

Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria

Cecilia Blezio*

Resumen

La escritura, como gesto íntimo y singular, evidencia una peculiar relación del sujeto con el saber. En las situaciones de enseñanza, funciona como resto que queda del acontecimiento irreplicable. En la dinámica del saber-conocimiento, el escrito se ubica del lado de la resignificación, que es siempre provisoria, y la escritura estaría en el trayecto de la designificación a la resignificación. En este movimiento, la función de la escritura es insustituible: hay algo que sólo se aprende escribiendo y no leyendo. En la universidad, a través de los textos académicos, se construye – o, más bien, se *adquiere* – la posición del investigador, ya que es a partir del texto académico que se entra en el funcionamiento de la ciencia. La escritura convoca un saber y deja un testimonio de ese saber; pero el saber es siempre insabido, o falta de saber. La escritura es un acto de implicación que confronta siempre con la castración.

Palabras clave: escritura, sujeto, enseñanza universitaria.

Writing, subject and knowing: the case of university teaching

Abstract

Writing, as an intimate and singular gesture, evidences a peculiar relationship between subject and knowing. In the teaching situations, it works as the remains of the unrepeatable event. In the dynamics of knowing-knowledge, what is wrote is situated on the side of re-signification, which is always provisional, and writing would be in the path from de-signification towards re-signification. In this movement, the function of writing is unique: there is something that can only be learnt by writing and not reading. At university, through the academic texts, it is built – or, better said, *acquired* – the position of the researcher, though the academic text drives to the functioning of science. Writing convokes certain knowing and leaves a testimony of that knowing; but knowing is always unknown, or lack of knowledge. Writing is an act of implication that always confronts with castration.

Keywords: writing, subject, university teaching.

* Docente del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, Universidad de la República, Uruguay.

Cecilia Blezio

Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria

En esta presentación¹ procuraré indagar sobre el lugar de la escritura respecto del saber –y también del sujeto, ya que ambas dimensiones están entrelazadas– en el contexto específico de la enseñanza universitaria, entendida como acontecimiento de saber.² Estas reflexiones, que se enmarcan en la teoría de la enseñanza, encuentran, sin embargo, su sustrato teórico en el psicoanálisis lacaniano (en particular, en los trabajos de Lacan de la década de 1970), que permiten ubicar la escritura y el escrito en una relación que puede ser planteada en términos de la dinámica entre saber y conocimiento.

Sujeto y saber en una cierta relación con la escritura

Si se supiera algo de lo que se va a escribir, antes de hacerlo, antes de escribir, nunca se escribiría. No valdría la pena. (DURAS, 1993, p. 56)

Desde nuestra concepción de lenguaje, apoyada en el psicoanálisis lacaniano, el hablante es *hablado por* la lengua (o, más bien, por *lalangue*) y, en esa medida, sus enunciados le son ajenos – ajenidad que es fácilmente visualizable en los textos escritos. Esta concepción de sujeto implica su división: se trata de un sujeto de lenguaje, que no sabe de sí. La escritura, como un gesto subjetivo e íntimo (singular) de cifrar y descifrar, pone en juego un saber que no se sabe.

Así, la escritura exige una “gramática”, en el sentido de una normativa, pero también actualiza otro saber, el del hablante que “vive” en el lenguaje.³

Desde una posición teórica de una lingüística atravesada por el psicoanálisis, la escritura puede ubicarse en la relación entre inconsciente y lenguaje, o también en otro anudamiento, dentro de la relación significante-letra.⁴ Sobre esta diferencia habla Lacan en el seminario de 1971, **De un discurso que no fuera del semblante**:

La escritura no calca el significante. No se remonta allí más que para nombrarse, pero exactamente de la misma manera que ocurre con todas las cosas que nombra la batería significante después haberlas enumerado. Como por supuesto no estoy seguro de que mi discurso se entienda, será necesario pese a todo que destaque una oposición. La escritura, la letra, es en lo real, y el significante, en lo simbólico. (LACAN, 1971, p. 114)

La letra nos acerca a lo Real, al imposible-saber. Las dimensiones del sujeto y el saber se implican una a la otra: hablar de sujeto presupone un saber, y viceversa. En un juego de implicación, la escritura presentifica la dimensión del sujeto. En su seminario de 1974, **Los incautos no yerran (Los nombres**

del padre), Lacan propone como fórmula de lo escrito el “saber supuesto sujeto” y aclara que, ante todo, el escrito “se define ante todo por cierta función por un lugar de borde” de lo real (LACAN, 1974: inédito; sesión del 9 de abril).

Bordear el Real

La escritura es lo desconocido. Antes de escribir no sabemos nada de lo que vamos a escribir. Y con total lucidez. Es lo desconocido de sí, de su cabeza, de su cuerpo. Escribir no es ni siquiera una reflexión, es una especie de facultad que se posee junto a su persona, paralelamente a ella, de otra persona que aparece y avanza, invisible, dotada de pensamiento, de cólera, y que a veces, por propio quehacer, está en peligro de perder la vida. (DURAS, 1993, p. 55-56)

El escrito es algo que *no se sabe* hasta que termina en ese producto. En la dinámica del saber, se ubica en el momento de la resignificación, es decir, impone una estabilización que, luego, podrá ser designificada nuevamente en el acto de la lectura o en una reescritura; y la escritura, como gesto, es el trayecto de la designificación a la resignificación.

Como plantea Blezio (2005) aunque tomando otro momento – anterior – de la enseñanza de Lacan, la resignificación es el movimiento de la inestabilidad a una nueva estabilidad, aunque siempre provisional. En este tiempo – un tiempo lógico –, que resulta un instante, la enseñanza y el aprendizaje parecen juntarse y se produce ese salto en calidad o cambio de posición que implica el aprendizaje; pero del aprendizaje no podemos saber más que eso: que hay, que en algún instante ocurre, acontece. Este instante de la resignificación se explica como el “*point de capiton*”, que había planteado Lacan en su seminario de 1955-1956, **Las psicosis**: 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”. Es la única operación que, en cierta forma, “detiene” la deriva del significante, haciendo que los dos planos (significante y significado) se reúnan puntualmente, de manera siempre provisoria (LACAN, 1955-1956, p. 369-385). En este mismo sentido, escribe Lacan en 1960 que es un “punto de basta”, por el cual el significante detiene el deslizamiento, indefinido si no, de la significación (LACAN, 1960, p. 784-785).

Pero, en rigor, aun cuando el escrito ya esté ahí siempre tiene ese rasgo esencial de la opacidad, dado que es del orden del lenguaje.

Tomando la tríada lacaniana Real, Simbólico e Imaginario (RSI), puede pensarse la escritura en su relación con el Real, en la medida en que bordea algo de la verdad del sujeto y deja como resultado de ese gesto un escrito.

Dice Lacan, en su seminario **El momento de concluir** (1977-1978):

¿Cuál es el lazo (*lien*), sino el lugar (*lieu*), de la representación de lo escrito? Tenemos la sugestión de que lo Real no cesa de escribirse. Es seguramente por la escritura que se produce la activación (*forcage*). Ello se escribe, igualmente lo Real, pues es necesario decirlo: ¿de qué modo lo Real aparecería si no se escribiera? Es seguramente por lo que lo Real está allí. Está allí por mi forma de escribirlo. La escritura es un artificio. Lo Real no aparece pues más que por un artificio, un artificio ligado al hecho de que hay la palabra e incluso el decir. Y el decir (*le dire*) concierne a lo que se llama la verdad. Es seguramente por lo que 'digo' que, la verdad, no se puede decirlo (*la dire*). (LACAN, 1977-1978, inédito; sesión del 10 de enero de 1978)

"*Lien*", "*lieu*"... La similitud fónica se pierde en español y quedan solamente "lugar" y "lazo". En su dimensión de representación, el escrito también tiene algo de Imaginario; aunque la representación no es plena y por eso un escrito no es transparente, no puede leerse como totalmente imaginario, sino en el anudamiento RSI.

En esa misma sesión, refiriéndose al pase, Lacan propone: "Pasar por escrito, eso tiene una chance de estar un poco más cerca de lo que se puede esperar de lo Real". Y luego agrega: "Lo que hay de más Real, es lo escrito y lo escrito es confusional (*confusionnel*).". Ya en la conferencia de Ginebra (1975), había sostenido que:

el psicoanálisis es algo muy diferente de los escritos. Sin embargo, no estaría mal quizá que el analista dé cierto testimonio de que sabe qué es lo que hace. Si hace algo, decir, no sería quizá excesivo espero que, de lo que hace, dé testimonio de cierta manera. (LACAN, 1975, p. 117)

La escritura, entonces, convoca un saber y, a la vez, deja un testimonio de ese saber. Pero, a la vez, siempre contiene, aun en el escrito, el lugar para lo insabido, que se abre, o bien en la escritura o bien en la lectura.

Esto nos remite a volver a pensar la relación entre escritura y verdad – ya las 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*. Aunque ese testimonio siempre es incompleto (y la verdad es no-toda).

*La escritura implica al sujeto*⁵

Escribir es intentar saber qué escribiríamos si escribiésemos –sólo lo sabemos después– antes es la cuestión más peligrosa que podamos plantearnos. Pero también es la más habitual. La escritura: la escritura llega como el viento, está desnuda, es la tinta, es lo escrito, y pasa como nada pasa en la vida, nada, excepto eso, la vida sino la vida. (DURAS, 1993, p. 56)

La escritura es un acto de implicación y, como tal, hay algo de doloroso en ella. A través de la escritura se puntúa, se sutura el devenir del pensamiento y, por ello, hay una necesaria confrontación con la castración.⁶ Como gesto, la escritura implica renuncia: a las “ideas brillantes”, “sueñas” en el pensamiento como posibilidad, todavía no materializado (en el escrito). Esas ideas sólo pueden ser capturadas, materialmente, en un escrito. Por todo esto la escritura implica resistencias.

El término “implicación” viene del latín, *implicat?o, -?nis*, cultismo del siglo XVII, derivado del latín vulgar *plicare* (doblar y plegar). Así, *implicare* significa “envolver en pliegues” (COROMINAS, 1973) e *implicat?o, -?nis* significa: “la acción de doblar, enrosar. // Embrollo, confusión” (SALVÁ, 1840, p. 402), “encogimiento, envolvimiento, enlazamiento // Embrollo, embarazo, enredo, maraña (CABADIJAR, 1857, p. 258). Haciendo uso de esta etimología, el sujeto se embrolla, se enmaraña en su propia escritura, para poder, así y sólo así, desplegar un escrito. Y este embrollo no es del orden de la voluntad sino que es, en última instancia, un hacer del que no se sabe (y esto apoya la idea de ajenidad del texto escrito).

La enseñanza y el resto

En toda situación de enseñanza hay circulación del saber, en un movimiento sobre sí mismo, que va del conocimiento (como estabilidad representada) al saber (como falta) y, luego, otra vez al conocimiento; justamente ése es su trazo fundamental.⁷

En su “Conferencia en Ginebra sobre el síntoma” (4 de octubre de 1975), Lacan habla de la escritura, a partir de una diferencia: “Escribir para nada es la misma cosa, no se parece en nada al decir” (LACAN, 1975, p. 117).⁸ Y agrega:

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

Cecilia Blezio

recopilación está constituida por esos escritos previos – que son hablando estrictamente escritos, a ello se debe mi título, *Escritos*, muy sencillamente. [...] Simplemente mediante *Escritos*, quería señalar que era de algún modo el residuo de mi enseñanza. (LACAN, 1975, p. 117)

Lo escrito, entonces, es de otro orden – aunque, sabemos que, como todo lo humano, está en el lenguaje, por lo que le caben sus atributos de opacidad y de no ser representación pura ni plena. Funciona como residuo o resto de la situación de enseñanza. Es evidente que es aquello que queda, que se separa de lo situacional (*hic et nunc*) y permanece.⁹ Esta permanencia, a la vez, tiene sus efectos: “todo pensamiento se piensa por sus relaciones a lo que se escribe de él” (LACAN, 1971-1972, inédito; sesión del 8 de marzo de 1972).

En la relación saber-conocimiento la función de la escritura es insustituible: hay algo que sólo se aprende escribiendo (y no leyendo). En este sentido, la escritura no es un mero acto de expresar y ordenar ideas (porque, si fuera el caso, sería un orden “paralelo” al pensamiento); más bien la escritura construye las ideas y las plasma, con exterioridad, en el escrito.

La enseñanza universitaria y escritura: la investigación como posición

Una escritura es entonces un hacer que da soporte al pensamiento. (LACAN, 1975-1976, p. 161)

La enseñanza universitaria tiene como particularidad su énfasis¹⁰ relación con el saber. Este ámbito requiere de textos académicos, esencialmente vinculados a una dialéctica entre el saber (como falta de saber), y la producción de conocimiento. Así, la escritura cumple una función importante en la dinámica conocimiento-saber, designificación-resignificación.

Respecto del texto académico puede formularse la pregunta: ¿sería posible una enseñanza (como posición docente) del texto académico (como objeto teórico a formular)?

La cuestión del texto académico comporta una dimensión metodológica o didáctica – implica un saber-hacer y un nivel de adecuación para el desempeño profesional (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. Pero, además – y esto es lo que les es específico –, los textos académicos se ubican en el funcionamiento de la ciencia. En este sentido, están en una relación directa con la investigación como posición subjetiva en función del saber, en el trabajo con una incógnita, con algo que se desconoce y se persigue. Es decir, entrar en el funcionamiento del texto académico implica adquirir –en el sentido en que Claudia de Lemos plantea la adquisición del lenguaje, es decir, “como un proceso de subjetivación definible por cambios de la posición del niño” (DE LEMOS, 2000, p. 7) la posición

Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria

de investigador (BLEZIO y FUSTES, 2011), donde bordear el Real y donde tomar contacto con la falta de saber.

En un estudio sobre textos académicos de grado, Blezio y Fustes (2011) estudiaron exámenes parciales de estudiantes de Ciencias de la Educación (Licenciatura que se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR) y ubicaron allí la “búsqueda de la condición de investigador, autor de un texto académico”, que se presenta como “una tensión entre aspectos ya adquiridos y otros en construcción” (BLEZIO y FUSTES, 2011, p. 46). Este cambio de posición comprende el sentido y también el equívoco (ya que el sentido nunca es totalmente pleno).

Según ese trabajo:

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. (BLEZIO y FUSTES, 2011, p. 46)

Esta búsqueda deja marcas sintácticas y textuales, que pueden rastrearse y leerse en clave de la dinámica saber-conocimiento, que es específica de la enseñanza.¹¹ Además de los aspectos sintácticos que pueden resultar evidentes, Blezio y Fustes reconocen otras categorías, que vinculan al alejamiento y acercamiento de la lengua escrita, específicamente, al registro académico; en cuanto a la forma académica, registran referencias inexactas a autores y oscilaciones entre *doxa* y *episteme*, que evidencian que 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 (BLEZIO y FUSTES, 2011, pp. 46-51). Es decir: además de los aspectos meramente lingüísticos, el texto académico da pruebas de la posición del investigador, es decir, de una cierta relación con la el saber como incógnita y una manera de bordearlo.

Según Freud (1905, 1908), con las teorías sexuales infantiles el niño pequeño ya es un investigador;¹² sin embargo, para ser un científico le falta la materialidad histórica: sin la tradición de ciencia no se puede entrar en su funcionamiento. Es a través del texto académico que se está en el funcionamiento de la ciencia.

Algunas reflexiones finales

lo escribo lo menos que puedo, tengo demasiado sentido de mis responsabilidades para no dejarle a ese es-

Cecilia Blezio

crita su chance, su chance de que cese. (LACAN, 1974, inédito; sesión del 9 de abril)

La escritura es siempre un acto de resignificación. Podríamos decir, también, un acto de *resignación* en, al menos, dos de los sentidos que este término habilita: por un lado, a través de ella se vuelve a la estabilidad del signo; por el otro, se renuncia, porque requiere elegir, seleccionar, someterse al hecho de dejar testimonio de una verdad que no se sabe y, por lo tanto, no se puede decir – ni escribir – completamente. Esto conlleva, una vez más, enfrentarse a la castración: siempre algo de las ideas, de la “maravillosa” posibilidad de la ocurrencia personal del pensamiento se pierde, queda fuera, no queda capturado en el escrito.

El acto de escritura bordea el Real; en tanto puede ubicarse en el anudamiento RSI, siempre, en un escrito, hay algo que falta, que podrá moverse tocando algo de la verdad – y es en esa medida que implica al sujeto –, pero no se completará en términos absolutos; porque, como todo lo que es del orden del lenguaje, se instala en el medio-decir, en la incompletud.

Un escrito cierra un movimiento; en este sentido, podríamos afirmar que es un “punto de basta”, utilizando la expresión de Lacan. Pero, a la vez, es ese mismo gesto el que, en tanto hace que el pensamiento cese y quede en un soporte, posibilita el lazo y permite que luego pueda volver a abrirse en la lectura y en nuevos actos de escritura, que den, a su vez, nuevos escritos.

Referencias

BEHARES, L. E. La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana. En: Isaia, Silvia M. de Aguiar y Doris P. de Vargas Bolzan (Orgs.). (2009). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS-Série Ries/Pronex, vol. 4, 2008, p. 389-416.

_____. “La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas”, en Barrios, Graciela y Luis Behares (Orgs.) **Políticas e identidades lingüísticas en el cono sur**. Montevideo: UdelAR (FHCE)-AUGM; 2006, p. 43-52.

BLEZIO, C. Intersubjetividad y resignificación, en Behares y Colombo (comps.) (2005), **Enseñanza del saber – saber de la enseñanza**. Montevideo: FHCE; 2005, p. 61-66.

BLEZIO, C.; FUSTES, J. M. El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario, **Didáskomai**. Montevideo: FHCE, N. 1, 2010; 2011, p. 41-55.

CABADIJAR, L. de. **Novísimo diccionario manual español-latino y latino-español, redactado en vista del Ximenes, Vallbuena, Salvá, Calepino,**

Requejo, etc., con muchos aumentos, correcciones y mejoras, por Leandro de Cabadijar. Barcelona: Librería de Estevan Pujal. 1857.

COROMINAS, J. **Breve diccionario etimológico de la lengua castellana.** Madrid: Gredos, Madrid, 2005. 1973.

DE LEMOS, C. G. T. Saber a língua e o saber de língua. Campinas: Aula Inaugural, IEL-Unicamp. 1991.

_____. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. **Cadernos de estudos lingüísticos.** Campinas: Unicamp. 2000.

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

FONTAINE, A. (1994) La implantación del significante en el cuerpo, **revista Litoral 18/19**, Córdoba: Edelp, abril de 1995; p. 9-34.

FREUD, S. (1905) "Tres ensayos de teoría sexual", en Strachey, J. (comp.) **Sigmund Freud, Obras completas**, tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu, 1986.

_____. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. Strachey, J. (comp.) **Sigmund Freud, Obras completas**. tomo IX, Buenos Aires: Amorrortu, 1986; p. 183-202.

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

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

_____. (1971) **El seminario. Libro 18**. De un discurso que no fuera del semblante. Buenos Aires: Paidós, 2009.

_____. (1971-1972) **Seminario 19. Ou pire**. Inédito.

_____. (1974) **Seminario 21**. Los incautos no yerran (Los nombres del padre). Inédito.

_____. (1975) Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. LACAN, J. (1988) **Intervenciones y textos 2**. Buenos Aires: Manantial, 2001; p. 115-144.

_____. (1975-1976) **Seminario 23**. El síntoma (Versión crítica). Buenos Aires: CEP-UBA.

_____. (1977-1978) **Seminario 25**. El momento de concluir. Inédito.

ONG, W. (1982) **Oralidad y escritura**. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires: CFE, 2006.

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

Cecilia Blezio

SALVÁ, V. **Diccionario latino-español, formado sobre el de Don Manuel Valbuena, con muchos aumentos, correcciones y mejoras, por don Vicente Salvá.** París: Librería de Don Vicente Salvá. 1840.

Notas

- ¹ Este texto se enmarca dentro de las reflexiones del grupo de trabajo Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (DLEyA, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República).
- ² Esta concepción de enseñanza no es privativa de la universitaria, aunque en este ámbito toma especial relevancia. Tomo aquí el concepto de acontecimiento en el sentido de Pêcheux (1988), que lo define como el punto de encuentro entre una actualidad y la memoria (PÊCHEUX, 1988, p. 17); así, es lo que agujerea la estructura (lo estable, lo histórico, lo repetible, el marco).
- ³ En esta línea, también puede ubicarse en la tensión entre saber de lengua y saber *la* lengua (en el sentido de De Lemos, 1991), o en otra terminología afín, entre conocimiento y saber de la lengua (BEHARES, 2006).
- ⁴ No es el propósito de este trabajo ahondar en estos conceptos; de modo muy general, el significante implica la dimensión del cuerpo. En este sentido, lo plantea, por ejemplo, Fontaine (1994); en cambio, la letra es aquello del orden del lenguaje que se materializa y se separa del cuerpo. Esto puede ser leído, incluso, en la oposición clásica, formulada por Ong (1982), entre oralidad y escritura.
- ⁵ Esta idea es de Rinaldo Voltolini (2012) y fue discutida en el Seminario **Saber e aprendizagem no ensino universitário**, dictado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR), Montevideo, del 15 al 17 de marzo de 2012.
- ⁶ También la hay en el registro oral, porque esta característica es del lenguaje en general y no privativa de la escritura. No obstante, al producirse un “tercero”, el texto escrito, que no es evanescente, la confrontación con la castración parece volverse más evidente.
- ⁷ Tomo esta distinción entre distinción entre “saber” y “conocimiento” de Behares (2008), que entiende al primero como falta estructurada en torno a una incógnita explicitada, y al segundo como representación estable, carente de incógnita. El autor 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, 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).
- ⁸ Este aforismo ya había sido dicho por Lacan en su seminario del año anterior: el escrito “muestra ser de una dimensión diferente a la del decir”; y también: “El decir, por el contrario, no es tampoco lo escrito (LACAN, 1974, inédito; sesión del 12 de febrero).
- ⁹ Y a esto hace alusión el proverbio latino “*verba volant, scripta manent*”.
- ¹⁰ Con esta especificidad está siendo concebida a partir del trabajo de la Línea de Investigación Enseñanza Universitaria (ENUN), del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR).
- ¹¹ Blezio y Fustes (2011) subrayan que, si bien el texto académico ha sido objeto de estudio de la lingüística, la mayoría de los enfoques provenientes de esa disciplina se sitúan en el saber-hacer, en la adecuación o no de un texto pero no registran al sujeto en su posición de investigador. Así, esos trabajos “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” (BLEZIO y FUSTES, 2011, p. 46).

Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria

¹² En el período que va de los artículos de 1907 hasta 1924, Freud se interesa en las “teorizaciones” que hacen los niños sobre la sexualidad. Freud plantea que el niño construye “teorías” (emplea ese término, y no fantasías ni elucubraciones) para enfatizar la analogía con la producción de teoría de los adultos. Según Freud, son intereses prácticos y no teóricos los que ponen en marcha la actividad de investigación del niño, pero el niño emprende el camino de un verdadero teorizador, plantea hipótesis y trata de confirmarlas observando y haciendo preguntas.

Correspondência

Cecilia Blezio – Sarandí 220, apto. 202. Montevideo. CP 11.000.

E-mail: cblezio@gmail.com

Recebido em 20 de julho de 2012

Aprovado em 10 de outubro de 2012