicología de la Educación, dictadas por docentes del entonces Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica (actual Departamento de Enseñanza y Aprendizaje), del Área de Ciencias de la Educación (actual Instituto de Educación) de la Facultad de

Escritos, muy sencillamente. [...] Simplemente mediante *Escritos*, quería señalar que era de algún modo el residuo de mi enseñanza” (Lacan, 1988, p. 117).

Humanidades y Ciencias de la Educación. En esas asignaturas se propone la consigna para pruebas: elegir un tema a indagar escribiendo un texto académico y desarrollarlo según una pauta; hay una segunda prueba, para la cual se propone la reescritura de la primera, siguiendo las indicaciones del docente.

En rigor, no se trata de la construcción de un corpus que emplee un criterio sociológico de representatividad; por el contrario, se trata de leer en algunas de estas pruebas escritas no presenciales, tomados como ejemplos, algunos indicios que nos permitan bordear la cuestión de la tensión entre saber y conocimiento que ocurre en toda situación de enseñanza. Desde esta perspectiva, entonces, tratamos de conservar aquello que es específico a la enseñanza, y visualizar cómo señalar un correlato de ello en textos académicos producidos en el marco de la formación de los estudios de grado

Para que este artículo se centrara solamente en los textos despersonalizados, asignamos al azar un número del 1 al 5 a los informantes, y colocamos a sus producciones letras de la A a la D, según su orden cronológico⁶.

4. Algunos elementos de análisis

La lingüística aplicada se ha ocupado de los textos académicos⁷ pero sin hacer un énfasis especial en los cambios de posición que conllevan, al obligar a situarse a sus autores en el funcionamiento de la investigación científica, es decir, en la posición del investigador.

Reconocemos que la cuestión del texto académico comporta una dimensión metodológica o didáctica, implica un saber-hacer y un nivel de adecuación para el desempeño profesional⁸: en el ejercicio de la profesión o en la investigación propiamente dicha, en la publicación en revistas especializadas y, en definitiva, en la transmisión y difusión de conocimientos. El enfoque exclusivo sobre esa dimensión, sin embargo, nos resulta insuficiente para tratar desde nuestra perspectiva los aspectos inherentes a la producción del texto académico.

6. Agradecemos a los docentes a cargo y también a los estudiantes que nos permitieron trabajar sobre sus escritos.

7. En nuestro medio y de reciente elaboración están los trabajos de Fernández (2009), Méndez (2010), Gabbiani (2009), Ciapuscio (2002), basados en un marco teórico de inspiración bajtiniana (Bajtín, 1982).

8. Entendemos aquí “profesional” en un sentido amplio, como trabajo sistemático. En este sentido, la investigación sería una “profesión”.

Los trabajos en la línea que mencionábamos arriba se colocaron en la concepción de un posible modelo de completud o perfección alcanzable, en mayor o menor medida, por el autor/estudiante: se puede hablar de su adecuación y de su estadio “evolutivo” como autor de textos académicos. Creemos que este planteo se apoya en la posibilidad de que exista una satisfacción total y, por ende, ausencia de falta en la producción científica.

Desde nuestra perspectiva la incompletud es inherente al lenguaje mismo. Por más que haya una experticia en la escritura como práctica, el texto escrito no queda eximido de la falta, por ser del orden del lenguaje. Nuestro énfasis de lectura, entonces, sería otro, en procura de visualizar cómo sería la relación del investigador/autor del texto académico con el conocimiento (en tanto representación) y con aquello que bordea (o desea saber).

5. La búsqueda de la posición de investigador

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico de la condición de hablante, en los textos estudiados se revelan ciertos indicios que pueden interpretarse como parte de la búsqueda de una nueva condición, la de investigador, autor de un texto académico; esta búsqueda se presenta como una tensión entre aspectos ya adquiridos y otros en construcción. En este sentido, relevaremos ciertas marcas sintácticas y de estilo que nos permiten identificar esta tensión.

Para nuestro enfoque, la escritura académica se constituye como un nuevo gesto en el hablante, un nuevo rasgo edificado en función de la especificidad y diferencia con sus registros orales más cotidianos y compartidos con un amplio espectro de su comunidad lingüística. Lo nuevo radica en el hallazgo de lo que es distintivo del registro deseado, en una búsqueda que muestra oscilaciones.

Relevaremos algunos ejemplos que nos permitan mostrar las oscilaciones entre los dos polos de tensión: alejamiento y acercamiento a la lengua escrita y, más específicamente, al registro propio de la escritura académica. Creemos importante señalar que estamos resaltando los aspectos conflictivos y, por razones metodológicas y a efectos de este texto, no realizaremos un análisis exhaustivo de las secuencias elegidas como ejemplos; más bien nos limitaremos a señalar y comentar algunos aspectos. Nuestra intención es, sobre todo, relevar tensiones allí donde se presentan evidentes; pero este recorte no implica que la totalidad de los textos presente características similares.

Como marcas de alejamiento de la lengua escrita, observamos momentos en que la escritura cae en la sintaxis difusa típica de la lengua oral, con pérdidas de concordancias y prevalencia de aspectos prosódicos sobre los sintácticos, o fonológicos sobre los ortográficos.

Desde el punto de vista sintáctico observamos la inserción de comas en ejemplos como los siguientes⁹:

“Los nombres que tienen las diferentes ciencias designan, el objeto material del que tratan” (2D, p. 5);

“La educación de la niñez en la escuela obligatoria, aparece estrechamente vinculada a la denominada cuestión social, al problema obrero, respecto al cual existe a partir de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, una gran preocupación tanto por parte del Gobierno y de la Iglesia, como por parte de los diferentes grupos sociales” (3A, p. 2);

“Es necesario considerar la idea, de que si la agresividad es producto del ser humano, e imprescindible para la propia constitución como individuo, está presente en todos, no sólo en los alumnos” (5B, p. 11).

En cuanto a otros rasgos sintácticos, pueden aparecer duplicaciones de signos de puntuación, lo cual puede interpretarse como hipercorrección:

*“¿Cuánto ‘saber’ interviene en la educación primaria?.
Análisis desde la perspectiva de la transposición didáctica.”
(1A, p. 1).*

También en el nivel sintáctico observamos la relajación de nexos sintácticos, evidenciada en pérdida de concordancias:

“Contrario a la mitificación popular del maestro como poseedor de saberes, todos los conocimientos humanos no pueda ser abarcado por un solo ser para transmitirlos” (1A, p. 6);

“La que la conflictividad infanto-juvenil, representa uno de los mayores retos en todas las sociedades modernas, que

9. En todos los casos, hemos conservado en las transcripciones de los textos redactados por los estudiantes la ortografía y la sintaxis originales.

para intentar resolverlo implicarían la cooperación de todos los medios de que dispone la sociedad” (2A, p. 2);

“Ella impartirá todos los conocimientos que la sociedad industrial le exijan al ciudadano” (3A, p. 6; 3B, p. 9).

El acercamiento a la lengua escrita se materializa en la exhibición de formas que parecen hacer énfasis en su distancia respecto de la oralidad cotidiana. Aparecen circunloquios o expresiones que revestirían una complejidad desproporcionada respecto de su contenido. Se trata, entonces, de formas que cumplen con todos los requisitos morfosintácticos y gráficos que supone una “buena escritura”, pero parecen demostrar una cierta hipertrofia de los rasgos distintivos de lo escrito:

“intentaremos realizar un recorrido que nos permita acercarnos a la educación posicionándonos desde el Psicoanálisis” (4A, p. 1).

En el mismo sentido, es frecuente el uso del adjetivo “mismo” como pronombre demostrativo, en un intento de emular el estilo formal:

“[...] transformaciones de las funciones de la familia, que comienza a habitar espacios privados, la misma ha reducido el número de sus integrantes [...]” (3A, p. 2);

“Es así que la educación cumple un rol muy importante en el ordenado funcionamiento del sistema, que por supuesto va de acuerdo al mismo, mostrando al orden como la forma de organización correcta y natural [...]” (3A, p. 2);

“El concepto de niñez tendrá un gran defensor [...] El mismo ocupará un lugar de extrema importancia [...]” (3A, p. 6).

También aparecen expresiones complejas que conviven con formas que podrían indentificarse con registros orales no académicos (por ejemplo, periodístico, como en este caso):

“El proceso de particularización de la infancia occidental [...] arriba a la modernidad de la mano de la familia burguesa” (3A, p. 2).

Dentro de los coloquialismos, encontramos secuencias que proferidas oralmente, por ejemplo, en una situación de aula, tal vez funcionarían. En su pasaje a la lengua escrita, sin embargo, quedan en evidencia su carácter coloquial y ciertas imprecisiones en el sentido:

“Según Philippe Ariès en el antiguo régimen se representaba mal al niño, y peor aun al adolescente, la duración de la infancia se reducía a su período de mayor fragilidad o indefensión. Apenas los niños podían bastarse por si mismos se encontraban mezclados entre los adultos, compartiendo sus trabajos y sus juegos. De ser un pequeño niño/a devenía rápidamente en un hombre o una mujer joven” (3A, p. 1).

En cuanto a la forma académica, podemos hallar pasajes en que se nombren autores sin especificar período, año u obra:

“Foucault percibe que una escuela en consonancia con el modelo panóptico [...]” (3A, p. 2).

Una de las dificultades importantes al momento de escribir un texto académico es la de su recorte y focalización en un problema a tratar (por oposición a un “tema”). Esto puede estudiarse en los títulos, propósitos e, incluso, en la “presentación del punto” de los trabajos. Por ejemplo, el título “*Construcción del concepto de ‘niño’ en la modernidad*” (3A, p.1), a partir de la corrección (“*cambiar título según contenido*”; “*más que lo que anuncia el título parece que el trabajo apunta a recortar y enfatizar la noción de niño desde Varela y Sarmiento. Continuar desde ahí*”), pasa a “*Escolarización en la Modernidad*” (3B, p. 1).

Ocurre, también, que en una prueba parcial de unas siete páginas se formula el siguiente “Propósito”:

“Me planteo como propósito hacer una investigación bibliográfica de la concepción de perverso y visualizarla en la obra de Freud y Lacan, y dado que aumentado la conflictividad en los niños y adolescentes en los últimos años, ¿se podría decir que ha aumentado la perversidad? ¿Puede la Educación Institucionalizada reencausarlos y convertirlos en individuos adaptados y sociables? ¿Cómo alguien, con educación, se vuelve neurótico, psicótico o perverso?” (2 A/B, p. 1)

En primer término, este propósito tal como es inicialmente formulado parecería exceder los alcances del trabajo requerido (y finalmente escrito, que tiene 10 páginas). Además, se confunden conceptos del psicoanálisis o hasta de la psiquiatría con conceptos sociológicos o del sentido común (“individuos adaptados y sociables”). Estos conceptos parecen no estar en la línea del marco teórico –el psicoanálisis– trabajado en el curso. Incluso –y como señala la docente en sus correcciones– se menciona a Lacan pero no se lo utiliza bibliográficamente.

A la vez, se presentan oscilaciones entre doxa y episteme, con párrafos francamente doxásticos:

“Presentación del punto. Un tema que se discute realmente con demasiada frecuencia en las instituciones educativas, y que parece terminar siempre en resoluciones que intentan encuadrar el problema categorizando a los niños/as, pretendiendo generalizar la problemática desde aspectos externos, es decir, del contexto o medio exterior, quizás teniendo en cuenta los aportes del Psicoanálisis, encontremos una explicación diferente, que nos aporte más elementos” (5A y 5B, p. 2);

“Los padres siempre quieren lo mejor para sus hijos e intentan darles todo lo que ellos desearon y que carecieron. Les evitan todo lo que a ellos les ocasionó sufrimiento. Evitan repetir los errores paternos y educativos que ellos padecieron. Educan idealmente a sus hijos ofreciéndoles todo lo ellos hubieran necesitado para estar mejor adaptados al mundo actual, sin tener en cuenta que ese ofrecimiento puede no coincidir, con los deseos ni necesidades reales del hijo y que la preparación ofrecida quizás ya no será la mas adecuada cuando sean adultos. Se les concede una mayor libertad con muchos derechos sin enseñarles a asumir la responsabilidad compensadora. Los niños son conscientes de sus derechos y de exigirlos en contrapartida no aceptan incluso ignoran la responsabilidad que sus actos conllevan” (2 A, p. 3).

Se pueden hallar también términos del sentido común, como el que sigue:

“El eje de la investigación consiste en visualizar las causas de este incremento de violencia (perversidad) que se atribuyen

al cambio en la escala de valores de nuestra sociedad y a la concesión de nuevas libertades, hasta hace pocos años impensables” (2 A, p. 1).

Se identifica un concepto con una acepción teórica definida –“perversidad”; en rigor, debió poner “perversión”–, en un marco teórico específico –el psicoanálisis– con conceptos doxásticos o, en el mejor de los casos, provenientes de otros marcos teóricos (la sociología, la historia de la vida privada). Hay, además, más abajo, una identificación entre “perversidad” y “psicopatía”. En este caso, la docente pregunta si se puede identificar violencia con perversidad, y perversidad con psicopatía.

En algunos casos observamos que se filtran percepciones personales:

“Un tema que se discute realmente con demasiada frecuencia en las instituciones educativas [...]” (5A, p. 2).

Aparecen, además, imprecisiones en conceptos centrales, como en el siguiente caso el de “deseo”, puesto que ese concepto del psicoanálisis es un punto central del tratamiento de las asignaturas en cuestión y es evidente que aquí no está usado en esa acepción:

“La educación es el ritual que se debe cumplir para inculcar en los individuos el deseo al trabajo, al acatamiento a la autoridad y el respeto a la jerarquía [...]” (3A, p. 2)

Asimismo, se puede ver aquí el uso de términos similares a los operativos en las teorías adoptadas pero no exactos. En el siguiente caso, por ejemplo, no queda claro a qué se refiere con la expresión “yo individual”:

“El instinto de conservación esta a cargo de procesos vitales puros, que vemos reflejado en el plano psíquico en la expresión de placer-displacer y en la complicidad de su mirada, no es conciente de su yo individual.” (2 A, p. 2).

6. Correcciones y sus efectos en la reescritura

En estas asignaturas estudiadas, las evaluaciones consisten en escritura y reescritura del mismo texto, considerando las correcciones y la intervención docente (de orientación o tutoría sobre el propio texto).

Existen varias indicaciones de frecuente aparición, muchas de las cuales se deducen de los ejemplos que acabamos de citar, a las que se agregan otras como el pedido de incorporación de bibliografía en el trabajo.

Veremos ahora algunos efectos de reescritura comenzando con correcciones hechas sobre el trabajo 4C, en el que el docente sugiere que se incorpore a Lacan, que aparece trabajado en 4D. Así, el fragmento:

*“Para poder sustentar este abordaje y realizar la lectura que nos proponemos, además de los aportes del Psicoanálisis, se hace imperativa una mirada a la **enseñanza en la antigüedad**. Si bien los griegos tenían estructurados varios sistemas de enseñanza, nos interesa el que refería a los niños y jóvenes nobles, de la clase dominante. Para los griegos el **pensamiento filosófico** era fundamental y estaba reservado para grupos selectos, no cualquiera era elegido para la enseñanza que brindaban los filósofos. Alrededor de los 13 años comenzaba esta enseñanza, pasando el erómenos al cuidado de un erastés. Podemos señalar que para ellos no había diferencia entre enseñar y hacer Filosofía, los filósofos no tenían técnicas de enseñanza distintas a la práctica de la Filosofía, ni a la inversa. Estaban unidos por lo tanto, por el amor al saber y el nexo que los unía hacía énfasis en esto, se amaban en la Filosofía, en el amor al saber. Podríamos decir que lo ético y lo intelectual no estaban separados, y tampoco lo erótico, pero ¿de qué manera confluyen y se articulan estos aspectos?”*

recibe la corrección del docente “Correcto, pero sería bueno citar alguna referencia que está en su origen (de esta lectura)” (trabajo 4C, p. 2) y queda reformulado:

*“Para poder sustentar este abordaje y realizar la lectura que nos proponemos, además de los aportes del Psicoanálisis, se hace imperativa una mirada a la **enseñanza en la antigüedad**. Si bien los griegos tenían estructurados varios sistemas de enseñanza, nos interesa el que refería a los niños y jóvenes nobles, de la clase dominante. Jaeger señala que para los griegos ‘La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser [...] Al principio esta educación se hallaba reservada sólo a una*

pequeña clase de la sociedad, a la de los nobles [y sigue cita de Jaeger...]” (4D, p. 2).

En este mismo informante, sin embargo, la frase “*podemos señalar coincidiendo con varios autores*” (4C, p. 3) recibe la corrección “*sería bueno citar por lo menos uno*” y permanece incambiada en la reescritura posterior (4D, p. 3).

Sin embargo la pregunta “*¿Tiene algún vínculo posible con lo que Lacan denomina **sujeto supuesto saber**?*”, que recibe el comentario del docente “*preferentemente citar dónde Lacan introduce esto*” (4C, p. 3) se amplía en 4D con la aserción “*Esta noción es introducida por dicho autor en El Seminario XI (1964), y nos interesa por el vínculo que tiene con otro concepto ya mencionado, que es el de transferencia. Lacan plantea: [cita de Lacan, 1964]*” (4D, p. 4).

El párrafo:

*“Consideramos que estamos en condiciones de afirmar que lo **erótico** está presente en las relaciones de enseñanza, ambos son sujetos de deseo y todo saber tiene orígenes sexuales, algo que se instituye en estas relaciones en función de la **palabra**, vehiculizada aquí por el diálogo entre los sujetos, que se encuentran en situación de no **saber**, de falta y, a su vez, movilizados por el deseo de saber. Desde la teoría psicoanalítica podemos señalar en este sentido, que el sujeto del inconsciente marca el deseo de otra cosa que siempre falta. En las relaciones pedagógicas que nos convocan el amor aparece como el nexo entre los sujetos y el saber, que permitiría alcanzar la virtud, pasar de la doxa a la episteme.”* (4D, p 8)

recibe la corrección: “*esta idea [todo saber tiene orígenes sexuales] la expone Freud en 1908, en su texto ‘Sobre las teorías sexuales infantiles’*”, y se reformula:

*“Consideramos que estamos en condiciones de afirmar que lo **erótico** está presente en las relaciones de enseñanza, ambos son sujetos de deseo y, tal como plantea Freud (1905), todo saber tiene orígenes sexuales [...]”* (4D, p. 11).

El resto del párrafo queda igual a su versión anterior, excepto porque incluye una nota al pie: “*Freud introduce la noción de pulsión de saber, respecto de la que señala [...] a la par que la vida sexual del niño [continúa cita de Freud, 1905].*” (4D, p. 11).

7. Algunas reflexiones finales

Intentamos dejar en esta nota algunas líneas interpretativas de la condición en constante mutación del estudiante universitario respecto de sus producciones escritas. No pretendimos hacer una descripción exhaustiva, sino sólo esbozar algunas líneas de análisis en el nivel de lengua, que pueden interpretarse en el marco del funcionamiento del saber que es propio de la enseñanza.

En primer término y como cuestión evidente, reafirmamos que la enseñanza no es transparente, en tanto instancia de lenguaje. En particular, la escritura, como parte de la dinámica entre saber y conocimiento, convoca un saber y, a la vez, deja un testimonio de ese saber, el escrito. La posición en relación con el saber, es decir, la posición de investigador, se encuentra en construcción, por lo que en las producciones escritas aparecen elementos que revelan oscilaciones en el manejo de la teoría y en el registro formal requerido.

En cuanto al alejamiento/acercamiento de la lengua escrita, se presuponen dos rasgos en el hablante, que podríamos formular en términos preteóricos como el deseo de incorporar otra forma (o de hablar otra lengua, variedad o registro) y la falta de adecuación a la variedad lingüística perseguida¹⁰. Nos quedó planteada aquí una posible relectura de esta cuestión en términos del concepto de condición de hablante (Behares, 2006) y estimamos que hay por delante más posibles indagaciones dentro de la visión teórica que se ha puesto a funcionar en este análisis.

Referencias bibliográficas

BEHARES, L. E. (2006) “La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas” en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo, Universidad de la República – AUGM: pp. 43-52.

10. Tanto en los ejemplos de la primera como de la segunda tendencia encontramos rasgos atribuibles a lo que corrientemente en lingüística se denomina hipercorrección, es decir, aquel error respecto de la norma que se da por una hipergeneralización de una regla propia de un registro reputado como más correcto. Lejos de ser un aspecto distintivo de los estudiantes universitarios que intentan producir textos académicos, este rasgo es observable en cualquier hablante que esté incluyéndose en nuevas variedades lingüísticas: el niño que aprende a hablar o el estudiante de lengua extranjera proporcionan ejemplos en el mismo sentido.

BEHARES, L. E. (2008) “La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana”. En: ISAlA, Silvia M. de AGUIAR y Doris P. de VARGAS BOLZAN (orgs.) (2009). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*, EDIPUCRS-Série Ries/Pronex, Porto Alegre, vol. 4, pp. 389-416.

CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1998.

CIAPUSCIO, G. (2002) Hacia una tipología del discurso especializado. Accesible en <http://www.caicyt.gov.ar/coteca/integrantes-2/textos-de-los-integrantes/hacia-una-1.pdf> (último acceso 24/09/2010).

DURAS, M. (1993) *Escribir*, Barcelona, España: Tusquets, 1994.

FERNÁNDEZ, A. (2009) *La concepción del texto y el manejo de los géneros textuales en las producciones escritas de estudiantes universitarios de las licenciaturas: ingeniería de alimentos, veterinaria opción tecnología en alimentos, filosofía, y ciencias históricas*. Monografía Seminario de Lingüística Aplicada - 2007, inédito.

GABBIANI, B. (2009) “Las prácticas discursivas y su aprendizaje” en Jornadas de Intercambio en el Área Social: Competencias Lingüísticas. Problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario. Accesible en <http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades.html>

LACAN, J. (1955-1956) *El seminario. Libro 3. Las psicosis*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

LACAN, J. (1960) “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”; en: *Escritos II*, México DF, México: Siglo XXI, 2002; pp. 773-807.

LACAN, J. (1975) “Conférence à Genève sur le symptôme”, disponible en: Traducción al español de Diana S. RABINOBICH, en Lacan, J. (1988) *Intervenciones y textos 2*, Buenos Aires, Argentina: Manantial, 2001; pp. 115-144.

MÉNDEZ, M. (2010) *Marcas de subjetividad en producciones escritas de estudiantes universitarios*. Monografía Seminario de Lingüística Aplicada - 2007, inédito.

PÊCHEUX, M. (1988) *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. (1994) “Ler o arquivo hoje”. En PULCINELLI ORLANDI, Eni (org.) (1994) *Gestos de leitura. Da História no Discurso*, Campinas; Brasil: Unicamp; pp. 55-66.

