



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Saber, argumentación y comunidad académica

La defensa de tesis en el campo del psicoanálisis Tomo 1

Autor:

Savio, Karina

Tutor:

Arnoux, Elvira Narvaja de

2009

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Magister de la Universidad de Buenos Aires en Análisis del Discurso

Posgrado

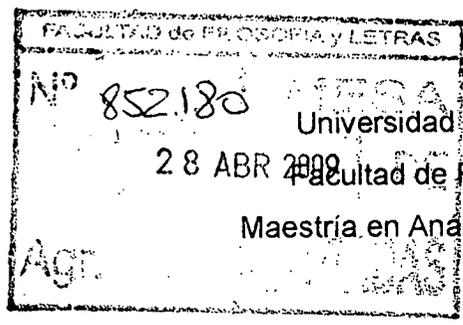


FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Tesis
16.7.9.1

Tesis 16-7-9
V.1



2009

**Saber, argumentación y comunidad académica:
la defensa de tesis en el campo del psicoanálisis**
(Tesis de Maestría)

Maestranda: Karina Savio
Directora: Dra. Elvira Narvaja de Arnoux

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Tomo I

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS F.F. y L - UBA	
N° INVENTARIO	INV. 394857
SIGNATURA TOPOGRAFICA	TESIS 16-7-90.1

“Pues, Fedro, lo terrible que tiene la escritura en verdad
también es semejante a lo propio de la pintura.
En efecto, los retoños de aquélla se alzan cual seres vivos,
pero si se les pregunta algo, mantienen un solemne silencio.
Y lo mismo sucede con las palabras escritas:
podrías creer que ellas hablan como si estuvieran pensando algo,
pero si las interrogas por deseo de aprender algo de lo que dicen,
señalan siempre una única cosa, siempre la misma. (...)
Y si se maltrata a las palabras y se las vitupera injustamente,
necesitan siempre del socorro de su padre,
pues por sí solas no son capaces
ni de defenderse ni de socorrerse a sí mismas”

Platón - *Fedro*

Agradecimientos

En estas líneas quisiera decir simplemente 'gracias' a todas aquellas personas que allanaron el camino en este difícil emprendimiento que concluyó con la escritura de esta tesis, mi primera tesis. A lo largo del recorrido que inicié hace unos años cuando me inscribí en la Maestría en Análisis del Discurso diversas personas, algunas de ellas sin saberlo, han colaborado de diferentes maneras en la producción de este trabajo. A ellas están dirigidos estos agradecimientos.

A mi directora de tesis, Elvira Arnoux, quien supo ver en todo momento dónde estaba el horizonte. Su honradez intelectual, su compromiso con el quehacer académico, su pasión por la transmisión, su capacidad de investigación son valores que me han guiado en esta ardua búsqueda a través del conocimiento. Gracias por confiar en mi trabajo.

A la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, que, a través de una beca de doctorado de nivel inicial, financió la realización de esta tesis. Haber integrado como becaria el proyecto "Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado" (PICT 14.184) dirigido por Elvira Arnoux no solamente le otorgó un marco a mi propio trabajo de investigación sino que también me permitió estar en contacto con investigadores especializados en el discurso académico.

A todos los docentes que he tenido a lo largo de la maestría, que con sus distintas clases me han enseñado a pensar mi objeto de estudio desde diferentes enfoques. Gracias por mostrarme nuevos y muy valiosos caminos para explorar.

A Roberto Bein, quien, a pesar de que desconoce el contenido de esta tesis, ha posibilitado su redacción. Gracias por responderme con tanta generosidad todas y cada una de las preguntas y dudas que en mi experiencia docente se han despertado.

A mis compañeros del Instituto de Lingüística, que me permitieron convertir esta solitaria tarea en un trabajo compartido. Entre ellos, muy especialmente, a Mara Glzman, quien estuvo conmigo casi desde el comienzo. Gracias, Mara, por tu apoyo académico, por tus lúcidas sugerencias, pero sobre todo, gracias estar ahí siempre, por sostenerme en mis momentos de derrumbe, por decirme siempre la palabra justa. Esta tesis es también mérito tuyo.

A mis amigos de siempre y de ahora, con los que he compartido tantas alegrías y tantas tristezas. Gracias Estela, Florencia, María, María Ana, Mauro. Gracias por hacerme partícipe de sus vidas y por apoyarme en los momentos más duros. Sin ese sostén, claramente, no habría podido llegar hasta acá.

A mi familia, a mi abuela, a mi hermana, a mi padre. A los que están y a los que permanecerán siempre en mi memoria. Gracias por respaldar todas mis elecciones y por creer en mí. En especial, a mi madre, por su amor, por su coraje, por su mirada tierna. Gracias, mamá, por haberme enseñado tanto en el tiempo en el que estuvimos juntas.

A Juan, mi eterno amor, mi compañero, que supo escucharme y entenderme en mis momentos más oscuros. Gracias por llenar mi vida con tanta luz.

Y, por último, a los tesisistas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que, en un momento de gran tensión en sus vidas, me permitieron grabar y analizar posteriormente sus defensas. Gracias por brindarme esta oportunidad.

A todos ustedes... simplemente... GRACIAS

Índice

Tomo I

Primera parte

INTRODUCCIÓN.....	8
1. En torno a la defensa de tesis	8
2. Estudios sobre la educación superior.....	13
2.1. Breve recorrido histórico.....	13
2.2. Estudios de educación superior en América Latina y en Argentina.....	16
2.2. Estudios sobre posgrado.....	20
3. El objeto de esta tesis y su <i>corpus</i> de análisis.....	22
4. Plan expositivo.....	24
CAPÍTULO 1	
La Universidad, el psicoanálisis y el posgrado.....	26
1. Psicoanálisis y/o Universidad.....	27
1.1. El descubrimiento freudiano: en los márgenes del saber académico... ..	27
1.2. La Uni-versidad o el discurso del amo moderno.....	31
1.3. La retórica lacaniana.....	35
1.4. El discurrir del psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires.....	38
2. La Universidad hoy.....	40
2.1. La estructura de los posgrados en la Argentina.....	40
2.2. La Maestría en Psicoanálisis. Breve descripción.....	43
2.3. El Doctorado en Psicología. Breve descripción.....	45
3. Palabras finales	
Del psicoanálisis académico.....	47

Segunda parte

CAPÍTULO 2

La defensa de tesis: una aproximación antropológica.....	50
1. El mundo académico-científico.....	51
1.1. El campo universitario.....	51
1.2. La lucha por el reconocimiento.....	54
2. La ritualidad en la defensa de tesis.....	57
2.1. Una mirada histórica.....	57
2.1.1. Recuperando los orígenes.....	57
2.1.2. El sistema medieval de grados y exámenes.....	61
2.1.3. Siglos después.....	67
2.2. La tesis y su defensa como rito de pasaje.....	70
2.3. La tesis y su defensa como rito de institución.....	74
3. Palabras finales	
De la defensa de un saber al saber sobre la ritualidad de la defensa.....	76

CAPÍTULO 3

La defensa de tesis: una aproximación desde el género discursivo.....	78
1. En torno a la problemática del género discursivo.....	79
2. La defensa de tesis: un género académico de posgrado.....	81
2.1. La situación de comunicación.....	85
2.2. Variantes académicas.....	89
2.3. La comunidad académica de posgrado.....	91
2.4. La tradición discursiva.....	93
3. El texto de la defensa de tesis.....	95
4. Palabras finales	
De la naturaleza discursiva del enunciado.....	98

Tercera parte

CAPÍTULO 4

Las defensas de tesis de maestría: entre la formación y la investigación.....	99
1. Sobre la argumentación en el discurso.....	100
1.1. Fundamentos teóricos.....	100
1.2. La noción de <i>escenografía</i>	102
2. Las defensas de tesis de la Maestría en Psicoanálisis.....	104
2.1. Del rito académico y su puesta en escena.....	104
2.2. El texto de la defensa.....	110
2.2.1. Una escenografía académico-institucional.....	110
A) Las huellas del sujeto de la enunciación y sus funciones discursivas.....	111
B) El jurado, alocutario privilegiado.....	120

C) El plan textual y los procedimientos discursivos.....	125
D) Las citas académicas.....	136
2.2.2. La tradición discursiva psicoanalítica.....	140
3. Palabras finales	
Transitando por el camino académico.....	145
CAPÍTULO 5	
Las defensas de tesis de doctorado: hacia una contribución académica.....	148
1. Del rito académico y su puesta en escena.....	149
2. El texto de la defensa.....	153
2.1. Ante la diversidad escenográfica.....	153
A) Las huellas del sujeto de la enunciación y sus funciones discursivas.....	154
B) El auditorio, alocutario privilegiado.....	163
C) El plan textual y los procedimientos discursivos.....	167
D) Las citas académicas.....	184
2.2. La tradición discursiva psicoanalítica.....	189
3. Palabras finales	
Doctor en ¿psicoanálisis?.....	192
EPÍLOGO.....	195
BIBLIOGRAFÍA.....	199
Psicoanálisis.....	199
Educación Superior, Sociología, Antropología.....	201
Lingüística, Análisis del discurso.....	205

Tomo II

Anexo

Pautas de desgrabación.....	211
Defensa d ₁	212
Defensa d ₂	236
Defensa d ₃	251
Defensa d ₄	266
Defensa d ₅	288
Defensa d ₆	311

Primera parte

Introducción

"Presentar una tesis de doctorado sobre el conjunto de mis trabajos, después de una trayectoria de treinta años fuera de la universidad, tiene valor de un síntoma. En mi deseo de hacer reconocer mis trabajos por la universidad, me siento alentada en el ejemplo de Freud. También él, que se había apartado tanto de la opinión oficial, esperaba su reconocimiento"
Maud Mannoni – *El síntoma y el saber*

↗ 1. En torno a la defensa de tesis

Esbozar un análisis de la *defensa de tesis* no es una tarea tan sencilla como uno podría imaginarse en un comienzo. Y, quizás, más difícil aún, realizarlo desde su propio interior, desde sus mismas prácticas. Es adentrarse en un mundo familiar –el mundo universitario– cuyo acceso se nos presenta como espinoso, atribuible, tal vez, a la intimidad y a la cercanía con nuestro objeto. De ahí lo problemático de nuestra labor. Foucault (1991) en una entrevista sobre la publicación de *Historia de la sexualidad* señalaba que un trabajo –podríamos agregar: de investigación– significa atravesar un camino con el propósito de modificar lo que uno piensa o, inclusive, lo que uno es; conduce a pensar algo diferente de lo que se pensaba en un principio. Angustiante emprendimiento. Desconocer aquello que queremos decir;

ignorar si tendremos, al final del recorrido, algo para comunicar. Este ha intentado ser nuestro propósito, aquello que ha orientado nuestra búsqueda: desnaturalizar, aunque sea solo un fragmento de una inmensa totalidad, una práctica habitual del medio académico; práctica que en nuestro país se conoce como *defensa de tesis*, y que en otros países latinoamericanos recibe el nombre de *sustentación*¹. Para ello, hemos debido preguntarnos no solo por el acontecimiento en sí, sino también interrogar su inserción en la institución y su lugar en la vida de los tesisistas. Creemos que es necesario que la universidad conozca y cuestione su funcionamiento, para que no esté inserta en una inercia intelectual acerca de su propio estatuto. Debe no solo producir y difundir los conocimientos sobre el mundo, sino también ubicarse ella misma como objeto de análisis.

En el prefacio a la edición inglesa de *Homo academicus*, así como también en el primer capítulo, Bourdieu (1984) ya nos advierte de la complejidad de este abordaje. En este trabajo, el sociólogo francés realiza un estudio sobre lo que él denomina *campo universitario* para afirmar que este campo reproduce con una lógica académica específica la estructura del campo de poder. En sus primeras páginas, el autor –que pertenece también al sistema que describe y que pretende explicar– señala tanto los peligros que pueden presentarse en una investigación de tal índole como las ganancias obtenidas luego del esfuerzo realizado. Dentro de los primeros encontramos la opacidad del medio que resulta de la excesiva proximidad con él. Mientras que un etnólogo, dice Bourdieu, debe domesticar lo exótico, el sociólogo que decide estudiar su propio mundo debe “exotizar” lo doméstico, lo que requiere de una ardua tarea no solo por la ruptura que se debe realizar con la relación inicial que se tiene con este objeto, sino también por el trabajo que debe iniciar el investigador consigo mismo frente a lo que no desea saber como miembro de un grupo. También permanecer en lo anecdótico o que el mismo lector recupere solo los casos individuales interesándose por el “chisme” académico puede ser un riesgo en esta tarea, que debe, entonces, realizarse con responsabilidad. Sin embargo, el fruto o el producto del estudio son mayores que estos inconvenientes mencionados. Incluye el control teórico que el científico logra sobre sus propias estructuras, el mayor conocimiento que obtiene sobre su propio quehacer. Es este

¹ Esta denominación circula, por ejemplo, en países como Perú, Colombia, Ecuador.

uno de los motores pulsionales de nuestro interés y el de habernos embarcado en este sinuoso trayecto: conocer un poco más sobre lo que nosotros hacemos.

Defender una tesis, defender nuestra propia tesis, implica formar parte del orden universitario, aceptar y seguir sus leyes y sus reglas, cumplir con y adecuarse a las exigencias del rol, conocer las formalidades, incluso enfrentar nuestros propios miedos e inseguridades. No se trata solo de un requisito institucional, no es solo obtener un título, lograr un reconocimiento. O quizás sí lo es si se analiza desde el punto de vista del mismo 'defensor'. Pero si alejamos nuestra mirada e intentamos expandir nuestro horizonte observaremos que en una defensa de tesis se entrecruzan numerosas variables, surgen diversos aspectos, que van más allá del mérito al que se aspira. Variables que pueden ser analizadas desde una perspectiva psicológica, sociológica, antropológica, lingüística y hasta histórica, que determinan su especificidad. Es esa la dirección a la que apuntamos, es ese nuestro norte: pensar nuestro objeto de estudio desde su misma complejidad. Claro que sabemos que la totalidad del fenómeno es inaprensible; es necesario, por tanto, hacer un recorte, seleccionar un grupo de variables, escoger un método para abordarlas. Pero teniendo siempre presente su inconmensurabilidad.

Esta multiplicidad de variables permite analizar la defensa de tesis desde distintos enfoques que habilitan la aparición de estudios de diversas orientaciones. De allí que hemos pensado la propuesta del análisis del discurso como congruente con nuestros intereses en tanto nos permite reunir varias perspectivas y obtener así una visión más integradora de nuestro objeto. Optamos, dentro de este panorama, por una definición amplia de esta disciplina: el análisis del discurso abarca el estudio del discurso en el punto de articulación con su lugar de producción, para lo cual se nutre del aporte de distintas corrientes². El análisis del discurso debe pensar, en este sentido, "el dispositivo de enunciación que enlaza una organización textual y un lugar socialmente determinado" (Maingueneau, 2005: 33).

Nuestro trabajo intenta, entonces, realizar un análisis de distintas defensas de tesis a partir de algunas herramientas que propone el análisis del discurso. Tomaremos en cuenta, para ello, tanto la dimensión antropológica como la dimensión discursiva. Pensamos que ambas dimensiones convergen en este objeto

² Véase Maingueneau (1976, 2005)

y, por ende, su estudio permitirá obtener una comprensión más cabal de esta instancia académica.

A lo largo de estos últimos años numerosos estudios lingüísticos han centrado su interés en el discurso académico-científico, al que se ha abordado desde diversos enfoques teórico-metodológicos. Esta tendencia se vio reflejada, en efecto, en el crecimiento de los estudios sobre los distintos géneros académico-científicos (artículos de investigación, conferencias, artículos de divulgación, tesis) en los que se requiere de conocimientos discursivos específicos para su elaboración. De este modo, se intenta desentrañar un discurso propio de una comunidad en particular –la comunidad científico-académica– con el propósito último de comprender sus singularidades.

El género académico que se encuentra estrechamente relacionado con la defensa de tesis es el género *tesis*. La defensa es, en efecto, un discurso secundario, una forma derivada, que se basa en un texto fuente: la tesis. En nuestro país estos últimos años han sido testigos de una preocupación cada vez mayor sobre la escritura de la tesis, debido, muy probablemente, a las dificultades que se han observado para finalizar las carreras de posgrado. Esta situación ha despertado el interés por detectar los obstáculos que encuentran los alumnos en este recorrido y proponer nuevas estrategias para facilitar así la tarea. Encontramos, entonces, trabajos e investigaciones que intentan reconocer las trabas halladas por los tesistas y otros trabajos que articulan estas dificultades con propuestas para talleres de escritura de tesis³.

A pesar del auge actual en estas líneas de investigación, hasta el momento de la redacción del presente trabajo, no conocemos estudios o análisis que se hayan realizado en nuestro país sobre los aspectos discursivos e institucionales involucrados en la defensa de tesis. Solamente podemos citar de la bibliografía reciente el trabajo *Un genre universitaire: Le rapport de soutenance de thèse*, que han realizado Dardy, Maingueneau y Ducard (2002) en Francia. Los trabajos de

³ Véase, por ejemplo, Narvaja de Arnoux (2006), Vázquez Villanueva (2006), Carlino (2005, 2006a, 2006b), Di Stefano y Pereira (2006, 2007), Pereira (2006). Asimismo, debemos destacar que recientemente la Dra. Narvaja de Arnoux dirigió el proyecto "Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado" (ANPCyT), cuyo equipo integré, que persiguió, entre otros objetivos, la construcción de herramientas específicas que permitan intervenir en las prácticas de escritura que se desarrollan en los posgrados universitarios.

estos autores abordan un género cercano a la defensa de tesis –su acta– y, aunque la defensa es considerada dentro de este panorama, la reflexión que allí se realiza sobre la misma es tangencial y complementaria. En tanto es un estudio que abarca actas producidas dentro de la comunidad universitaria francesa se inscribe en un contexto socio-cultural distinto del nuestro, reflejando así tradiciones propias del mundo académico de ese país.

Ahora bien, el psicoanálisis es, por otra parte, la disciplina por la que nos hemos inclinado en este trabajo. Las defensas de tesis que hemos seleccionado para el análisis se inscriben, en efecto, dentro de este campo del saber. Nos ha interesado abordar defensas vinculadas a esta disciplina y analizar allí el modo en que los tesistas-psicoanalistas defienden sus propias tesis, debido a que desde su nacimiento el psicoanálisis ha mantenido una relación compleja con la institución académica, lo que ha suscitado fuertes discusiones fuera y dentro del mismo movimiento. La misma Maud Mannoni (1983) cuestiona el reconocimiento universitario en su defensa de tesis llevada a cabo en la Universidad París V-II el 13 de mayo de 1982 –publicada como libro bajo el nombre significativo de *El síntoma y el saber*–; discusión que retomarán varios de los jurados allí presentes. “Recuerden que el analista nunca se encuentra muy cómodo en la Universidad”, dirá en una de sus respuestas, reparando en los giros de la posición freudiana acerca de esta relación a lo largo de la vida del vienes, y anticipando, quizás, cierta crítica proveniente de uno de los jurados referido a la inexactitud y a lo parcial de sus enunciados (¡Eso no es académico!). Será Kristeva, en este escenario, quien responderá este cuestionamiento: la tesis de Mannoni no solamente interroga la institución universitaria y a sus funcionarios, sino también el sentido mismo de la tesis. De allí el malestar⁴.

Queremos señalar, por último, que el estudio sobre la defensa de tesis, así como los trabajos sobre el discurso académico-científico, deben ser considerados dentro del campo de los estudios de educación superior. Las investigaciones relativas a este tipo de discurso contribuyen a desentrañar un aspecto de los espacios académicos, que permite enriquecer la mirada que sobre ellos se posee. Por otra parte, los trabajos realizados sobre la Universidad pueden iluminar algunas

⁴ Veremos en el capítulo 5 que la intervención de un miembro del jurado de una de las defensas que integran nuestro *corpus* de análisis actualizará este malestar.

zonas del discurso académico-científico y colaborar, de esta manera, con su esclarecimiento. Es por ello que, siguiendo nuestra propuesta, a continuación presentaremos brevemente un recorrido por algunos de los trabajos sobre la educación superior, no provenientes del área de lingüística, y, luego, sobre el posgrado.

↗ 2. Estudios sobre la educación superior

2.1. Breve recorrido histórico

El estudio sistemático de la Universidad como objeto de investigación pareciera remontarse a unas pocas décadas atrás. No obstante, el interés y la preocupación por esta institución –que ya lleva ocho siglos de existencia– puede ubicarse más tempranamente en su historia. En efecto, numerosos pensadores han analizado su misión, su organización, sus tradiciones, su relación con la investigación, sus orígenes, sus vínculos con la Iglesia y con el Estado moderno, e, inclusive, el papel que ella cumple y que ha cumplido en la historia universal. La relevancia de la universidad a lo largo de estos siglos se ha traducido, entonces, en la producción de una gran cantidad de trabajos, ensayos, artículos, investigaciones que persiguen diferentes objetivos pero que parten del mismo objeto de reflexión: la institución académica. Estos estudios o comentarios nacieron de los interrogantes que la universidad ha despertado en las diferentes épocas y, en muchos casos, intentaron dar respuesta a las necesidades y a las demandas sociales de cada momento histórico. Esta multiplicidad y diversidad de trabajos, cuyo principal interés es desentrañar la complejidad de esta institución del saber, revela la trascendencia de su función y el extenso alcance que ha logrado desde su fundación.

Como campo académico de estudio, la educación superior abarca “verdaderos batallones de temas y problemas para el análisis” (Rothblatt y Wittrock, 1996: 9). Esta pluralidad y variedad de escritos sobre la universidad nos convoca, entonces, a organizar el panorama de los estudios sobre la educación superior, recordando, simultáneamente, que la construcción de toda serie presupone cierta arbitrariedad. En este sentido, es posible realizar un breve recorrido histórico de los estudios realizados sobre la universidad, tomando en cuenta tres momentos

diferentes⁵: una primera etapa denominada filosófico-política, la segunda en la que predomina una visión sociológica e histórica y, finalmente, un tercer momento que se corresponde con el estado actual de estos estudios, en el que se vislumbra el surgimiento de un campo de estudios sobre la educación superior y se privilegia el cuestionamiento epistémico de este nuevo campo.

Durante el siglo XVIII y XIX la universidad fue objeto de reflexión del pensamiento filosófico a propósito de su papel central en la sociedad y, luego, del rol que la misma cumplió en la conformación de los nuevos Estados nacionales. De allí que pensadores como Kant, Nietzsche, Hegel, Schelling –entre otros– se hayan ocupado de su naturaleza. Uno de los textos centrales de este primer momento lo constituye *El conflicto de las Facultades* de 1798 escrito por Immanuel Kant (1963), en el que el filósofo alude al conflicto, al que no es ajeno el poder político, entre las Facultades superiores, vinculadas al gobierno (Facultad de Teología, Facultad de Derecho y Facultad de Medicina), y la Facultad inferior (Facultad de Filosofía), que vela por los intereses de la ciencia⁶.

Es el trabajo de Durkheim y, en particular, el texto *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas – La evolución pedagógica en Francia*, que se publica en 1938 y que nace de uno de sus cursos, el que produce el viraje de la tradición filosófico-política hacia la vertiente sociológica e histórica. El sociólogo, al incluir la naturaleza sociológica de los fenómenos de la educación en sus trabajos, abre un nuevo camino dentro de este campo de investigación que recibirá posteriormente el nombre de “sociología de la educación” (De Acevedo, 1992: 29). A partir de allí, las investigaciones priorizarán, entonces, la relación entre los estudios superiores, el Estado y la sociedad.

Por último, es alrededor de los años sesenta cuando los estudios sobre educación superior conforman un campo de investigación a partir de su abordaje sistemático. Según Guy Neave (2001), especialista en educación, este fenómeno es coetáneo con la masificación universitaria. De esta manera, los estudios emergen motivados por una crisis inherente a una transformación de la universidad clásica de

⁵ Para elaborar esta periodización hemos seguido los trabajos de Pedro Krotsch y Claudio Suasnabar (2002) y Guy Neave (2001).

⁶ Este texto se ha renovado en el debate actual sobre la Universidad a partir de los trabajos de Jacques Derrida (1984).

elites, destinada a instruir y formar a las clases dirigentes, para convertirse en un sistema masivo sumamente complejo. A esta razón, Francisco Naishtat (2004) le agrega la creciente importancia del conocimiento en la economía y sociedades capitalistas que se traduce en una demanda inédita del mercado laboral a las instituciones de educación superior, un incremento de los posgrados y la generalización de la formación permanente y el estrechamiento del vínculo empresarial con la investigación universitaria.

Dentro de estos estudios, la Universidad ha sido un objeto de investigación privilegiado que ha sido abordado desde diferentes disciplinas y en diversos espacios institucionales debido a la complejidad y a su relevancia en el plano social. Es así que tanto desde la propia institución académica como desde fuera de ella se han realizado numerosos análisis y trabajos que han intentado echar luz sobre ciertos aspectos de esta problemática. Esta pluralidad de enfoques y perspectivas ha conformando un campo "volátil", en términos de Neave (2001), en el que afloran nuevas áreas de interés. En tal sentido, la historia, la economía, las ciencias políticas, la filosofía, las ciencias sociales, la antropología cultural, la educación comparativa, entre otras, han cuestionado y analizado la institución universitaria en sus distintos ángulos y desde sus propios enfoques teórico-metodológicos. De allí que la cantidad de investigaciones, artículos, libros escritos sobre este tema en las últimas cuatro décadas sea muy numerosa e inagotable.

Según Neave (2001), en Europa occidental los primeros impulsos para promover los estudios sobre educación superior provinieron desde el exterior de la academia, desde el gobierno, a partir de la creación de comisiones nacionales de investigación y estudio, y, por tanto, estuvieron vinculados con las políticas públicas. Este autor afirma que la economía, la sociología y la psicología fueron, en ese entonces, las principales herramientas del campo que intentaron analizar los problemas suscitados por la masificación. Luego, la gama de disciplinas se amplió incorporando la antropología, la administración pública, la planificación estratégica, los estudios de género y la garantía de calidad, entre otras. Una de las problemáticas centrales que abordan estos trabajos es ahora el papel de la universidad en la economía global y en las integraciones regionales. Por este motivo, afirma el especialista, los estudios comparativos han cobrado auge durante

este período y han sido la respuesta a los cambios que se fueron gestando a nivel económico y político.

Por otra parte, a fines de los años '90 aparecen diversos trabajos de investigación que tienen el propósito de cuestionar y problematizar el estatuto de este campo de estudios. De lo que se trata en estos últimos años es de reflexionar también sobre la construcción de este nuevo campo del saber, teniendo presente la dificultad que surge de la existencia de múltiples trabajos que involucran diversas metodologías y que provienen de distintas disciplinas. Este conocimiento fragmentado sobre la educación superior conduce a la pregunta sobre las limitaciones de esta pluralidad de perspectivas y a los problemas que debe enfrentar el campo, relativos, desde una perspectiva organizacional, a la vinculación de dichos estudios con la resolución de problemas y con las políticas estatales.

Queremos destacar, finalmente, que hoy en día, Estados Unidos y países de Europa cuentan con un alto nivel de institucionalización de este campo de estudio, que ya dispone de asociaciones internacionales⁷, revistas especializadas⁸, centros de investigación⁹ y programas de posgrado.

2.2. Estudios de Educación Superior en América latina y en Argentina

En América latina, al igual que en los Estados Unidos y en Europa, los estudios sobre la educación superior han comenzado a proliferar desde hace unas décadas atrás. Según Carmen García Guadilla (2000), este auge en las investigaciones nace en la década del sesenta frente a la gran expansión que se produce en este nivel educativo. Además de este factor, Pedro Krotsch y Claudio Suasnábar (2002) señalan también que la emergencia del sector privado, las

⁷ Dentro de ellas podemos mencionar: International Association of Universities (IAU) y Society for Research into Higher Education (SRHE).

⁸ Algunas de las revistas son: *Studies in Higher Education*, *Higher Education Quarterly*, *Higher Education Management and Policy*, *Higher Education Perspectives*, *European Journal of Education*, *The Review of Higher Education*.

⁹ Dentro de estos organismos podemos nombrar a la UNESCO-CEPES (Centre européen pour l'enseignement supérieur) en cuya página (<http://www.cepes.ro>) se puede acceder a numerosas publicaciones sobre educación superior.

políticas de evaluación, el surgimiento de posgrados vinculados con el área de gestión y docencia universitaria, las políticas públicas orientadas a dar cuenta del funcionamiento del sistema universitario motorizaron las investigaciones sobre esta área. Sin embargo, este impulso no se tradujo en un desarrollo teórico uniforme en la región sino que, por el contrario, estos estudios han dependido de los intereses y de las necesidades de cada uno de los países, así como también de sus condiciones políticas. Según Guadilla y Krotsch y Suasnábar, Latinoamérica no ha logrado aún el mismo grado de avance en sus investigaciones que los países europeos o que el caso norteamericano, por lo que las bases institucionales que se han construido todavía no le han permitido articular los nuevos desarrollos en esta materia. La multiplicidad, la fragmentación y la incomunicación entre los organismos y las investigaciones realizadas son algunos de los factores que explican, para estos autores, la “deficiente” base institucional de este campo. Según Krotsch y Suasnábar, esta fragmentación podría provenir del fraccionamiento del campo académico latinoamericano y del perfil político-partidista de la discusión universitaria.

Países como Venezuela, México y Brasil han sido los primeros en preocuparse por la educación superior: en la década del setenta han elaborado programas de posgrados y centros de estudios vinculados a esta problemática. Entre 1980 y 1995, según García Guadilla (2000), se registran en Latinoamérica más de 3.500 trabajos dedicados a la educación superior, siendo Brasil, México, Venezuela, Chile, Colombia, Argentina, Costa Rica y Cuba los países a los que pertenecen la mayoría de ellos. Estos trabajos provienen de diferentes disciplinas: economía, política, teoría organizacional, historia, sociología de la educación, pero de acuerdo a lo que subraya la especialista venezolana la mayoría de las investigaciones se inscriben dentro de la perspectiva económica y de las políticas públicas y son trabajos subvencionados por organismos internacionales.

En la actualidad existe una amplia variedad de organismos, revistas, institutos de investigación dedicados a reflexionar sobre la educación superior. En México¹⁰, por ejemplo, encontramos el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (<http://www.iisue.unam.mx>) que cuenta con una biblioteca

¹⁰ México es uno de los países en donde la educación superior ha sido objeto de discusiones y de investigaciones, por lo que cuenta con una gran cantidad de instituciones especializadas.

especializada y un índice de revistas sobre educación superior. Este organismo edita la revista *Perfiles Educativos*. Es importante destacar también la creación de la Red de Investigadores Sobre la Educación Superior, que está integrada por académicos dedicados al estudio de la educación superior y que incluye, de manera principal, a especialistas del ámbito latinoamericano y español. Esta red cuenta con una página web (<http://www.riseu.unam.mx>) que brinda información sobre revistas y centros de investigación relacionados con la educación superior. También existe la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (www.anui.es.mx), que posee una actividad importante en las políticas de educación superior en ese país. En Brasil, por su parte, la Universidad de São Paulo cuenta con el Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. La Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) publica, asimismo, la revista *Avaliação*. En 1997, se crea el Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento de Educação Superior (CIPEDES) (<http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes>), que intenta reunir especialistas latinoamericanos en educación superior de distintas disciplinas. En Venezuela, también podemos mencionar al CENDES, Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.

Dentro de los organismos regionales se destacan, por otra parte, el IESALC, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (<http://www.iesalc.unesco.org.ve>). En estos momentos este instituto ha puesto en funcionamiento el programa "Pensamiento Universitario Latinoamericano", que tiene por finalidad facilitar el diálogo y profundizar la reflexión sobre la universidad latinoamericana. Este programa se encuentra bajo la coordinación de C. García Guadilla. Asimismo, tanto el Banco Mundial como el Banco Interamericano de Desarrollo han financiado y apoyado proyectos de transformación de la educación superior latinoamericana. Otros organismos regionales que podemos citar son la OUI Organización Universitaria Interamericana, la UDUAL Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, el CINDA Centro Interuniversitario de Desarrollo.

En Argentina, al igual que en el resto de América latina, no existe un campo unificado de producción y circulación de saberes relacionados con la educación

superior. En su mayoría la investigación se realiza principalmente en el campo educativo con un énfasis en la pedagogía y la didáctica aplicada.

Los orígenes de la investigación sobre la educación superior en nuestro país son recientes y no se remontan más allá de 1988, si la consideramos en términos de una modalidad asentada en programas o grupos de investigación. Según García Guadilla (2000), la dictadura interrumpe los trabajos sobre educación superior que, luego, cobrarán un fuerte impulso durante la época democrática. En 1985 se publican los primeros trabajos desde una perspectiva académica inscrita en las tradiciones de la investigación social¹¹. En 1988 se instaura la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de la Patagonia que supone la existencia de un nuevo objeto de estudio. A fines de la década, en plena incorporación de la problemática de la evaluación, se crea el CEDES (Centro de Estudios sobre Estado y Sociedad), que comienza a realizar una serie de investigaciones en educación superior. En estos años, se conforman diferentes grupos de investigación en distintas universidades del país con un carácter fuertemente disciplinario.

A partir de los '90, el eje de la política universitaria es la reforma de la universidad que culmina con la Ley de Educación Superior en 1995¹². En 1993 se crea la revista *Pensamiento Universitario* que se propuso desde el inicio desarrollar el campo de los estudios sobre la educación superior. En 1995 desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires se elaboró una estrategia para instalar el área de estudios sobre la universidad. Se realizó el primer encuentro nacional denominado "La Universidad como Objeto de Investigación". En 1997 surge un nuevo fenómeno: la emergencia de maestrías y especializaciones en docencia, política y gestión universitaria dentro de lo que se conoce como "el boom de los posgrados" a partir de 1993. En estos años llegaron a crearse nueve posgrados vinculados a esta temática.

¹¹ Podemos ubicar aquí el texto de Cano (1985).

¹² Fragmentos del texto de esta ley relacionados con el posgrado serán incorporados en el capítulo siguiente.

2.3. Estudios sobre posgrado

Las investigaciones sobre el posgrado en la Argentina son relativamente escasas debido, quizás, al auge tardío de este fenómeno. En efecto, es recién en la década del '90 cuando se produce una proliferación de carreras de posgrado que modifica el panorama de los estudios superiores en la Argentina de ese momento y que se corresponde –aunque de manera demorada– con el contexto educativo internacional. Frente a este nuevo horizonte, que surge, para algunos autores, de modo anárquico y caótico, comienzan tímidamente a aparecer trabajos que intentan reflexionar y dar cuenta de este nuevo escenario con el fin último de echar luz sobre este sorprendente florecimiento de maestrías, especializaciones y doctorados, y lograr, a su vez, una mejor organización y aprovechamiento de estas carreras. Estos estudios se han centrado principalmente en dos aspectos de esta problemática: la evolución histórica de las carreras de posgrado en la Argentina y la descripción y el análisis del sistema, destinados a su evaluación¹³.

La historia de los posgrados en nuestro país no puede comprenderse si no se la analiza en virtud del valor que el conocimiento ha alcanzado a nivel mundial y que se ha traducido, en consecuencia, en una aceleración de los procesos que se orientan a la mercantilización de los saberes. El rol protagónico que ha ido adquiriendo, entonces, el conocimiento se ha reflejado en un incremento en la investigación y en la ampliación del cuarto nivel educativo a escala global. Los mercados laborales exigen la capacitación y especialización permanente, lo que conduce a un incremento de la demanda de los posgrados a los que se les reclama una respuesta eficaz. América Latina no ha sido ajena a esta nueva realidad, que ha impactado en el devenir de sus posgrados en tres momentos diferentes y con variado alcance: el primer momento se circunscribe a la década del '50; el segundo, a fines de los '60 y principios de los '70; y finalmente una tercer gran ola aconteció en la década de 1980 (Klein y Sampaio, 1996)¹⁴.

¹³ Algunos de estos trabajos son Krotsch (1996), Barsky y Dávila (2004), Barsky (1997, 2004), Jeppesen, Nelson y Guerrini (2004a, 2004b), García de Fanelli (2000, 2001), Marquis y Spagnolo (1998), entre otros.

¹⁴ Para una descripción panorámica de los estudios de posgrado en Latinoamérica véase Rama (2007), García Guadilla (1994, 1996).

En el caso argentino, su sistema universitario se consolidó siguiendo el modelo profesionalista francés orientado al grado, cuyo título habilitaba al ejercicio profesional. Según Barsky (1997, 2004), los doctorados, en un primer momento, cumplían la función de títulos decorativos, obtenidos a partir de tesis de escasa relevancia, luego de concluir las licenciaturas. Hasta la década del cincuenta, existía un núcleo de doctorados científicos y algunos de ellos formaban parte de la carrera de grado (por ejemplo, el doctorado de derecho). La tesis era un trámite formal y consistía en un simple ensayo.

En los años cincuenta se intenta fortalecer el eje científico y de investigación de algunas universidades. En efecto, se advierte un proceso de instalación del doctorado científico en las Ciencias naturales, exactas y químicas y se crean maestrías agrarias en el INTA. Para Jeppesen, Nelson y Guerrini (2004a), en estos años los doctorados de las ciencias básicas y biomédicas se articularon alrededor de importantes grupos de investigación, con proyección internacional, que tuvieron como principal objetivo contribuir al conocimiento científico-técnico de aquel tiempo y formar recursos humanos. Sin embargo, este impulso científico fue sofocado por los avatares políticos del país: las persecuciones políticas e ideológicas entre 1966 y 1983 mermaron estas iniciativas, expulsando del país a una gran cantidad de investigadores. De esta manera, a fines de los años '70, el desarrollo del sistema de posgrados era marginal.

A mediados de los ochenta se inició un proceso de expansión de la oferta de posgrados a tal punto que las universidades con más tradición científica reglamentaron este tipo de oferta y, a su vez, desde la esfera de la administración central de la educación superior se propició la coordinación de un sistema de posgrado. No obstante, los esfuerzos universitarios por reorganizar un sistema de posgrado a través del SICUN (Sistema Interuniversitario del Cuarto Nivel), que fue un primer intento de articulación de una política de formación de recursos humanos y de fortalecimiento de la formación cuaternaria, fracasaron.

Es en la década de los noventa, entonces, cuando se produce el llamado "boom" de los posgrados, resultado de su explosiva expansión. Según Rama (2007), no solo en la Argentina sino en toda América Latina se produjo una propagación "caótica" de los posgrados tanto por parte del sector público como del sector

privado. Esto puede observarse en el incremento de la tasa de la matrícula del posgrado a nivel regional: entre 1994 y el 2000 alcanzó una dimensión del 31% interanual. Para 1994 existían 185.393 estudiantes de posgrado, que representaban el 2,5% del total de la matrícula terciaria de la región. Para el año 2000, la cantidad de estudiantes de posgrado subió a 535.198 alumnos lo cual representó para ese momento el 4,5% del total de estudiantes universitarios¹⁵.

El peso más significativo se localizó en Brasil y México, países en donde ha habido una larga tradición de políticas públicas y universitarias en su desarrollo. A estos países los siguieron Argentina, Venezuela y Colombia con más de 50 mil alumnos del cuarto ciclo en cada uno de ellos. La mayoría de investigadores, a los que podemos inscribir dentro de una línea organizacional, coinciden en señalar que este intempestivo auge de los posgrados tuvo como consecuencia un crecimiento anárquico, desarticulado de la investigación, con falta de eficiencia interna y ausencia de integración con las necesidades de producción.

↗ 3. El objeto de esta tesis y su *corpus* de análisis

Dos son, fundamentalmente, los propósitos principales de nuestra investigación. El primero de ellos consiste en aproximarnos a la defensa de tesis desde una perspectiva doble: como *rito académico* y como *género discursivo*. La escasa bibliografía sobre esta instancia académica nos convoca, así, a interrogarnos sobre su naturaleza dual; emprendimiento que nos invitará a recuperar su misma historia. Las preguntas por sus orígenes, su dimensión de ritual institucional (en tanto *rito de pasaje* y *rito de institución*) y las propiedades que singularizan su forma genérica serán, entonces, los ejes que guiarán este primer propósito, en el que no ignoraremos el espacio dentro del que las defensas emergen.

El segundo de ellos reside en abordar un *corpus* de análisis particular – defensas de tesis de psicología – con el fin de describir y analizar tanto el evento académico en sí como la manera en que los tesisistas defendieron sus trabajos de

¹⁵ Estos datos fueron extraídos de Rama (2007).

tesis. Nos preguntaremos, en efecto, sobre el desarrollo del acto académico (ubicación de participantes, tiempos asignados para los distintos momentos del acto, disposición de los materiales, presentación de los participantes, etc.) con la finalidad de analizar los efectos de sentido que allí se construyen, y sobre la/s escenografía/s elaborada/s por los diferentes tesistas para persuadir al tribunal evaluador. La tradición discursiva en la que las defensas se inscriben formará parte, también, de este análisis. Consideraremos, para ello, defensas de tesis de maestría y de doctorado, con el objetivo de observar sus diferencias y similitudes¹⁶.

La muestra de nuestro trabajo de investigación incluye defensas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, realizadas entre los años 2006-2007, vinculadas al psicoanálisis. Hemos decidido abarcar defensas provenientes no solamente de la misma disciplina sino también del mismo lugar institucional con miras a homogeneizar el *corpus* de análisis. Creemos, de hecho, que las defensas varían de acuerdo al campo del saber al que refieren y al ámbito académico en el que se desarrollan.

Nuestro *corpus* está conformado por tres defensas de tesis de la Maestría en Psicoanálisis y tres defensas de tesis del Doctorado en Psicología, cuyas carreras de posgrado se cursan, como hemos mencionado, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires¹⁷. Cabe aclarar que estos seis tesistas poseen una formación psicoanalítica lacaniana.

La observación participante fue considerada parte esencial del trabajo de campo en la investigación. Se observaron estas defensas con el objetivo de recolectar datos para su análisis cualitativo, tomando en cuenta tanto la exposición del tesista y el diálogo posterior con el jurado como la organización del evento. Se utilizó un registro electrónico (grabador digital) y el empleo de notas etnográficas para describir los recursos/dispositivos tecnológicos de los que los tesistas se valieron en sus exposiciones, pero también para abarcar la dimensión subjetiva del

¹⁶ Queremos aclarar que para este trabajo no tomaremos en cuenta las actas de las defensas de tesis ya que consideramos que constituyen un género autónomo, con una especificidad propia.

¹⁷ Una transcripción completa de las defensas de tesis que constituyen el *corpus* ha sido incorporada como Anexo a nuestro trabajo en el Tomo II. Las defensas denominadas d₁, d₂ y d₃ corresponden a las defensas de tesis de maestría, mientras que las defensas d₄, d₅ y d₆ son aquellas pertenecientes al doctorado.

observador. Se trató, finalmente, que dicha observación fuera discreta para que no interfiriera en el desarrollo natural de la situación.

En tanto estas defensas corresponden a una disciplina singular, el psicoanálisis, que ha visto cuestionado su inserción en la Universidad desde su misma creación, incluiremos en este estudio un breve recorrido acerca de esta problemática, que nos permitirá proveer de un marco a nuestro análisis.

↗4. Plan expositivo

Cinco capítulos conforman esta tesis y será a través de ellos que intentaremos dar cumplimiento a los objetivos propuestos en este trabajo. Luego de haber introducido la investigación y de haberla inscripto dentro de los estudios de educación superior, nos adentraremos, entonces, en su desarrollo específico.

En primer lugar, nos interesará plantear la cuestión sobre la relación entre el psicoanálisis y la Universidad. Sobre ello nos ocuparemos, pues, en el capítulo, 1 en el que recordaremos los orígenes marginales del psicoanálisis y las distintas posiciones de Freud respecto de esta relación. La importancia de la orientación lacaniana dentro del desarrollo de esta disciplina en nuestro país nos exigirá recuperar, en este mismo sentido, tanto el vínculo de Lacan con esta institución como su pensamiento acerca de ella. Nuestro siguiente objetivo será, entonces, la historia del psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires. Finalizado este recorrido, presentaremos, brevemente, las carreras de posgrado en las que se realizaron las defensas de tesis de nuestra muestra, exponiendo, en primer término, la estructura de los posgrados en la Argentina.

En el capítulo siguiente estaremos ya en condiciones de ingresar en el mundo académico-científico, en el que –con Bourdieu– describiremos el campo universitario y el rol que el reconocimiento ocupa en él. Consideraremos aquí la dimensión de rito que la defensa de tesis conlleva, tomando en cuenta un enfoque diacrónico y un enfoque sincrónico. Desde la perspectiva diacrónica, retomaremos el nacimiento de la Universidad para pensar los orígenes de la defensa de tesis y su evolución histórica. Desde una mirada sincrónica, relacionaremos esta instancia

académica con las nociones de *rito de pasaje* y de *rito de institución* reflexionando, de esta manera, sobre su inserción en el presente.

La defensa de tesis entendida como género discursivo será, luego, nuestro siguiente paso, al que nos dedicaremos en el capítulo 3. Después de introducir la problemática del género, desplegaremos los rasgos que, según nuestro entender, singularizan la defensa de tesis y la distinguen de los otros géneros académicos de posgrado. No podremos dejar de mencionar aquí su vínculo con la comunidad académica de la que surge, para lo cual incorporaremos tanto la dimensión discursiva como la dimensión social. En esta descripción será fundamental atender a las diversas variables que convergen en la defensa para lograr así una mirada más abarcadora del fenómeno.

En el capítulo 4 expondremos, finalmente, el análisis de nuestro *corpus*. Previo al mismo, plantearemos la perspectiva de análisis que hemos adoptado, congruente con nuestro propósito. Abordaremos, en primer lugar, la puesta en escena de las defensas de tesis de maestría, para analizar, luego, la exposición elaborada por los maestrandos. Nos dedicaremos a describir la escenografía construida en estos discursos, tomando en cuenta el dispositivo de enunciación, la organización textual, los procedimientos empleados en la argumentación y la incorporación de las citas académicas. Consideraremos, también, en este análisis la tradición discursiva del psicoanálisis.

Por último, en el capítulo final analizaremos las defensas de tesis de doctorado siguiendo la metodología propuesta en el capítulo anterior. De esta manera, al igual que hemos reflexionado sobre las defensas de tesis de maestría, describiremos, en primera instancia, la teatralidad del evento e, inmediatamente después, nos detendremos en las escenografías propuestas en las exposiciones considerando las mismas variables que las empleadas para el análisis de las defensas de maestría. Esto nos permitirá, pues, comparar las similitudes y las divergencias entre las defensas de estas dos carreras.

El epílogo será, finalmente, el cierre de este trabajo de investigación, en el que intentaremos recapitular e integrar los capítulos precedentes.

Capítulo 1

La Universidad, el psicoanálisis y el posgrado

"el analista (...) no tiene un diploma para presentar."

Jacques-Alain Miller – *Elucidación de Lacan*

Viena. 1925. Luego de veinticinco años de la publicación del texto "La interpretación de los sueños", las resistencias contra el psicoanálisis no han desaparecido. En efecto, el nacimiento del psicoanálisis a principios del siglo XX incomoda los saberes médicos que descreen de la existencia del inconsciente y de la sexualidad infantil. "En la empresa científica no debería haber espacio para el horror a lo nuevo", afirma Freud¹⁸ (1925: 227); sin embargo, el pensamiento freudiano y su carácter revolucionario permanecerán apartados del universo científico y su tardío reconocimiento no erradicará su condición marginal.

París. 1963. Lacan es expulsado de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA). El escenario y los personajes varían, pero la exclusión se repite, ahora, desde

¹⁸ A los fines de especificar con mayor claridad las citas bibliográficas seleccionadas de las *Obras Completas* de Freud y de ubicar con mayor precisión el período en el que fueron enunciadas, se ha decidido señalar el año en que fueron publicadas por primera vez.

el propio movimiento psicoanalítico. Nueva ruptura precipitada por el enfrentamiento de Lacan con el psicoanálisis instituido de su época.

La extraterritorialidad de los orígenes del psicoanálisis no es ajena a la relación que esta práctica ha sostenido con la Universidad. En este sentido, la incorporación del psicoanálisis en esta institución ha generado desde sus inicios una polémica que perdura hasta nuestros días. “En el fondo –sostiene Jacques-Alain Miller (1998: 151)– espero que la inscripción universitaria del psicoanálisis se vea demorada lo máximo posible”. Esta controvertida posición es compartida por algunos analistas que también observan con recelo la articulación existente entre la teoría del inconsciente y el ámbito académico¹⁹. Es interesante, entonces, elucidar esta incomodidad universitaria, lo que nos convoca, en primer lugar, a recorrer brevemente las vicisitudes que atravesaron tanto Freud como Lacan en relación con la universidad y sus respectivas posiciones respecto de la inserción del psicoanálisis en esta institución. La entrada de esta teoría a los claustros universitarios argentinos será, luego, nuestro objeto de interés con el fin de indagar acerca de la existencia o no de resistencias provenientes del ámbito académico sobre este ingreso. Desembocaremos, finalmente, en la descripción de las dos carreras de posgrado seleccionadas para este trabajo –la Maestría en Psicoanálisis y el Doctorado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires–, por lo que requeriremos, como primer paso, presentar la estructura de los posgrados en la Argentina para pensar la inscripción de ambas carreras en el contexto actual de la educación superior.

➤ 1. Psicoanálisis y/o Universidad

1.1. El descubrimiento freudiano: en los márgenes del saber académico

Un sueño de Freud:

¹⁹ Para ampliar acerca de los debates actuales sobre el vínculo entre psicoanálisis y universidad véase Miller (1998), Imbriano (1996, 1998, 1999), García (2000), Laplanche (1981, 1984, 1987), Delgado (1999), Shejtman y otros (1998), Izaguirre (1998), Rodolfo (1992).

I. Mi amigo R. es mi tío. - Me inspira gran ternura. II. Veo ante mí su rostro algo cambiado. Está como alargado, y una dorada barba que lo enmarca se destaca con particular nitidez. (Freud, 1900: 156)

Es a partir de la interpretación que el padre del psicoanálisis hace sobre su propio sueño que les revela a los lectores su anhelo de ser nombrado profesor de la Universidad de Viena. En 1885, Freud había sido nombrado *Privatdozent* de la Facultad de Medicina. Sin embargo, su designación como profesor es notablemente demorada. Recién en la primavera de 1897 Freud se entera de que dos profesores de la Universidad lo han propuesto para el cargo de *professor extraordinarius*; noticia que le causa “viva alegría, como una expresión de reconocimiento de dos hombres destacados” (Freud, 1900:156). Cierta día un colega (R.) –candidato como Freud al tan esperado nombramiento– le comenta su desilusión ya que al visitar una de las oficinas del ministerio le informan de las dificultades para que tal designación se efectúe. Al escuchar esta novedad, Freud considera que estos datos pueden aplicarse a su situación y a la madrugada siguiente de la visita se produce el mencionado sueño.

En tanto intentos de realización de deseos inconscientes, los sueños ignoran aquello que dicen. Es, entonces, la interpretación el camino que conduce a revelar el contenido latente que se esconde tras el disfraz manifiesto de los elementos oníricos. Las asociaciones que Freud establece relacionan el sueño con su deseo de obtener el título de profesor, pero también se interpreta que en él se venga de Su Excelencia: “¡Qué hermosa venganza contra Su Excelencia! Él se rehúsa a nombrarme *professor extraordinarius*, y yo en sueños le ocupo su lugar” (Freud, 1900: 208).

Freud tendrá que esperar algunos años para que su anhelo pueda cumplirse. El 22 de febrero de 1902 el emperador finalmente le otorga el nombramiento como profesor y a partir de allí comienza su presencia *periférica*, como él mismo describe (Freud, 1933: 5), dentro de la universidad. Según Peter Gay (1989), esta demora puede atribuirse a dos factores: por un lado, el antisemitismo de Viena de la década de 1890; por el otro, el escándalo que acarrearán las novedosas teorías de Freud sobre la etiología sexual de las neurosis. En este sentido, la relación entre el

psicoanálisis y la universidad aparece, ya desde sus inicios, como una relación problemática y compleja²⁰.

En el mismo año en el que Freud logra su título de profesor, se comienza a reunir con un pequeño grupo de jóvenes en el primer piso de Berggasse 19 con el propósito de "aprender, ejercer y difundir el psicoanálisis" (Freud, 1914: 24). Se trata del origen de la Asociación Psicoanalítica de Viena.

La circulación del psicoanálisis aparece, entonces, asociada a dos lugares: la Universidad y la institución psicoanalítica. Mientras que la inclusión del psicoanálisis en la Universidad permite su reconocimiento oficial²¹, la asociación de psicoanalistas preserva algo de su autonomía. Quizás por este motivo, el profesor prefiere estas tertulias nocturnas al ámbito académico (Rodríguez, 1996).

Habrá que esperar hasta 1919 para que Freud publique un artículo sobre la inserción del psicoanálisis en la Universidad. El trabajo titulado "¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?" aparece en una revista médica de Budapest integrando una serie de artículos de distintos autores acerca de las reformas en la enseñanza médica. Los estudiantes de esta ciudad tenían interés en que el psicoanálisis fuera incluido en el plan de estudios. De hecho, en marzo de 1919 cuando los bolcheviques asumieron temporalmente el gobierno de Hungría, Ferenczi, discípulo de Freud, es nombrado titular de la primera cátedra de psicoanálisis^{22 23}(Rodríguez, 1996).

En "¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?", Freud expone su posición respecto del vínculo entre el psicoanálisis y la Universidad. En este artículo, se pregunta sobre la conveniencia de enseñar la teoría psicoanalítica en el ámbito

²⁰ En una carta a Fliess, Freud relata que obtuvo esta designación a través de la ayuda de dos pacientes que lograron sortear las barreras que se interponían para alcanzar el nombramiento. Es interesante leer al final de la misma cierta desilusión del nuevo profesor: "Yo mismo trocaría empero cada cinco congratulaciones por un caso decoroso para un tratamiento prolongado" (Freud, 1902: 503).

²¹ No podemos olvidarnos aquí de las conferencias dictadas por Freud en la Clark University.

²² Es interesante recordar aquí un fragmento de una carta que Freud le escribe a Ferenczi mientras éste espera el reconocimiento oficial en Budapest: "Mantenga una actitud reservada. A nosotros no puede venirnos bien ninguna clase de existencia oficial y necesitamos ser independientes en todo sentido (...) Hay, además, algo que se llama futuro, en el que nuevamente encontraremos algún lugar. Estamos y debemos mantenernos alejados de toda actitud tendenciosa, excepto la de investigar y ayudar" (Jones, 1960: 16). En esta cita, podemos leer cierta desconfianza y reparo en Freud de que el psicoanálisis sea aceptado oficialmente.

²³ Para una mayor ampliación de esta primera, aunque efímera, cátedra de psicoanálisis véase Moureau-Ricaud (1990).

académico; interrogante que intenta responder desde los dos puntos de vista involucrados en la cuestión: el del análisis y el de la Universidad. En primer lugar, afirma que la inclusión de esta disciplina en la enseñanza universitaria significaría una *satisfacción moral* para los analistas, pero que se puede prescindir de la Universidad sin menoscabo alguno para la formación analítica. Recuerda aquí que la formación del psicoanalista se asienta en tres pilares: la lectura teórica, la supervisión y el propio análisis. El estudio de la bibliografía puede adquirirse en las asociaciones psicoanalíticas, que "deben su existencia, precisamente, a la exclusión de que el psicoanálisis ha sido objeto por la universidad" (Freud, 1919: 169). En segundo lugar, considera que es importante incorporar la enseñanza del psicoanálisis tanto para la instrucción médica y psiquiátrica como también para las ciencias humanas. En efecto, Freud afirma que la asimilación del psicoanálisis en los planes de estudio solo puede traer beneficios para la Universidad. Sin embargo, el autor realiza una advertencia: el estudio del psicoanálisis por medio de clases teóricas no determina que el estudiante de medicina lo aprenda cabalmente:

Efectivamente es así si encaramos el ejercicio práctico del análisis, pero para el caso bastará con que aprenda algo del psicoanálisis y lo asimile. Por otra parte, la enseñanza universitaria tampoco hace del estudiante de medicina un cirujano diestro y capaz de afrontar cualquier intervención. Ninguno de los que por vocación llegan a la cirugía podrá eludir, para su formación ulterior, el trabajar durante varios años en un instituto de la especialidad. (Freud, 1919: 171)

En "¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? Diálogos con un Juez imparcial" Freud (1926) retoma tangencialmente la cuestión de la enseñanza en el ámbito universitario. En este artículo, que se inscribe en el marco de la polémica sobre el análisis lego o análisis profano²⁴, Freud fija su posición: no es necesario

²⁴ La polémica del análisis lego se desarrolla en la década del '20 en la que dos casos convulsionan la práctica psicoanalítica y cuestionan la legitimidad de los practicantes legos: el caso Hug-Hellmuth y el proceso Reik. Por un lado, Hermine Hug-Hellmuth, analista no médica, aplica las tesis freudianas a su sobrino, quien se somete a sus interpretaciones salvajes. En septiembre de 1924, con la intención de robarle dinero, estrangula a su tía suscitando un escándalo en la comunidad psicoanalítica. Por el otro, un paciente americano de Reik, Newton Murphy, había presentado una denuncia y originado un procedimiento. Este paciente, luego de unas semanas bajo el tratamiento de Reik, desencadena una psicosis. El denominado "proceso", si bien no hubo procedimiento judicial, es tratado por la administración austriaca frente a una sede judicial local. A Reik se le imputa transgredir una antigua ley austriaca contra el "curanderismo" que declara ilegal el tratamiento de pacientes por alguien que no tuviese el título de médico. La respuesta de Freud a esta acusación la construye en el texto "¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? Diálogos con un juez imparcial". Debido a la insuficiencia de pruebas en su contra y a la descalificación de su acusador, Reik, finalmente, es sobrellevo. Sin embargo, la posibilidad de un psicoanálisis lego remite a una problemática que se encuentra más allá

obtener el título de médico para ser analista, solo se requiere estar formado en el psicoanálisis. A su vez, afirma que la formación que reciben los médicos en la Universidad “es casi la contraria de la que le haría falta como preparación para el psicoanálisis” (Freud, 1926: 216). Esta situación se debe a la actitud de la Universidad: según el psicoanalista, en estos espacios no se despierta el interés por los fenómenos anímicos. Por este motivo, Freud desea fundar una escuela superior psicoanalítica, en la que no solo se impartirían conocimientos médicos básicos sino también disciplinas ligadas a las ciencias humanas: historia de la cultura, mitología, psicología de la religión y ciencia de la literatura. La apuesta freudiana es, entonces, la formación teórico-clínica; formación que en ese momento la Universidad no puede brindar.

Podría pensarse que el interés inicial de Freud de ser nombrado profesor en la Universidad de Viena se encuentra motivado –además de por el beneficio económico que conlleva su designación– por el anhelo de que el psicoanálisis obtenga un reconocimiento oficial como práctica terapéutica, produciendo así una *satisfacción moral* a sus practicantes. Sin embargo, para Freud la Universidad se presenta asociada al discurso médico del que él mismo proviene y del que insiste en distinguirse. Por este motivo, su posición respecto de la universidad en 1926 es mucho más radical: la autonomía del psicoanálisis requiere de un nuevo ámbito, la institución psicoanalítica, que la resguarde de cualquier intento de la medicina de monopolizar su enseñanza y ejercicio²⁵.

1.2. La Uni-versidad o el discurso del amo moderno

No, no diré qué es el nombre del padre, precisamente porque yo no formo parte del discurso universitario. (Lacan, 1975a: 115)

de la discusión sobre quién se halla capacitado para su ejercicio: esconde por detrás una lucha por su autonomía. La lucha del psicoanálisis por el reconocimiento como práctica terapéutica es reformulada en el '20 en una batalla por distanciarse de la medicina que se resiste a abandonar la monopolización del campo de la salud.

²⁵ Para una ampliación sobre la relación entre Freud y la Universidad, véase Foladori (2001).

Esta cita de Lacan pronunciada en el marco de uno de sus seminarios, aquel en el que introduce su teoría de los cuatro discursos, a los que nos referiremos a continuación, no puede pasar inadvertida: es precisamente en la Facultad de Derecho en donde la enuncia. En efecto, luego de lo que Lacan denomina su "excomunión", dejando entrever irónicamente el dogmatismo religioso presente en la IPA (Asociación Psicoanalítica Internacional), es la Universidad el lugar que aloja sus enseñanzas a través de su relación con Althusser. Inclusive, en 1974 Lacan asume la dirección, en la Universidad París-VIII, en el departamento de psicoanálisis fundado por Serge Leclaire en 1969, de una cátedra del "Champ freudien" que confía a Jacques-Alain Miller (Roudinesco y Plon, 1998). Sin embargo, este vínculo entre Lacan y la Universidad no impide que el psicoanalista asuma una posición crítica respecto del saber que circula en la institución académica; saber que se opone al que se encuentra por debajo del discurso analítico.

Es en el *Seminario XVII* en donde Lacan se refiere al discurso de la universidad, que junto al discurso del amo, al discurso de la histérica y al discurso del analista forman lo que se conoce como los cuatro discursos; esto es, cuatro tipos posibles de lazo social, cuatro articulaciones posibles de la red simbólica que regula las relaciones intersubjetivas²⁶. Estos discursos presentan una particularidad: no están hechos de palabras y, por ende, apelan a trascender el contenido que se propaga en la comunicación. Lacan habla de "un discurso sin palabras" (Lacan, 1975a:10). Son, entonces, discursos vacíos de significado, pero con un armazón o estructura que implica términos y lugares, matriz de cualquier acto en el que se tome la palabra. De hecho, cada discurso encarna una relación fundamental de la que se deriva un particular vínculo social. Cada discurso determina, en efecto, un lazo social diferente. Este nivel de abstracción que propone Lacan es del orden formal en tanto su preocupación está centrada en las relaciones entre los elementos que componen los discursos.

Los discursos presentan cuatro posiciones o lugares diferentes. En el *Seminario XVII*, Lacan los denomina de la siguiente manera: agente, otro, producción y verdad:

²⁶ Para una ampliación acerca de los cuatro discursos véase Álvarez (2006), Alemán (1996), Verhaeghe (1999), Jurnaville (1992).

<u>agente</u>	<u>otro</u>
verdad	producción

Por otra parte, los cuatro términos que aparecen en los discursos son: S_1 (el significante amo), S_2 (el saber), a (el plus-de-goce), $\$$ (el sujeto). Estos términos poseen una relación secuencial fija. Su orden no cambia, pero ocupan las diferentes posiciones del discurso, dando lugar a las cuatro formas ya mencionadas a partir de una rotación. Las cuatro fórmulas son entonces:

Discurso de la universidad

$$\begin{array}{c} \underline{S_2} \rightarrow \underline{a} \\ S_1 \quad \$ \end{array}$$

Discurso del amo

$$\begin{array}{c} \underline{S_1} \rightarrow \underline{S_2} \\ \$ \quad a \end{array}$$

Discurso de la histórica

$$\begin{array}{c} \underline{\$} \rightarrow \underline{S_1} \\ a \quad S_2 \end{array}$$

Discurso del analista

$$\begin{array}{c} \underline{a} \rightarrow \underline{\$} \\ S_2 \quad S_1 \end{array}$$

El discurso de la universidad, cuya circulación no se restringe a la institución a la que hace referencia, es aquel que representa la hegemonía del saber, en tanto que en esta estructura discursiva es el saber (S_2) el que ocupa la posición de agente, es decir, la posición dominante. Este saber es denominado un todo-saber y se lo asocia a la burocracia. Según Lacan, el discurso de la universidad es una regresión del discurso del amo y, en este sentido, implica su modernización. El saber, en efecto, ocupa el lugar que antes tenía el amo en el discurso. En este caso, el significante amo se encuentra en la posición de la verdad; lugar que en realidad es el motor y el punto de partida de todos los discursos. Por lo tanto, el agente es solo agente en apariencia, es un "falso agente". El yo no habla, sino que es hablado. En el discurso universitario, el amo funciona como garante formal del saber.

"Precisamente por este signo, porque el signo del amo ocupa ese lugar, toda pregunta por la verdad resulta, hablando con propiedad, aplastada" (Lacan, 1975a: 110). De esta manera, el universitario –que se encuentra en el lugar del otro y que obedece al mandato del amo sintetizado en el imperativo categórico *Sigue sabiendo*– aparece como conservador y transmisor del saber de los "grandes autores" (Jurenville, 1992). El producto del discurso no demuestra más que su fracaso, puesto que de él solo resulta un sujeto dividido. Le hace sentir al otro su "falta" respecto de la impotencia del discurso universitario. "Como sujeto, en su producción, ni hablar de que pueda percibirse en algún momento como amo del saber" (Lacan, 1975a: 189).

En 1975, Lacan publica en *Ornicar? "Peut-être à Vincennes"* (lugar donde se ubicaba la Universidad París-VIII) su propuesta para la enseñanza del psicoanálisis en la Universidad. Él señala allí que quizás en Vincennes se puedan agregar las enseñanzas en las que Freud había formulado que el analista debía apoyarse²⁷. Sin embargo, las reformula reduciéndolas a cuatro: la lingüística, la lógica, la topología y la antifilosofía. Estas materias no solo contribuyen a la formación del analista sino que también encuentran en esta experiencia (la del análisis) la ocasión de renovarse.

Unos años después, Lacan (1978) publica en esta misma revista otro breve artículo. En este texto recuerda los cuatro discursos que, según él, se toman por verdad. Considera que sería mejor que el discurso del analista domine, pero que justamente este discurso excluye la dominación y que "no enseña nada". En este panorama, una pregunta se impone: ¿será superada la antipatía de los discursos de la universidad y del analista en Vincennes? "Ciertamente no –responde Lacan– Ella allí es explotada, al menos desde hace cuatro años, donde yo velo por eso. El que al confrontarse con su imposible la enseñanza se renueva, eso se constata". El balance –concluye– es positivo y la experiencia, entonces, continuará mientras exista libertad.

²⁷ Se refiere a las materias que Freud menciona en "¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? Diálogo con un juez imparcial".

1.3. La retórica lacaniana

En 1969, Anika Rifflet-Lemaire elabora la primera tesis universitaria sobre el pensamiento lacaniano y será Lacan quien escribirá el prólogo para su posterior publicación. De la misma dirá Lacan en el *Seminario XVII*:

De estrictos motivos universitarios se desprende, digo yo, que la persona que me traduce, al estar formada en el estilo, la forma de imposición del discurso universitario, no puede evitar, (...), invertir mi fórmula, es decir, darle un alcance, es preciso decirlo, estrictamente contrario a la verdad, sin ninguna homología incluso con lo que yo expongo.

Con toda seguridad, la dificultad propia de mi traducción al lenguaje universitario recaerá por otra parte sobre todos aquellos que, del modo que sea, lo intenten, y realmente el autor de la tesis a la que me refiero poseía los mejores títulos, animado como estaba por una inmensa buena voluntad. Esta tesis que va a publicarse entonces en Bruselas no tiene por todo ello menos valor, valor de ejemplo por sí misma, su valor de ejemplo también por la distorsión que promueve, distorsión en cierto modo obligada, al traducir al discurso universitario algo que tiene sus propias leyes.²⁸ (Lacan, 1975a: 43)

En esta tesis su autora tenía el propósito de allanar el acceso a su pensamiento a través de “una síntesis de sus conceptos básicos y de una sencilla exposición de una corriente intrínsecamente compleja”. (Rifflet-Lemaire, 1970: 27)

De la escritura del prólogo se deduce el valor que Lacan le otorga al trabajo, quizás por el “tardío reconocimiento universitario que lo hacía objeto Rifflet-Lemaire” (Baños Orellana, 1995: 22). Es la dificultad de “traducción”, sin embargo, aquello que hace obstáculo en la tesis provocando una inevitable distorsión de la obra de Lacan. Del fragmento seleccionado se desprende que, para Lacan, el lenguaje universitario se diferencia del lenguaje analítico. En efecto, el lenguaje universitario puede dialogar con el lenguaje analítico pero no puede ser su traductor fiel. Cada lenguaje está regulado por sus propias leyes que impiden el establecimiento de una correspondencia biunívoca entre ambos. En este sentido, el discurso universitario es engañoso: no puede capturar la verdad del lenguaje analítico que se fuga entre sus enunciados²⁹. Ahora bien, una pregunta se impone: ¿qué es lo que el lenguaje universitario no puede decir del discurso analítico?

²⁸ El destacado es nuestro.

²⁹ Es interesante observar que en la cita seleccionada Lacan emplea como sinónimos las nociones de *discurso y lenguaje*.

Para intentar responder este interrogante es necesario abordar lo que podríamos denominar la *retórica de Lacan*. El hermetismo lacaniano que aparece en sus escritos pero que también se extiende –quizás de manera atenuada– a sus seminarios ha sido señalado por el campo analítico y también por fuera de él. En *El idioma de los lacanianos*, el psicoanalista Jorge Baños Orellana (1995) se pregunta acerca del *estilo* de Lacan³⁰ y también del *estilo* empleado por sus seguidores. Según el autor, el hermetismo lacaniano se caracteriza, por un lado, por un exceso en la extensión que se observa en el uso desmedido de subordinadas y condicionales, y, por el otro, en un exceso en la síntesis, a través de la cual el pensamiento lacaniano se condensa en breves frases. Este último caso se observa en varios enunciados de aparente sencillez léxica y linealidad sintáctica que son teóricamente complejos (por ejemplo, el aforismo *No hay relación sexual*). El psicoanalista relaciona este hermetismo lacaniano con la retórica del barroco³¹ y la de las vanguardias de principios del siglo XX, que se caracterizan discursivamente por el empleo del quiasmo, la hipérbole, el anacoluto, el neologismo, la utilización de la homonimia, la homofonía, la glosolalia, la metáfora y la metonimia. Inclusive, el propio Lacan se refiere a sí mismo como “el Góngora del psicoanálisis” (Lacan, 1966: 438).

Este hermetismo, para Baños Orellana, no es inmotivado. En efecto, se debe, en primer lugar, a una prudencia epistémica, en la que la ilegibilidad aparece como una manera de expresar el estado precario de la teoría. Y, en segundo lugar, el hermetismo, además de ofrecerse como recurso para destacar determinados postulados, le permite a Lacan redoblar en el plano de la enunciación el contenido del enunciado. Según el psicoanalista argentino, Lacan redobla de esta manera tres dificultades: la del método, la de la clínica y la de la doctrina. El hermetismo metódico se corresponde con una reivindicación, a nivel de la expresión, de su inclinación por las entradas teóricas complejas y por su disgusto por los planteos convencionales. El hermetismo clínico pone en primer plano el carácter literal y barroco de las formaciones del inconsciente. De este modo, se manifiesta tanto la

³⁰ Notemos que es el propio Lacan (1966: 430) el que habla de estilo: “Todo retorno a Freud que dé materia a una enseñanza digna de ese nombre se producirá únicamente por la vía por la que la verdad más escondida se manifiesta en las revoluciones de la cultura. Esta vía es la única formación que podemos pretender transmitir a aquellos que nos siguen. Se llama: un estilo.”

³¹ Véase, también, Baños Orellana (1999).

actividad como el material con que opera el psicoanálisis. Finalmente, el hermetismo propio de la doctrina está asociado con lo que Freud denominó *objeto perdido*. En este sentido, se trata de plasmar en el discurso mismo la falta propia de la estructura. Siguiendo a Erik Porge (2005), podemos señalar que este estilo tiene un valor formador.

En consonancia con los planteos de este autor, podemos señalar que a partir de este discurso hermético Lacan pone en acto aquello que enuncia.

Es justamente lo que trato de poner en relieve: que ese discurso que es el mío tenga incuestionablemente esa dimensión de acto y sobre todo en el momento en que estoy hablando del acto, es algo que salta a la vista. Y yo diría que, si se mira de cerca, es la única razón de la presencia de la mayoría de los que están aquí, porque si no, no se entiende que podrían venir a buscar aquí, particularmente a nivel de un público joven. No formamos parte del plan de prestaciones de servicio universitarias; no puedo darles nada a cambio de su presencia. Lo que les divierte es que ustedes sienten que, justamente, algo pasa. No estamos de acuerdo. Esto ya es un pequeño comienzo para la dimensión del acto³². (Lacan, 1967-1968: 73)

Si la dimensión de la falta es inherente al deseo, el no-todo saber actúa como lugar de causa. En este sentido, la ilegibilidad y la incomprensión tienden hacia la producción en tanto promueve a que el auditorio “ponga de su parte”.

lo escrito no está para ser comprendido. Por eso, precisamente, nadie está obligado a comprender los míos. Si no los comprenden, tanto mejor, pues tendrán así la oportunidad de explicarlos. (Lacan, 1975c: 46)

Los recursos retóricos empleados por Lacan se distinguen, entonces, del lenguaje universitario, que, por el contrario, tiende a la precisión y a la comprensión: “El saber universitario imagina que puede residir en la dimensión del bien-entendido” (Miller, J.-A., 1998: 152). Es, pues, en ello en donde reside, podríamos decir, la dificultad de “traducción” del discurso analítico a la que alude Lacan y su distancia con el discurso universitario.

³² Los destacados son nuestros.

1.4. El discurrir del psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires

Las primeras huellas del aquel entonces naciente psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires pueden rastrearse en algunos programas de los primeros cursos de psicología de la Facultad de Filosofía y Letras; cursos que comienzan en el año 1896. Desde 1905, según Lucía Rossi (2000), algunos de los contenidos de estos programas son cercanos al psicoanálisis, aunque no se lo mencione específicamente ni se incluyan textos de Freud como parte de la bibliografía. Débora Fleischer (2003) menciona que el psicoanálisis entra como una manifestación de una teoría sobre la que hay que opinar y que en el programa de la Cátedra de José Ingenieros (1905) aparece como un modo de pensar la histeria. La incorporación del psicoanálisis es, en esos años, periférica y se encuentra en tensión con el positivismo imperante de la época.

Es Enrique Mouchet (graduado en Medicina y en Filosofía) quien introduce explícitamente a Freud y al psicoanálisis en su programa de enseñanza de la cátedra Psicología Fisiológica y Experimental en 1922 (Vezzetti, 1996). A pesar de su reticencia con respecto a la teoría psicoanalítica, el profesor considera que las ideas de Freud merecen ser estudiadas y tratadas desde la cátedra universitaria. Esto es posible porque el clima humanista que circula en la Universidad desde 1918 produce una abrupta orientación que conduce al abandono de los enfoques naturalistas y objetivos de la psicología positivista, privilegiando, en su lugar, la dimensión subjetiva (Rossi, 2000). El psicoanálisis surge, entonces, ligado a lo mental y a lo psicológico, a diferencia de lo que ocurre en otros países donde aparece vinculado a la literatura y a la intelectualidad de la época.

Sin embargo, el golpe del '30 produce un recrudescimiento de los criterios naturalistas y biotipológicos. El psicoanálisis queda, en estos años, reducido al final de los programas de Mouchet, quien no le otorga un lugar diferenciado dentro de su materia, y sobrevive, además, en los seminarios dictados por Beltrán, Profesor Adjunto Extraordinario de la asignatura de Mouchet, que, a diferencia del profesor, le confiere un perfil propio.

Entre 1946 y 1948 se asiste al fin de las cátedras médicas y de la escuela francesa dominante durante cincuenta años. Poco a poco, el psicoanálisis comienza a aparecer en los programas, principalmente, desde las teorías dinámicas de la personalidad y bajo la denominación de "psicología profunda".

La carrera de Psicología debe esperar unos años más para su creación. Recién en 1956 se crea la primera en Rosario y luego, un año después, la de Buenos Aires. En 1958 se produce un cambio de autoridades en la Universidad. Son los estudiantes los que se oponen al decano de Psicología, Marcos Victoria, por darle a la carrera una orientación alejada de la clínica y del psicoanálisis. Esto favorece la llegada de Enrique Butelman, León Pérez y José Bleger, que le imprimen a la carrera un fuerte espíritu humanista, formación psicoanalítica y decidida orientación a lo social. En 1959 se implementa la primera asignatura específicamente psicoanalítica a la que se denominó "Psicología Profunda". A principios de la década de 1960, debido a la presión creciente de los alumnos, la Facultad comienza a contratar un número creciente de psicoanalistas miembros de la Asociación Psicoanalítica Argentina como docentes universitarios.

De esta manera, se observa que la presencia estable del psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires se remonta a principios del siglo XX. A pesar de que la relación entre esta teoría y la institución académica variará según los avatares políticos de la Argentina³³ (Izaguirre, 1998), es indudable que el ingreso del psicoanálisis en la Facultad de Filosofía y Letras no se dio de manera repentina con la creación de la carrera y la subsiguiente incorporación de docentes psicoanalistas, sino que fue la culminación de un largo proceso que comenzó a gestarse en la década de 1920 y que le imprimió a la carrera un sesgo psicoanalítico que perdura hasta la actualidad.

³³ Por ejemplo, por la expulsión de muchos psicoanalistas de la universidad durante los golpes de Estado.

➤ 2. La Universidad hoy

2.1. La estructura de los posgrados en Argentina

En la actualidad, en la Argentina contamos con tres tipos de carreras de posgrado³⁴:

- *Especialización*. Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de Especialista, con especificación de la profesión o campo de aplicación.
- *Maestría*. Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de maestría de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un Jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis deben demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico, correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de *magister*, con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria.
- *Doctorado*. Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurar, en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales estarán expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual que se realizará bajo la supervisión de un Director de tesis, y culmina con su evaluación por un Jurado, con mayoría de miembros externos al programa donde al menos uno

³⁴ La siguiente descripción se realizó en base a la Resolución N° 1.168/97 del 11 de julio de 1997, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

de estos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor.³⁵

Ahora bien, en el capítulo anterior, hemos resaltado el incremento de las carreras de posgrado en nuestro país durante las últimas décadas. Una de las causas que motorizaron este notable crecimiento fue la sanción de la Ley Nacional de Educación Superior (Ley 24.521), a través de la cual se promueve, se regula y se brinda un marco normativo a la formación de dichas carreras:

Artículo 26. El objetivo de la Educación de Posgrado es profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades.

Artículo 39. Para acceder a la formación de posgrado se requiere contar con título universitario de grado. Dicha formación se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos. Las carreras de posgrado -sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Cultura y Educación³⁶.

Uno de los indicadores que revela el rápido crecimiento del nivel cuaternario en nuestro país consiste en evaluar la edad de estas carreras: en el 2004 el 75% de las carreras de posgrado tenía menos de 10 años de existencia (Barsky, 2004), lo que da cuenta de su reciente creación. De acuerdo a Jeppesen, Nelson y Guerrini (2004a, b), la información disponible antes del año 1995, cuando en el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MECyT) se realizó el primer relevamiento, es incierta y proviene de diferentes fuentes. Sin embargo, todas coinciden en que, hasta mediados de los años '80, se registraban alrededor de 200 carreras, correspondiendo aproximadamente el 15% a maestrías. Mientras que en 1995, el relevamiento del MECyT estableció cerca de 800 carreras con la siguiente distribución: 513 especializaciones, 386 maestrías y 171 doctorados.

³⁵ Jeppesen, Nelson y Guerrini (2004b) señalan como uno de los problemas actuales del sistema la insuficiencia en la diferenciación y en la articulación de los diferentes niveles de posgrado debido a una distinción confusa del trayecto a seguir entre las tres carreras.

³⁶ En el 2003, este artículo fue modificado: se dispuso que los alumnos de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo podrían acceder también a una formación de posgrado en tanto cumplieren determinadas condiciones.

Los cambios producidos en esos años, sin embargo, no se reducen únicamente a un desarrollo cuantitativo de las carreras, sino que además se produce una verdadera modificación cualitativa del sistema. Hasta la década del '80 los posgrados estaban conformados por doctorados y especializaciones. De esta manera, la introducción y el impulso que han cobrado las maestrías en los '90 han acarreado una transformación estructural de la educación superior.

Por otra parte, la creación de posgrados no impactó de la misma forma en todas las disciplinas, sino que se fue moldeando de acuerdo a cada una de las tradiciones y también de los avances científicos. En términos generales, podemos afirmar que la mayor contribución al crecimiento del sistema lo aportan las Ciencias Sociales y las Humanas³⁷ (Jeppesen, Nelson y Guerrini, 2004a, b). En ambos campos, a los doctorados tradicionales se les suman carreras de especialización y maestría en varias disciplinas. Sin embargo, es en el campo de las ciencias de la educación y el de la psicología donde se producen los mayores avances. En este último caso contribuye al fenómeno la reciente institucionalización de la formación de posgrado, la que tradicionalmente se daba fuera del ámbito universitario en asociaciones de psicólogos (Barsky, 1997).

Respecto de la estructura actual del sistema educativo de nivel cuaternario es interesante destacar que la mayoría de los alumnos opta por instituciones del sector estatal³⁸. En el 2006 un 77% del alumnado concurría a instituciones públicas, mientras que un 23% lo hacía a instituciones del sector privado. Por su parte, la carrera de posgrado que tiene una mayor cantidad de alumnos es la maestría, que cuenta con el 43.5% del alumnado, luego le siguen las carreras de especialización con un 38.1% y finalmente el doctorado con un 18.4%. De allí se observa el crecimiento que han tenido las carreras de maestría, que han superado actualmente a las especializaciones. Un dato no menor es el aumento de la matrícula de alumnos perteneciente al doctorado que se ha casi duplicado respecto del 2000³⁹.

³⁷ En el 2006, a diferencia de años anteriores, el área de las ciencias humanas ocupa el segundo lugar en cantidad de alumnos, luego de las ciencias sociales, conformando el 20.6% del total. Fue una de las áreas de mayor crecimiento.

³⁸ Las cifras siguientes se obtuvieron del *Anuario de estadísticas universitarias* de 2006 publicado por la Secretaría de Políticas Universitarias

³⁹ Este notable aumento puede atribuirse al aumento en la cantidad de becas doctorales otorgadas durante los últimos años.

Por último, queremos resaltar un dato llamativo: mientras que en el 2006 hubo un incremento del 58.3% en la matrícula de alumnos inscriptos en carreras de posgrado en relación con el 2000, se manifestó, sin embargo, un descenso de la tasa de egresados con respecto al mismo año en un 8.6%. Esta estadística señala que la relación estudiantes/egresados en el 2006 es de un 7.3%. Estas cifras reflejan uno de los mayores problemas actuales relacionados con la eficiencia del sistema. Ni el sector público ni el sector privado presentan en la actualidad niveles óptimos de egreso.

2.2. La Maestría en Psicoanálisis. Breve descripción

Es el 2001 el año en el que la Maestría en Psicoanálisis dictada por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires abre sus puertas por primera vez. Allí concurren alumnos egresados no solamente de la carrera de psicología sino también de otras disciplinas afines, quienes luego de cumplir con los requisitos consignados en el plan de estudios obtienen el título –de carácter exclusivamente académico– de *Magister de la Universidad de Buenos Aires en Psicoanálisis*.

En el plan de estudio de la maestría se esgrime como fundamentación de este espacio académico el alcance que el psicoanálisis ha adquirido en nuestro país, que ha sido simultáneamente receptor y productor de desarrollos teóricos psicoanalíticos⁴⁰. La naturaleza de los conceptos introducidos por el padre del psicoanálisis promueve una constante revisión y un permanente estudio asociado a la práctica clínica. Y es, en efecto, este carácter de reelaboración inmanente a esta disciplina aquello que legitima la apertura a la investigación. Los interrogantes que convocan las problemáticas actuales crean, a su vez, la necesidad de realizar un análisis crítico de estos postulados, que deben ser abordados desde un enfoque interdisciplinario, ya sea por las propiedades mismas del inconsciente, ya sea por las demandas generadas desde otros campos del saber vinculados a la subjetividad. Es, entonces, la investigación el eje fundamental sobre el que girará la maestría, beneficiada por el intercambio teórico-metodológico en el “más alto nivel

⁴⁰ Esta información acerca de la Maestría en Psicoanálisis figura en la página de la facultad (www.psi.uba.ar).

académico”, y será, en este contexto, la universidad aquella preparada para responder a este desafío, ya que “atiende criterios de pluralidad académica, actualización constante y afectación a la investigación y a la transferencia de conocimientos a la sociedad”⁴¹. La maestría, por ende, se propone como objetivos:

Estudiar e investigar los fundamentos del Psicoanálisis, sus estructuras conceptuales y sus relaciones con las ciencias y otros campos del saber.

Estudiar e investigar las distintas corrientes teóricas del campo psicoanalítico, sus áreas de experiencias y de prácticas.

Adquirir instrumentos metodológicos para el desarrollo de investigaciones y conceptualizaciones psicoanalíticas, así como para su comunicación escrita.

El plan de estudio está organizado en cuatro cuatrimestres durante dos años, alrededor de tres ejes: Metapsicología y Teorías psicoanalíticas, Conceptualizaciones de la experiencia y de la práctica psicoanalítica, y Relaciones del Psicoanálisis con otras áreas del conocimiento y de la cultura. La carrera totaliza 768 horas presenciales obligatorias; de las cuales, 608 corresponden al dictado de clases teóricas y 160 a talleres de investigación y tesis.

Para obtener el título de Magister, el alumno debe presentar una tesis de maestría. Para ello, antes de finalizar el primer año de cursos, el maestrando debe entregar su plan de tesis para que sea evaluado por la Comisión de Maestría, que deberá ser aprobado antes del comienzo del segundo año. El tesista debe presentar el trabajo final dentro de los dos años a partir de la finalización de la cursada y, luego, en un plazo no mayor a treinta días hábiles cada miembro del jurado debe comunicar por escrito a la Comisión de Maestría si considera que la tesis está en condiciones de ser defendida o, en su defecto, sugerir cambios o reformulaciones.

La aprobación de la tesis y de su respectiva defensa es, entonces, el último tramo de esta instancia que culminará con la obtención del título. El perfil del egresado se detalla en el plan de estudio:

El Magister en Psicoanálisis es un egresado con sólida formación académica en Psicoanálisis.

⁴¹ El extenso despliegue que se realiza acerca de los fundamentos y de los objetivos de la maestría se debe, tal vez, no solo a que el surgimiento de este tipo de carreras es reciente, sino también a la peculiaridad de que sea de psicoanálisis. Tradicionalmente, la formación en psicoanálisis estuvo alojada, casi exclusivamente, en las escuelas o asociaciones psicoanalíticas.

Tiene capacidad para examinar aquellos conceptos fundamentales que se anudan con la práctica psicoanalítica, vale decir, interrogar los soportes teóricos de dicha práctica.

Posee, además, capacidad para profundizar en las problemáticas metodológicas del Psicoanálisis y en las cuestiones inherentes a la investigación en el campo inaugurado por Freud.

Tiene una actitud crítica y flexible que le permite entender las relaciones del Psicoanálisis con distintas disciplinas y plantear los problemas actuales concernientes al malestar en la cultura en la dimensión de la subjetividad.

Puede cotejar la práctica psicoanalítica con otras prácticas sociales y profesionales e interrogar las consecuencias de dicha práctica en los distintos ámbitos que forman parte de la realidad sociocultural.

La posición crítica, la interdisciplina, el cuestionamiento conceptual desde las problemáticas contemporáneas, que convergen en la elaboración de un trabajo de investigación, son, en síntesis, los pilares sobre los que se asienta este espacio académico que brinda la universidad.

2.3. El Doctorado en Psicología. Breve descripción

Años antes de la creación de la Maestría en Psicoanálisis, específicamente en 1995, nace la carrera de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires en Psicología, realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. A diferencia del extenso desarrollo desplegado sobre dicha maestría, la presentación de esta carrera de doctorado confeccionada en la página web de la facultad es significativamente más breve y concisa, quizás porque les atribuye a los posibles lectores un conocimiento previo acerca de lo que consiste un doctorado y de su importancia dentro del ámbito académico. Allí se consigna que el doctorado fue creado por "la formación de recursos humanos altamente capacitados y en la promoción de la investigación en diferentes áreas de la Psicología", que son puntos centrales, según esta presentación, para el avance de la disciplina y del conocimiento científico. El título que se obtiene es el de *Doctor de la Universidad de Buenos Aires*, título de "mayor jerarquía emitido por esta Casa de Estudios". Al igual que en la maestría, el doctorado puede ser cursado tanto por egresados de psicología como por egresados de carreras afines.

Luego de esta breve introducción, se hace referencia, entonces, al programa de Doctorado, en el que se destaca su función de aporte para el desarrollo de la psicología:

El programa de Doctorado se basa en la elaboración de una Tesis Doctoral, la cual debe constituir un aporte original y de importancia para la psicología. Previa evaluación de la misma por parte del Jurado de Tesis propuesto por la Comisión de Doctorado y designado por el Consejo Directivo pasa a ser defendida en forma oral y pública.

Finalmente, una abreviada alusión acerca del plan de estudio y de los créditos otorgados por los diferentes cursos de posgrados cierra esta sucinta presentación.

En la reglamentación vigente de la carrera de Doctorado se desarrollan con mayor detalle las pautas que rigen el ingreso, el programa de doctorado, la formación de la comisión de doctorado, la función del consejero de estudio y del director de tesis, el plan de cursos, la presentación de la tesis, la conformación y función del jurado de tesis, etc. Allí se señala que dentro de los 60 días de recibida la tesis, cada miembro del jurado debe emitir un dictamen escrito en el que debe constar una evaluación del trabajo⁴².

En tanto la defensa de tesis constituye la etapa final del programa de doctorado, forma parte del cierre de una etapa que se inicia con la admisión del candidato; por lo tanto, es mencionada dentro de esta reglamentación, puntualmente en el Capítulo II y en el Capítulo X:

Artículo 2º.- Para obtener el título de Doctor el candidato al Doctorado deberá:

- Realizar como tarea fundamental una investigación sobre algún tema dentro de un área específica de la Psicología o sobre un tema interdisciplinario que signifique una contribución original al conocimiento en el campo de la especialización elegida. Este trabajo inédito constituirá su Tesis de Doctorado y será el producto de su tarea estrictamente personal realizada bajo la tutela y supervisión de su Director de Tesis.
- Completar un Plan de Cursos Especializados para el Doctorado que contribuya a su actualización y especialización en el área elegida, que complete su formación previa y la provea de las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para realizar su trabajo de Tesis.
- Una vez cumplidos estos requisitos el candidato defenderá su trabajo de Tesis Doctoral en forma oral y pública ante un jurado designado a tal efecto.- (Capítulo II)

(...)

⁴² Veremos en el capítulo 5 como uno de los doctorandos incluyó este dictamen como estrategia de su defensa.

Artículo 42°.- La Comisión de Doctorado tomará conocimiento de los informes señalados en el Artículo anterior. Si la mayoría de los integrantes del jurado hubiera considerado que el Trabajo de Tesis debe ser aceptado, la Comisión acordará con el Jurado la fecha en la cual se efectuará la defensa oral y pública de la Tesis, con no menos de quince (15) días de antelación, la que debe ser dada a publicidad. La defensa oral se realizará en presencia de la totalidad de los miembros del Jurado y el Trabajo de Tesis será calificado según: a) Aprobada con dictamen fundado: aprobado, bueno, distinguido, sobresaliente. En el cual deberá colocarse la calificación numérica. b) Rechazado con dictamen fundado. Todas las reuniones a las que dé lugar la defensa del Trabajo de Tesis serán realizadas en el ámbito de la Facultad.

Artículo 43°.- Realizada la defensa oral, el Jurado deberá expedirse al terminar la disertación y comunicar el resultado al Consejo de la Facultad y al interesado directo. Artículo 44°.- En los dos casos que anteceden, el dictamen debe ser asentado en el Libro de Actas y estar firmado por el Jurado, el Doctorando y el Director de Tesis o su reemplazante.

Artículo 45°.- En el caso en que el Trabajo de Tesis resulte rechazado, el Jurado asentará el dictamen en el Libro de Actas y se notificará del mismo al Doctorando, correspondiendo la calificación de insuficiente.

Artículo 46°.- El día de la defensa oral y pública el Director de Tesis podrá participar en el Jurado, según lo establece el Art. 16° inciso f) del presente Reglamento, con voz pero sin voto y dispondrá de un breve tiempo para presentar el trabajo por él dirigido. Artículo 47°.- Las decisiones de los jurados serán inapelables. (Capítulo X)

El reglamento establece, de esta manera, algunas precisiones sobre las defensas de tesis –son orales y públicas, deben ser publicitadas, la fecha acordada será informada con no menos de 15 días de anticipación, deben estar todos los miembros del jurado, el tesista y el director o algún reemplazante, se realizan en la facultad, presentan cierto orden (se escribe el dictamen luego de finalizada la exposición, el director puede presentar el trabajo de tesis), el director tiene voz pero no voto en la decisión final, la calificación del tribunal es inapelable–, pero no menciona en qué consiste una defensa. Este vacío reglamentario implica que los doctorandos son quienes deciden el modo en que defenderán sus trabajos de investigación.

➤ 3. Palabras finales

Del psicoanálisis académico

El recorrido que hemos realizado, en la primera parte, por el pensamiento de Freud y de Lacan nos ha permitido corroborar lo polémico y complejo que se presenta el vínculo entre la universidad y el psicoanálisis. Freud desconfía de la

universidad por el imperio del discurso médico que allí acontece; Lacan, por la contradicción de la naturaleza de sus discursos: mientras el psicoanálisis denuncia el no-todo, la universidad aclama un todo-saber capaz de ser enseñado y bien-entendido. No obstante, frente a la marginalidad de la que ambos son objeto –en un caso, por parte del discurso médico; en el otro, por parte del propio movimiento– el reconocimiento oficial no deja de ser anhelado. Dice Miller (1999: 39): "...hay que ser ciego para no darse cuenta de que para Lacan era esencial ser recibido por la Universidad. La función más importante de la Universidad es la conservación y el mantenimiento de lo que es dicho por quien para ella es el autor". Es quizás por este motivo que ambos mantienen una relación con la institución académica: Freud como profesor de la Universidad de Viena; Lacan como director del departamento de psicoanálisis de la Universidad París-VIII, eligiendo, además, a la universidad como sede de sus seminarios.

En Buenos Aires, el psicoanálisis aparece muy tempranamente en su universidad, que lo acoge desde sus inicios. A pesar de los vaivenes políticos por los que esta institución deberá atravesar a lo largo de su historia, el psicoanálisis pervive en sus programas de estudio, que dan fe del entusiasmo y del interés que este movimiento ha generado en la Argentina. La ausencia del título académico de "psicoanalista" no ha desalentado la enseñanza del psicoanálisis dentro de la Universidad. De hecho, la proliferación de instituciones psicoanalíticas que brindan formación psicoanalítica a los egresados no ha reducido la inclusión del psicoanálisis en los claustros académicos que todavía albergan analistas como parte de su grupo docente. Los graduados universitarios pueden, hoy día, realizar, además de cursos de posgrado, carreras de posgrado vinculadas al psicoanálisis. La Universidad de Buenos Aires oferta, en este sentido, una Maestría en Psicoanálisis y un Doctorado en Psicología, cuya tesis puede inscribirse dentro de esta disciplina. Ambas responden a la situación actual de los posgrados en nuestro país y reflejan la vigencia que presenta el psicoanálisis en el ámbito académico.

El psicoanálisis circula, entonces, dentro de los espacios institucionales académicos y pareciera, por lo pronto, que no está dispuesto a ceder este territorio que ha logrado conquistar en estos años. Quizás el debate acerca de esta inserción, frente a la fuerza empírica de estos hechos, ha dejado de ser productivo. Esta

esterilidad, no obstante, no elimina la contribución de la teoría psicoanalítica para interrogar la propia institución universitaria: a través de esta teoría se puede realizar, en efecto, una lectura crítica acerca de las condiciones de legitimación de la universidad y desentrañar el estrecho vínculo entre el saber y poder que allí se articula. El aporte del psicoanálisis, en este sentido, no puede ser desestimado ni ignorado.

Segunda parte

Capítulo 2

La defensa de tesis: una aproximación antropológica

"Dignus, dignus est intrare
In nostro docto corpore."
Molière – *El enfermo imaginario*

La defensa de tesis es un producto histórico que se ha ido conformando y transformando a través del tiempo. Desde sus inicios, la Universidad se ha erigido como un cuerpo cerrado al que acceden quienes –a partir de una serie de exámenes– logran demostrar la competencia que esta institución exige para su pertenencia y ha elaborado determinados ritos que marcan los diferentes momentos por los que debe atravesar el estudiante en este recorrido. Ya en la Edad Media se les requería a los candidatos superar diversas pruebas para ingresar como profesor a esta institución, en las que la oratoria y la demostración pública del conocimiento eran elementos esenciales para la obtención del título. De esta manera, sostener el saber frente a la mirada de los otros formaba parte de este ritual que legitimaba la autoridad del nuevo doctor. En este capítulo, nos interesa, entonces, pensar acerca de la ritualidad de la tesis y, en particular, de su defensa, desde dos perspectivas.

Por un lado, como rito atravesado por la historia, recuperaremos –desde una perspectiva diacrónica– sus orígenes medievales y su paulatina transformación a lo largo de los siglos. Por el otro, como rito inserto en el presente, reflexionaremos acerca de las nociones de *rito de pasaje* y de *rito de institución* en su relación con la defensa de tesis desde un análisis sincrónico. Para este camino que hemos trazado, será necesario, sin embargo, comenzar por exponer la lógica particular que regula el universo académico-científico del que la defensa proviene para atender al modo en que ésta se inserta y adentramos, sin demora, en su especificidad.

➤ 1. El mundo académico-científico

1.1. El campo universitario

Es Pierre Bourdieu uno de los sociólogos que se atreve a entremeterse, entre otros lugares, detrás de los telones académicos de las instituciones de educación superior del escenario francés. Este interés por la trama universitaria –que moviliza a Bourdieu a escribir varios artículos y libros sobre el tema⁴³– hunde sus raíces en su preocupación por desentrañar el espacio naturalizado en el que él mismo se inserta:

la sociología es un instrumento de autoanálisis extremadamente poderoso que permite a cada uno comprender mejor lo que es, dándole una comprensión de sus propias condiciones sociales de producción y de la posición que ocupa en el mundo social. (Bourdieu, 1987: 101)

Esta singular definición de la sociología, incluida en una conferencia pronunciada en 1984 a propósito del texto *Homo academicus*, revela la intencionalidad de su autor: dar cuenta del mundo universitario para conocer con mayor profundidad el lugar desde donde los universitarios enuncian. De lo que se trata es, al decir de Bourdieu (1987), de objetivar al sujeto objetivante, de objetivar

⁴³ Entre los trabajos vinculados principalmente al ámbito universitario, podemos mencionar *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (escrito junto a Jean-Claude Passeron, 1964), *Homo academicus* (1984), *La Noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps* (1989). Sobre el campo científico, encontramos, entre otros textos, "La especificidad del campo científico y las condiciones sociales del progreso de la razón" (1975), "El campo científico" (una reformulación del artículo anterior, 1976), "Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico" (1997).

aquello que insiste en objetivar. La universidad, como institución socialmente reconocida y legitimada para operar una objetivación que pretende universalidad, es considerada el objeto de estudio del sociólogo, que aspira en este mismo gesto a lograr su misma objetivación.

En *Homo academicus*, publicado por primera vez en 1984, Bourdieu pone en escena el *campo universitario francés*⁴⁴ y el modo en que éste reproduce –a partir de su actividad de selección y adoctrinamiento y desde una lógica académica específica– la estructura del campo de poder⁴⁵. El campo universitario es aquí definido, como todo campo, como un espacio de luchas para determinar las condiciones y los criterios de legitimación de sus integrantes y de sus jerarquías. La estructura de este campo está conformada, entonces, a través del estado de la relación de fuerzas entre los diferentes agentes o, para ser más precisos, entre los poderes que dichos agentes poseen a través de las instituciones a las que pertenecen. La posición que se ocupe en esta estructura determinará el empleo de estrategias tendientes a la transformación o a la conservación de la misma.

Ahora bien, el campo universitario –sostiene el sociólogo francés– se encuentra organizado desde una lógica binaria alrededor de la tensión entre dos polos que, por su parte, actúan según dos principios de legitimación. En primer lugar, el polo académico o social, correspondiente al capital heredado y al capital económico y político acumulado, basa su legitimidad en un criterio temporal y refleja desde la lógica universitaria la dependencia del campo de los principios que operan en el campo del poder. En el extremo opuesto, el polo científico –que a pesar de su aparente autonomía nunca se libera por completo de las necesidades vinculadas

⁴⁴ La noción de *campo* para Bourdieu designa un espacio del mundo social relativamente autónomo, provisto de leyes propias. Bourdieu y Wacquant (1995) lo definen como "un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o de capital)". Cada campo prescribe "sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios. Estos principios definen los límites de un espacio socialmente estructurado donde los agentes luchan en función de la posición que ocupan en dicho espacio, ya sea para modificarlo, ya sea para conservar sus fronteras y configuración". En este sentido, es un espacio de conflictos. Como ejemplo, podemos mencionar, además del campo universitario sobre el que nos centraremos en este apartado, el campo científico, el campo literario, el campo jurídico, entre otros.

⁴⁵ Esta problemática será retomada con posterioridad por Bourdieu en *La Noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*, libro publicado unos años después que *Homo Academicus*, en el que el sociólogo regresa a su preocupación por la institución académica. En este texto, el autor insistirá en el rol crítico de esta institución en tanto participa en la reproducción de la distribución del capital cultural y de la estructura del espacio social.

con la reproducción social— se corresponde con el capital cultural y adquiere legitimidad a partir de la autoridad científica o el prestigio intelectual adquirido.

De esta manera, las facultades (o también podríamos decir las disciplinas) se distribuyen a lo largo de estos polos: mientras que la medicina o el derecho, que constituyen las disciplinas dominantes temporales, establecen su poder fundamentalmente en el capital académico, en el control de los instrumentos materiales, organizacionales y sociales de reproducción del cuerpo docente, en la acumulación de posiciones que ejercen un dominio sobre otras posiciones; las disciplinas culturalmente autónomas, representadas por las ciencias, se encuentran más cercanas al polo científico, ya que en ellas el poder se obtiene mediante el capital intelectual o capital científico surgido a partir de la inversión en las actividades de investigación⁴⁶. Las ciencias humanas y las ciencias sociales se organizan, según Bourdieu, alrededor de ambas lógicas: de allí que tanto la autoridad científica como la sociopolítica repercutan en ellas.

Dentro de este horizonte se desprende que en el campo universitario existen dos especies de poderes resultantes de esta estructura: el poder académico propiamente dicho y el poder científico. El primero está fundado principalmente en el control de los instrumentos de reproducción del cuerpo académico y vale principalmente dentro de la universidad. La acumulación del capital universitario se produce dentro de los límites de la institución y requiere de una inversión a lo largo del tiempo. En tal sentido, la estructura del campo es percibida por sus agentes como una carrera ideal que puede ser medida a través de las etapas que el académico atraviesa. Esto genera el establecimiento de relaciones duraderas de autoridad y dependencia⁴⁷, basadas en la espera por la consecución de los objetivos. En cambio, el poder científico, que participa de la lógica de la

⁴⁶ Bourdieu señala que lo mismo ocurre con los profesores de las diferentes facultades ya que también se distribuyen entre el polo de poder económico y político y el polo del prestigio cultural, siguiendo los mismos principios de las diferentes fracciones de las clases dominantes.

⁴⁷ La decisión de elegir determinado director de tesis está estrechamente vinculada, según Bourdieu, al reconocimiento del estatus que esta elección provee y también a la dirección y orientación que éste realizará sobre la carrera del aspirante. Es interesante mencionar, siguiendo este mismo sentido, que en Alemania el término empleado para referirse al director de tesis es *Doktorvater*, esto es, *padre del doctor*. Esto se condice, para el sociólogo, con la disposición dócil y sumisa, más o menos consciente, que presenta el aspirante a doctor hacia las decisiones y acciones de su director de tesis (Bourdieu, 1984: 88).

investigación, reside en el prestigio o el reconocimiento intelectual medido a través del reconocimiento otorgado por el campo científico.

1.2. La lucha por el reconocimiento

El poder científico no es ajeno, entonces, al mundo universitario. Por el contrario, juega un rol central –junto con el poder académico– en el entramado de relaciones generadas entre los agentes que participan del campo. De allí que sea pertinente ahondar en la dinámica propia del *campo científico*, relacionado, en efecto, con el campo universitario, con el fin de desentrañar no solo las propiedades que particularizan dicho campo sino también el propósito al que se destinan sus fuerzas internas⁴⁸.

En “El campo científico”, Bourdieu (1976) señala que la verdad científica aparenta ser independiente de sus condiciones sociales de producción, se presenta como autónoma del lugar del que ella nace, pero que, en realidad, el campo de las ciencias –del cual ella emerge como producto– puede ser pensado como un campo semejante a otros campos sociales. Es decir, como lugar de relaciones de fuerza, como campo de luchas donde hay intereses en juego, donde los diversos agentes e instituciones ocupan posiciones diferentes según el capital específico que poseen y elaboran distintas estrategias para defender su capital: capital simbólico, de reconocimiento y consagración, de legitimidad y de autoridad para hablar de la ciencia o en nombre de ella.

El campo científico no es, pues, según Bourdieu, sinónimo de *comunidad científica*, si entendemos a ésta a partir de una imagen pacífica en la que se produciría una concurrencia pura y desinteresada de las ideas, sino que, por el contrario, es un campo de fuerzas y un campo de luchas para transformar ese campo de fuerzas. Es, por otra parte, un campo regulado que produce y supone una forma específica de interés, vinculado al capital científico por el cual se lucha. Es, de hecho, la distribución de ese capital lo que determina la estructura del campo.

⁴⁸ Véase Bourdieu (1976, 1997).

Al igual que el campo universitario, el campo científico está atravesado por dos formas de poder, correspondientes a dos especies de capital científico⁴⁹: el poder institucional y el poder científico "puro". El poder institucional o institucionalizado (también denominado *temporal* o *político*) es aquel inherente al lugar que se ocupa en las instituciones científicas y está relacionado con el poder que se ejerce sobre los medios de producción y reproducción; el poder científico "puro", en cambio, está vinculado al prestigio personal que nace a partir del reconocimiento otorgado por los pares que participan en el campo. Estas dos especies de capital son acumulados de maneras distintas: mientras que el capital científico "puro" se obtiene gracias a los aportes realizados en nombre del progreso de la ciencia, el capital científico temporal se acumula mediante estrategias políticas que demandan tiempo. A su vez, ambas formas de capital varían en relación con sus modos de transmisión. El capital científico "puro" aparece como indeterminado, vago, difícil de transmitir en la práctica y, por su parte, el capital científico político sigue las mismas reglas que cualquier otro capital burocrático: adquiere la apariencia de una "elección pura", pero es, en realidad, un "reclutamiento burocrático" (Bourdieu, 1997: 91), en el que los concursos fijan criterios convenientes al candidato deseado.

Ahora bien, tomando en cuenta el poder científico "puro", podemos señalar que el trabajo del estudiante o del investigador se orienta hacia la adquisición del reconocimiento de sus pares, en otras palabras, hacia la búsqueda de la autoridad científica. En este recorrido, el investigador debe lograr que su práctica no sea interesante solamente para él, sino que debe conseguir también que sea importante para los otros. Dentro de esta lógica, podemos pensar que el valor *distintivo* del trabajo se traslada al valor del sujeto investigador. Dicho en palabras de Bourdieu:

Lo que es percibido como importante e interesante es lo que tiene posibilidades de ser reconocido como importante e interesante para los otros, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros. (Bourdieu, 1976: 79, el destacado es nuestro)

El reconocimiento (entiéndase aquí "prestigio", "reputación", "autoridad", "competencia") no puede ser obtenido sino es a través de sus pares, de los otros

⁴⁹ Para una ampliación del tema véase Bourdieu (1997).

productores que se encuentran en el campo científico. Solo los sabios comprometidos en el mismo juego, dice Bourdieu, tienen los medios para evaluar los méritos de los otros agentes del campo. Esta situación refleja, entonces, la relevancia que adquiere el otro en esta trama de relaciones: es, pues, una lucha en la que cada uno intenta imponer el valor de sus productos y su propia autoridad de productor a partir de la mirada de un otro productor que así lo autorice. Dentro de este contexto, no existe instancia que legitime las instancias de legitimidad que no pertenezca al campo científico.

en la medida en que la definición misma de los criterios de juicio y de los principios de jerarquización es el objeto de una lucha, nadie es buen juez, porque no hay juez que no sea juez y parte. (Bourdieu, 1976: 84)

En esta lucha siempre está en juego, a su vez, el poder de imponer una definición de ciencia más propicia, más adecuada, a los intereses específicos de los actores que se encuentran involucrados en el campo, lo que les permitirá ocupar con total legitimidad la posición dominante dentro de las jerarquías establecidas.

La autoridad científica es una especie particular de capital que puede ser acumulada, transmitida e, incluso, reconvertida en otras especies bajo ciertas condiciones. En este sentido, la acumulación de capital científico se presenta como un proceso continuo cuyo capital inicial se encuentra representado por el título escolar, pero que se extiende luego de la universidad. El reconocimiento socialmente marcado y diferenciado mediante emblemas y signos se corresponde con el valor distintivo de los productos, así como también con la originalidad reconocida como un nuevo aporte a los recursos científicos ya acumulados:

Acumular capital es "hacerse un nombre", un nombre propio (y, para algunos, un nombre de pila), un nombre conocido y reconocido, marca que distingue de entrada a su portador, al recortarlo como forma visible del fondo indiferenciado, desapercibido, oscuro, en el cual se pierde la mayoría. (Bourdieu, 1976: 86)

Este capital, entonces, no se encuentra homogéneamente distribuido en el campo, sino que, por el contrario, el campo científico es siempre el lugar de una lucha, más o menos desigual, entre agentes desigualmente provistos de capital específico, en condiciones heterogéneas para apropiarse del producto del trabajo científico que producen el conjunto de los concurrentes. Inclusive, los juicios sobre las capacidades científicas de un estudiante o de un investigador no dependerán

solamente de su competencia técnica, sino que estarán también contaminados, en todos los niveles de la carrera, por el conocimiento de la posición que él ocupa dentro de las jerarquías instituidas. En otras palabras, esta posición tiene efectos sobre el campo, ya que modifica la percepción social que los otros tienen sobre la competencia propiamente técnica del investigador.

Para finalizar, queremos recordar que, como en todo campo, en el campo científico se oponen, con diferentes fuerzas y según la distribución del capital, los grupos dominantes, que ocupan las posiciones más altas en la estructura de la distribución del capital científico, y los dominados. Cada uno de ellos tendrá sus propias estrategias: mientras que los dominantes tenderán a emplear fundamentalmente estrategias de conservación para mantener su posición, los dominados se orientarán hacia estrategias de sucesión o de subversión, con el objetivo de desplazar a los agentes dominantes.

↻ 2. La ritualidad en la defensa de tesis

2.1. Una mirada histórica

2.1.1. Recuperando los orígenes

La Universidad es una institución social de origen europeo dedicada a la educación superior, que ha resistido por más de ocho siglos y que ha padecido, efectivamente, los conflictos y vaivenes políticos, sociales, económicos de cada época, de cada contexto histórico⁵⁰. Como toda organización, la Universidad no deja de estar moldeada por la historia de la que es producto y de reflejar, por tanto, las condiciones que posibilitaron y posibilitan su existencia. Pero, en verdad, no podemos hablar de *una* Universidad, *La* Universidad, o inclusive formular la historia de *la* Universidad, sino que –si queremos ser rigurosos– deberíamos referirnos a *las universidades* o a la historia de *las universidades*. En efecto, estas instituciones varían no solo según los países, que fueron forjando sus propias tradiciones académicas, sino también dentro de cada frontera las distintas universidades presentan divergencias atribuibles tanto a las disciplinas que ellas albergan como a

⁵⁰ La universidad es, junto con la Iglesia católica, una de las instituciones más antiguas del mundo occidental que cuenta con una historia continuada.

su pasado institucional. "Es raro encontrar una institución que sea hasta este punto tan única y tan distinta; es posible reconocerla bajo todas las formas que ha revestido y, sin embargo, no es en un sitio lo que es en otro", afirma Durkheim (1938: 213). Es por tal razón una tarea inhóspita –hasta diría quimérica– resumir en pocas palabras su evolución histórica: cada universidad estará definida por su propia trayectoria institucional, que deja sus huellas no solo en su estructura, su organización, sino también en los distintos intereses académicos perseguidos por ellas. De allí que solo nos remitiremos aquí brevemente, con el propósito de aproximarnos a la complejidad del fenómeno, en primer lugar, al momento instituyente por excelencia, este es, su fundación, y, en segundo lugar, a la progresiva transformación de la que fueron objeto en los siglos posteriores.

A pesar de que la organización colectiva alrededor del conocimiento puede remontarse a la antigüedad⁵¹, a fines del siglo XII y principios del siglo XIII, Europa fue testigo del nacimiento de una nueva forma de corporación relacionada con la educación superior: la *Universidad* –o *studium generale*, como se la denominó en un comienzo–, surgida a partir de las escuelas catedrales anteriores destinadas a instruir al clero⁵². Los distintos autores que describen este período fundacional enumeran las diversas causas que dieron origen a esta peculiar institución. La mayoría de ellos coinciden en que fueron esencialmente dos los factores protagónicos que influyeron en la aparición de las universidades: un factor material y un factor formal. El primero está asociado al incremento del caudal del saber que se produjo durante el siglo XII. Ya en el siglo XI, observa Durkheim, se asistió en todos los pueblos europeos a una verdadera efervescencia intelectual, que se contrapuso al siglo anterior caracterizado, según él, por el estancamiento en el conocimiento. Durante el siglo XI las escuelas se fortalecieron, dando lugar a grandes agrupaciones escolares en donde se formaban alumnos de todos los países y de todas las condiciones sociales. En segundo lugar, el factor formal consiste en el

⁵¹ Algunas civilizaciones anteriores a la Europa medieval presentan formas de educación superior, que, sin embargo, según Jacques Verger, no mantienen lazo alguno con las organizaciones medievales surgidas en los siglos XII y XIII. (Ridder-Symoens, 1992:39)

⁵² La bibliografía sobre el origen medieval de las universidades es muy extensa. No obstante, según Walter Rüegg (Ridder-Symoens, 1992), a pesar de ser el período más estudiado de la historia de las universidades, todavía persisten numerosas lagunas. Para esta breve introducción hemos seguido principalmente a Le Goff (1985), Bowen (1981), Galino (1960), Ridder-Symoens (1992) y Durkheim (1938).

espíritu de corporación que emergió en ese momento de la historia y que impulsó el movimiento de agrupación. En realidad, el término *Universitas* proviene del lenguaje jurídico y en el latín medieval era utilizado para designar cualquier tipo de asociación dotada de una cierta unidad. Por tal razón, en sus orígenes esta noción no contenía un sentido escolar o pedagógico: la universidad involucraba, en ese entonces, una agrupación de individuos y no de enseñanzas. De lo que se trataba era de agruparse a fines de defender tanto los intereses del alumnado como los de los maestros frente a la autoridad pública. De hecho, la corporación medieval estaba desprovista de todo patrimonio y estaba solamente constituida por un grupo de personas sin activo común⁵³.

Pero, además de estos dos factores, surgió en ese momento la necesidad de sistematizar la enseñanza superior. Las escuelas catedrales, que se habían desarrollado rápidamente a lo largo de los siglos XI y XII respondiendo a las necesidades intelectuales de la época, no contaban con un sistema coherente de enseñanza ni un modo formal de demostrar los logros académicos de los alumnos: dependían principalmente de las capacidades y cualidades de cada maestro en particular⁵⁴, quienes obtenían el permiso para enseñar a través de las autoridades eclesiásticas, dueñas, en ese entonces, del monopolio de la enseñanza. Por tal motivo, frente al incremento de la población y a este panorama singular y desordenado que caracterizaba a los estudios, era preciso que las escuelas funcionaran con métodos más regulares y niveles educativos más pautados, configurados a través de exámenes y de grados.

A estas variables que impulsaron la creación de esta nueva institución social se les debe añadir también las condiciones externas que favorecieron el movimiento fundador. En este sentido, Walter Rüegg (Ridder-Symoens, 1992: 12) señala que las ventajas económicas y políticas motorizaron también la unión de docentes y alumnos en estas nuevas corporaciones: mientras que durante la Edad Media Bolonia fue un punto de confluencia de rutas comerciales y de peregrinaje, París se

⁵³ En sus comienzos, las lecciones universitarias tenían lugar en casas alquiladas por los maestros y los exámenes y las reuniones se realizaban en iglesias o conventos. Es recién a fines de la Edad Media cuando las nuevas y las viejas universidades dispusieron de edificios académicos propios (Ridder-Symoens, 1992: 154-157).

⁵⁴ Podemos mencionar aquí la famosa y prestigiosa figura de Abelardo que agrupaba a numerosos estudiantes en torno a sus lecciones en París.

convirtió en una capital política, económica y cultural, lo que favoreció los avances en la educación.

Los orígenes de la institución universitaria, al decir de Le Goff (1985), son oscuros. Para el historiador, las universidades comenzaron a adquirir una nueva potencia que inquietaba en la sociedad, lo que condujo a que se organizaran lentamente, alrededor de pequeñas conquistas que tenían como principales enemigos tanto al clero como a los poderes laicos. A pesar de que a la universidad se le reconoció el derecho de actuar como una corporación en sus tratos con el exterior, para supervisar la incorporación de sus miembros –profesores o estudiantes– y para hacer sus propias reglas ejerciendo cierto grado de jurisdicción interna, no eran ajenas, en sus orígenes, a la influencia de los poderes religiosos y políticos. Por esta razón, aunque la corporación universitaria era una corporación eclesiástica y los universitarios eran clérigos, esta institución tuvo que enfrentarse a la Iglesia a fines de usurparle el monopolio que ésta había tenido sobre la enseñanza en el período anterior, monopolio que se resistía a abandonar. Y, por otra parte, las universidades debían desafiar al poder real, dado que los soberanos trataban de dominar aquellas corporaciones que aportaban riqueza y prestigio a sus reinos. Doble frente de batalla para alcanzar la plena autonomía, para la que se solicitará, en estos comienzos, el apoyo del papado, que intervendrá impidiendo intereses locales y particulares. En ese sentido, las universidades medievales no dependían solamente de la región en la que se encontraban, sino que pertenecían también a toda la cristiandad⁵⁵.

Debido a que se desconoce la fecha exacta de sus fundaciones, tanto la Universidad de Bolonia como la de París son consideradas las más antiguas. Algunos autores afirman que es la Universidad de Bolonia la primera que cumplió con los criterios para ser denominada *Universidad*, aunque otros otorgan este lugar a la de París. No obstante, los investigadores acuerdan que mientras que la Universidad de Bolonia –Universidad que albergaba la ciencia del Derecho– nació como producto de asociaciones entre estudiantes, que se agruparon en “naciones”; la de París –orientada hacia la Filosofía y la Teología– se originó principalmente

⁵⁵ Los títulos académicos que se conferían en estas instituciones no estaban restringidos a una región en particular, sino que habilitaban a su poseedor a enseñar en todo el territorio cristiano (Ridder-Symoens, 1992).

mediante la conformación de agrupaciones entre profesores. Ambas fueron reconocidas como modelos de institución universitaria ya que en ellas se inspiraron las nuevas corporaciones académicas que fueron fundadas a lo largo del siglo XIII, entre las que podemos mencionar a las Universidades de Salerno, Montpellier, Oxford y Orleans. En aquel tiempo, las diferencias entre las instituciones universitarias –que según Verger (Ridder-Symoens, 1992: 50) alcanzaron durante el medioevo las sesenta universidades– ya comenzaban a vislumbrarse: se distinguían en cuanto al número de sus miembros, su orientación intelectual, su papel social y las instituciones universitarias mismas.

Siguiendo la tradición cultural y pedagógica de la antigüedad, la Teología, el Derecho, la Medicina y las Artes liberales eran las disciplinas que se impartían en dichas Universidades y daban nombre, a su vez, a las diversas Facultades. Entre estas Facultades existía una rígida clasificación generada a partir de la jerarquía establecida entre las mismas disciplinas. La Teología, que ocupaba el lugar principal, era concebida como la disciplina por excelencia, mientras que en el otro extremo se ubicaban las Artes liberales que poseían estatuto universitario solamente si se encontraban asociadas a otra Facultad. No obstante, esta división no impedía a la Facultad de Artes liberales ser una de las más concurridas en este período, ya que constituía el núcleo fundamental de los estudios. Los alumnos debían obtener el título de Maestro en Artes para, luego, poder ingresar a las otras Facultades. En todos los casos, la pedagogía utilizada era la escolástica, en la que la 'lección' y la 'disputa' eran los tipos de ejercicios empleados por excelencia.

2.1.2. El sistema medieval de grados y exámenes

El sistema de grados y de exámenes medievales adquirió diferentes formas en las distintas corporaciones universitarias; sin embargo, a pesar de esta diversidad presentaban un aspecto en común: los exámenes académicos abrían y cerraban el paso de una etapa a otra, marcando el ascenso del alumno dentro de la jerarquía institucional hasta ser recibido en ella con la plenitud de derechos. Esto se debe a que la existencia de estos grados y títulos es solidaria a la idea de

corporación. La antigüedad no conocía nada parecido. Las pruebas académicas y los grados solo aparecieron en la Edad Media con el nacimiento de la institución universitaria.

Aunque el término *tesis* no aparece asociado a la Universidad durante este período histórico sino que irrumpe en el campo semántico académico con posterioridad⁵⁶, el estudio de estas prácticas medievales, que habilitaban el ejercicio del magisterio, nos indica que ellas prefiguran tanto la tesis como su defensa y, por lo tanto, su análisis nos permitirá reflexionar sobre el sentido actual de las mismas⁵⁷. En palabras de Jacques Verger (1993), los exámenes de la Edad Media y los exámenes actuales contienen el mismo “espíritu”.

Cuando las universidades obtuvieron el monopolio –aunque parcial– de la educación superior, se adjudicaron la facultad de regular el ingreso a la enseñanza. En efecto, a partir de la creación de dichas instituciones se establecieron y se consolidaron los distintos requerimientos para poder enseñar. Ya no alcanzaba la antigua *licentia* sino que a los candidatos se les impuso como condición adquirir el título de *Doctor*⁵⁸ o *Maestro*⁵⁹. En este apartado desarrollaremos brevemente el

⁵⁶ Es interesante resaltar que según Samson y Angel (s/d) las definiciones más antiguas propuestas por los diccionarios sobre el término *tesis* destacan la importancia del dispositivo oral que luego dará lugar a la defensa. Por ejemplo, en un diccionario del siglo XVII se incluye como primera acepción del término: “tout proposition soit de Philosophie, soit de Théologie, soit de Droit, soit de Médecin qu'on soutient publiquement dans les Ecoles, dans les Universités” (“Toda proposición ya sea de Filosofía, ya sea de Teología, ya sea de Derecho, ya sea de Medicina que se sostiene públicamente en las Escuelas, en las Universidades”). Según estos autores, esto se debe a que la demostración oral y pública era un elemento esencial para la obtención del título. El candidato a doctorado debía demostrar sus capacidades para argumentar, ya que la tesis, en verdad, se presentaba como un mero ejercicio formal que no pretendía hacer avanzar el conocimiento. Luego, progresivamente se irá instalando la tradición de la producción escrita como manifestación de la competencia del estudiante. En Francia, la palabra *soutenance* (que remite a nuestra defensa de tesis) aparece con su sentido actual a mediados del siglo XIX, pero la expresión *soutenir une thèse de doctorat* (defender o sostener una tesis de doctorado) figura ya a fines del siglo XVII (*Le Robert – Dictionnaire historique de la langue française*, citado en Samson y Angel, s/d).

⁵⁷ Ya lo decía Durkheim (1938: 170): “Porque la institución de los grados universitarios existe todavía; la hemos heredado; incluso ha conservado la forma exterior que tenía en la Edad Media, y los términos que todavía sirven hoy para designar los diferentes exámenes son los que ya empleaban los hombres de los siglos XIII y XIV. Tiene, pues, interés investigar a qué deben su existencia, a qué necesidad responden. Es cierto que estamos acostumbrados a ellos que creemos que esta organización cae de su peso, que la idea debió presentarse naturalmente en la mente de los hombres. Pero, precisamente, uno de los servicios que puede rendir un estudio histórico como el que hemos emprendido, es disipar estos prejuicios, simples productos de la costumbre.”

⁵⁸ Etimológicamente el término *Doctor* proviene del latín *doctus*, participio pasivo del verbo *doceo* que significa enseñar.

⁵⁹ Ambos títulos eran en este sistema equivalentes. El título de *Magister* o *Maestro* era propio de la Facultad de Artes, mientras que el de *Doctor* correspondía a la Facultad de Derecho. En Teología y Medicina había una mayor variación con respecto a los títulos conferidos.

sistema de exámenes de la Universidad de París y de la Universidad de Bolonia, ya que –como hemos señalado en el apartado anterior– ellas han servido como modelos institucionales para las demás universidades.

A partir del siglo XIII se instaló la distinción entre la licencia, por un lado, y el grado de maestro o de doctor, por el otro. La licencia –denominada en aquel entonces *licentia docendi*– ya existía con anterioridad al nacimiento del sistema universitario. De hecho, una persona podía ser considerada maestro de dos modos: o bien la persona era el director de una escuela, o bien había estudiado durante un período de tiempo lo suficientemente prolongado. Pero cuando aparecieron las universidades la adquisición del título dejó de ser una práctica usual e irregular, y comenzó a ser un procedimiento que las universidades reclamaron como propio, por lo que se incorporó y detalló de forma minuciosa en los distintos estatutos universitarios. A partir de allí, en la primera etapa formal de los estudios superiores el estudiante obtenía el título de bachiller⁶⁰ (conocido como *determinatio* en un primer momento) luego de una ceremonia que recibía el nombre de *determinance*. Unos años después, el bachiller era promovido a la candidatura para obtener el grado de maestro o de doctor, grados que implicaban el coronamiento de los estudios superiores, previa superación de las pruebas necesarias para obtener la licencia.

Los exámenes para poder ejercer la enseñanza en la Universidad se subdividían en dos o tres tiempos sucesivos. En primer lugar, la licencia tenía por objeto verificar no solamente los conocimientos y las aptitudes intelectuales del candidato sino también sus cualidades morales. Por este motivo, existía una especie de período probatorio, de variable duración, entre la finalización de los estudios y los exámenes. Cuando el candidato consideraba que cumplía con las condiciones requeridas, se presentaba por propia decisión a la candidatura, con acuerdo de su maestro. En un primer momento, existía un primer examen interno a la Universidad, denominado *temptamen* en Bolonia y *examen secretum* en París, que evaluaba si el candidato cumplía con todas las disposiciones impuestas (tanto con respecto a la moralidad como a sus estudios previos) para presentarse al

⁶⁰ La mayoría de los estudiantes solo obtenía el título de bachiller ya que ingresar a las Facultades Superiores era difícil y muy costoso.

examen propiamente dicho. Luego, el estudiante que era considerado apto por el jurado podía rendir lo que, por lo general, se denominaba *examen privatum*.

En la mayoría de los casos, el *examen privatum* consistía en una prueba sobre las capacidades intelectuales del candidato. La organización era variable, pero generalmente seguía el siguiente esquema: durante la víspera de la prueba o a la mañana del día del examen, los miembros del jurado le proponían al candidato dos pasajes de dos textos obligatorios del programa surgidos al azar para que los comentara; éste debía, entonces, preparar el comentario, con el propósito de exponerlo al jurado durante la tarde y de responder posteriormente a las preguntas de los doctores. En esta prueba, el candidato debía defender su posición frente a los argumentos contrarios. La originalidad del texto producido no era habitual. Por lo general, era el mismo texto el que circulaba entre los estudiantes. Finalizada esta etapa, los miembros del tribunal votaban y, llegados a un acuerdo, el resultado era anunciado. Se establecía, entonces, el lugar y el día de la ceremonia en la que se le conferiría al estudiante la licencia, convirtiéndose así en licenciado. Era frecuente que el nuevo licenciado organizara, al término de la ceremonia, un banquete como festejo.

Es importante destacar que aunque esta *licentia* garantizaba y reconocía la capacidad intelectual del estudiante no lo habilitaba a ejercer la enseñanza en la Universidad. Para esto, era necesario que el alumno adquiriera el título de Doctor unos meses más tarde⁶¹, luego de atravesar una suerte de examen. Se cree, sin embargo, que no todos los licenciados se postulaban para obtener este título⁶².

La tercera prueba –denominada *convetus* en Bolonia y *examen publicum* en París– se realizaba, entonces, con posterioridad a la obtención de la *licentia*. Frecuentemente tenía lugar en la iglesia e incluía rezos y oraciones solemnes. El valor de este acto no era solamente el de una prueba suplementaria de verificación o habilitación, sino el de una verdadera lección inaugural (*inceptio*), de una entrada a la corporación, al *ordo* de los maestros o doctores. En otras palabras, era una demostración ritual de la posesión del oficio y, por ende, tenía un carácter público y solemne.

⁶¹ Se estima que el lapso de tiempo entre un examen y el otro era de aproximadamente seis meses.

⁶² Esto se debe no solo a la complejidad de los estudios sino también a que los costos para la obtención del título eran muy elevados y no todos los estudiantes podían afrontarlos.

Esta prueba se subdividía, por lo general, en dos momentos. El primero de ellos consistía en una disputa entre el futuro doctor y algunos alumnos designados previamente sobre un tema de su elección. No era un examen propiamente dicho sino una exhibición pública de competencia y valía, ya que con el examen previo –la concesión de la licencia– se había garantizado su competencia intelectual. Era un acto de significación corporativa, que marcaba su entrada solemne en el cuerpo de doctores, su reconocimiento y admisión por sus pares. Aquí desempeñaba por primera vez el papel de maestro en una disputa universitaria. Seguido a esto, el *doctor presentans*⁶³, luego de pronunciar un elogio sobre el candidato, le entregaba las insignias de su función: una cátedra, un libro abierto, un anillo de oro, la toca o birrete⁶⁴.

La segunda etapa era también una disputa, aunque el reciente maestro o doctor no participaba directamente. Presidía una clase magistral en la que otros doctores en ejercicio debatían sobre la cuestión elegida por él. Dichos actos recibían el máximo de publicidad y la escena era majestuosa: contaba con el coro de la catedral o de la principal iglesia de la ciudad y se realizaba en el aula magna del palacio episcopal. Concurrían los miembros de la facultad (maestros, regentes, estudiantes), personas destacadas del lugar (ya sean laicos o eclesiásticos), y los padres o amigos del candidato.

Según Verger (1993), los aspectos protocolares y ceremoniales de estos actos borrarían los aspectos propiamente intelectuales. Tal es así que solamente se le demandaba al candidato reproducir los mismos ejercicios realizados durante los años de estudios. De hecho, en los estatutos de las universidades se establecieron diversas disposiciones para evitar cualquier confusión o error en esta demostración pública. Entre ellas, por ejemplo, se fijaba que los doctorandos y los oponentes que se elegían debían mostrar previamente al decano o al rector los argumentos que iban a emplear en la disputa. Otras normas versaban sobre la duración de los turnos de habla y sobre la cantidad de objeciones que los oponentes tenían derecho a

⁶³ Era el mentor del candidato. Por lo general, se encargaba de la formación del candidato a lo largo de varios años.

⁶⁴ Desde el nacimiento de las universidades, las insignias académicas, los trajes y las festividades fueron fundamentales para la dinámica de la institución. Las insignias universitarias abarcaban un amplio grupo de objetos simbólicos utilizados de diversas maneras y en distintos momentos por los miembros de los estamentos académicos: cetros y mazas, cadenas, anillos, sellos, cálices, llaves, registros y libros de estatutos, togas y capas. (Ridder-Symoens, 1992)

realizar. De esta manera, se garantizaba el buen orden del acto, que no dependía de la calidad de las respuestas del candidato, sino de la ejecución perfecta de los gestos y de los ritos que las acompañaban, garantía de la validez del título conferido. Entre estos ritos, Verger enumera los siguientes:

- Durante la víspera del acto, el candidato, acompañado por su *doctor presentans*, visitaba al canciller y a otros maestros con el objetivo de presentarse, e invitaba a sus amigos a asistir al evento.
- Durante el acto, se realizaban una serie de juramentos, entre los cuales el candidato juraba cumplir con las condiciones requeridas para presentarse a los exámenes.
- Tanto el candidato como los doctores debían utilizar la vestimenta detallada en los estatutos.
- Determinados gestos y palabras señalaban las principales fases de las pruebas. Entre estos estaban las fórmulas de presentación del candidato, las fórmulas de recepción del nuevo doctor, la bendición realizada al nuevo doctor, las insignias otorgadas (capa, libro, birrete).
- Finalizado el evento, se realizaba un banquete animado por músicos y juglares con el propósito de festejar el éxito del candidato.

El valor esencial de estos grados –principalmente el de Maestro o Doctor– se asociaba tanto con una garantía de competencia intelectual como con una marca socialmente reconocida de excelencia. El prestigio era principalmente el del *hombre de saber*. El título significaba que su poseedor había logrado un dominio total de la disciplina que estudiaba. Por lo tanto, estaba capacitado para enseñarla. Pero, el doctorado devenía también una cualidad personal. El título valía como marca de pertenencia a una institución prestigiosa y privilegiada: “En un sentido aún más amplio, la opinión general a finales de la Edad Media era que el título daba a su poseedor una auténtica dignidad social y abría las puertas al mundo de los privilegiados, de hecho al de la nobleza” (Ridder-Symoens, 1992: 164). La licencia como el doctorado estaban investidos por la nobleza del saber. El brillo de los actos era la manifestación visible de esta honorabilidad. Esto implicaba una concepción

patrimonial, sacralizante del saber. De hecho, existen documentos, según Verger, que asimilaban los títulos universitarios con los títulos de nobleza.

2.1.3. Siglos después...

El ingreso del humanismo a los claustros académicos en los siglos XVI y XVII modificó los planes de estudio vigentes en las distintas Facultades, pero dejó intactas las estructuras heredadas de las universidades medievales. Formalmente, el sistema de grados universitarios no sufrió grandes cambios desde la Edad Media. En teoría, el número de grados siguió siendo tres: el bachillerato, la licenciatura y el doctorado, que continuaron con la misma organización. Sin embargo, durante este período comenzaron a vislumbrarse ya ciertas diferencias entre las distintas instituciones. En efecto, Willem Frijhoff (Ridder-Symoens, 1996: 382) señala que a lo largo de estos siglos, cada país e inclusive cada universidad fue moldeando sus propias normas relativas a la duración de los estudios, las características de los exámenes, el tiempo que debía transcurrir entre los diferentes grados y la manera de conferirlos.

Ahora la misión académica ya no residía fundamentalmente en formar profesores universitarios como había ocurrido en los siglos anteriores, sino que ambicionaba moldear "las mentes del vasto círculo de elites" (Ridder-Symoens, 1996: 8). Para ese entonces, la salida del estudiante de la universidad significaba comenzar la vida profesional y la colación del grado suponía, pues, para el estudiante una especie de ritual de iniciación por el que se pasaba "del estado de joven aprendiz al de adulto" (Ibíd.: 380). Esta relación entre el grado y la adultez llegó a extremos insólitos. En Salamanca, por ejemplo, el nuevo doctor no estaba completamente en posesión del título hasta no haber realizado una procesión por la ciudad (denominada *Paseo de los Doctores*) que concluía cuando el estudiante mataba a un toro en una corrida y escribía su nombre en las paredes de la ciudad con la sangre del animal. Estas ceremonias eran a expensas del futuro doctor.

Otras expresiones rituales menos brutales de este doble paso se podían encontrar también en toda Europa. Las borracheras (...) solían acompañar a modo de rito las despedidas organizadas por los compañeros el día de la

graduación (...). Las cenas postdoctorales, en las que se derrochaba el dinero, que a veces costaban una pequeña fortuna y que las autoridades académicas lucharon en vano por suprimir o al menos regular, también semejaban un rito (Ibíd.: 380).

Pero adquirir el título de doctor no representaba simplemente ingresar a la etapa adulta, sino que implicaba también un verdadero ascenso social. Tal es el caso de los doctores en derecho quienes eran considerados nobles, poseedores de una nobleza personal e intransferible. Inclusive, luego de 20 años en su cargo, estos doctores se convertían en auténticos nobles, adquiriendo el título de conde palatino. Por tal razón, tenían el derecho a portar armas, aspirar a ser mantenidos por sus estudiantes, estar exentos de impuestos y gravámenes y no podían ser ni encarcelados ni torturados (Ibíd.: 394).

Con respecto a los grados, éstos se encontraban precedidos por diferentes pruebas que determinaban y evaluaban la capacidad del candidato y que variaban según las diversas tradiciones académicas. La importancia de la actuación oral se reflejó en que ésta continuó siendo esencial para la obtención de los diferentes grados hasta el siglo XIX. El ejercicio oratorio coronaba cada ciclo de estudio y de acuerdo al grado universitario revestía diferentes formas. Dentro de este panorama académico, la tesis se presentaba como un ejercicio formal que no aspiraba a contribuir al progreso de la ciencia. Por lo general, consistía en cinco o diez páginas en las que el estudiante debía resumir determinado tema que sería luego desarrollado en público (Véase Angel y Samoson, s/d; Meyer, 1993). En efecto, el acento estaba puesto en la discusión, en la argumentación y en la refutación: "c'était un véritable combat oratoire où chacun venait essayer son éloquence et prouver sa valeur"⁶⁵ (Meyer, 1993: 49).

Asimismo, el grado de doctor seguía confiriéndose en una ceremonia universitaria majestuosa. Por lo general, ésta estaba conformada por un preámbulo, el elogio al doctorando, el juramento doctoral, la manipulación de las insignias simbólicas, la fórmula que investía al doctorando con su grado y la entrega del título sellado. De acuerdo a la descripción que brinda Meyer (1993) sobre estos eventos, asistían a ellos toda la elite de la sociedad: eclesiásticos, eruditos, parlamentarios,

⁶⁵ "Era un verdadero combate oratorio donde cada uno venía para probar su elocuencia y su valor"

príncipes⁶⁶. De hecho, eran ceremonias pomposas y lujosas, precedidas, inclusive, por un concierto. Se decoraba la sala, se elogiaba al candidato y muchas veces a su familia, y se obedecía un protocolo cuidadosamente elaborado. Todo estaba ordenado de antemano, siguiendo la tradición medieval.

A fines del siglo XVIII y principios del XIX, las universidades sufrieron grandes procesos de cambios. Hasta ese momento, las universidades, estrechamente asociadas a la Iglesia, eran extremadamente conservadoras, manteniendo los rasgos del período medieval. De allí que no permitieran la entrada a los nuevos conocimientos de la época y fueran renuentes a cualquier innovación. Ni la producción científica, ni la formación profesional estaban alojadas en la universidad, sino por fuera de ella, albergadas, por lo general, en otras estructuras, como las Academias científicas⁶⁷. El siglo XIX introdujo, entonces, grandes reformas en las universidades, las que comenzaron a desprenderse de la influencia de la Iglesia. La teología perdió, en este período, su posición privilegiada, siendo reemplazada paulatinamente por el derecho. Las instituciones empezaron, pues, a adecuarse a los desarrollos científicos del momento, recuperando, de esta manera, el papel rector del conocimiento. A partir de allí se les exigió no solo la transmisión de conocimientos, sino también la generación de un saber "útil" para la sociedad⁶⁸.

En el siglo XIX hubo, entonces, un gran cambio en el sistema universitario, que estuvo vinculado principalmente con el papel ejemplar que cumplieron las

⁶⁶ Para una ampliación de la historia sobre la defensa de tesis en el período del *Ancien Régime*, véase Meyer (1993).

⁶⁷ A pesar de que los grandes descubrimientos científicos de los siglos XVI y XVII raramente se pueden atribuir a las universidades, discutiendo con varios críticos, Roy Porter (Ridder-Symoens, 1992) enumera diversos factores que determinaron que la institución universitaria fuera decisiva en la revolución científica de este período. Por lo tanto, concluye que es erróneo pensar que las universidades fueron hostiles a la nueva ciencia.

⁶⁸ Distintos autores señalan que en este período comienzan a forjarse los diferentes modelos de universidad. En la actualidad, Pérez Lindo (1985) afirma que existen ocho modelos universitarios que describen las características fundamentales de los diferentes sistemas académicos: el modelo inglés, francés, alemán, norteamericano, japonés, latinoamericano, soviético y chino. No obstante, podemos señalar que dos de ellos son los que aparecen fundamentalmente en la literatura académica y que, en muchas veces oportunidades, son presentados en contraposición. Uno, el modelo científico humboldtiano, adquiere su nombre a partir de la reforma universitaria prusiana realizada por Wilhelm von Humboldt, fundador de la Universidad de Berlín en 1810. Este modelo concebía a la universidad como el ámbito para el desenvolvimiento de la ciencia, en desmedro de la formación profesional, por lo que la investigación obtiene un papel central en la formación universitaria (Bowen, 1992, t.III: 338). El segundo, asociado al modelo napoleónico, tuvo sus orígenes en Francia y pensaba a la universidad como la institución encargada de otorgar los títulos que habilitan el ejercicio profesional. Debemos decir que ninguno de los modelos existe en forma "pura" dentro del ámbito universitario, sino que se encuentran combinados.

universidades en los modernos Estados nacionales, al constituirse en instituciones claves para los nuevos contextos nacionales. Uno de esos cambios fue la aparición de nuevas profesiones que no tenían vinculación tradicional con la universidad. Otro cambio relevante fue la profesionalización del trabajo científico y académico. En este sentido, en este período las universidades resurgieron como instituciones principales de producción de conocimiento y predominó la idea de una universidad orientada hacia la investigación. Según Wittrock (Rothblatt y Wittrock, 1993), en este proceso de gestación de la universidad moderna la universidad alemana se erigió como modelo internacional.

Con el paso del tiempo, la tesis gana progresivamente un lugar que atestigua el valor científico del tesista⁶⁹ y le confiere poder en el seno de la comunidad intelectual. La trascendencia de lo escrito como manifestación de la competencia del estudiante comenzará a instalarse paulatinamente en la tradición académica. En efecto, el lujo y las alegorías empleadas durante las defensas de tesis son cada vez menos numerosos, ya que se le presta más importancia y atención al contenido de la tesis que a la decoración y a las personalidades que asisten al evento.

2.2. La tesis y su defensa como rito de pasaje

El recorrido que hemos emprendido a través de la historia de las universidades y de sus sistemas de grados nos permitió reconocer el papel ritual que los exámenes universitarios asumieron ya desde sus inicios. La demostración pública de la competencia del candidato, mediante la cual se aspiraba a dignificar no solo al nuevo doctor sino también a la propia institución corporizada a través de sus representantes, fue una parte esencial del engranaje académico desde su misma fundación. Es tiempo, entonces, de reflexionar sobre la noción de *rito* en su relación actual con la tesis y su defensa. El concepto de *rito de pasaje* (traducido también como *rito de paso*), elaborado por el antropólogo francés Arnold van Gennep en 1909, nos valdrá como disparador.

⁶⁹ En Francia, según Jolly (1993), los criterios de científicidad y originalidad característicos de una tesis son recién establecidos en un decreto el 28 de julio de 1903.

Van Gennep introduce la noción de *rito de pasaje* al describir las formas rituales que se celebraban en algunas sociedades no industrializadas para señalar las numerosas transiciones que un individuo debía atravesar en su desarrollo social dentro de la comunidad. Es Victor Turner (1969), sin embargo, quien retoma este concepto de van Gennep en un conocido trabajo, lo extiende y considera sus implicancias en el estudio de la cultura de la sociedad contemporánea. Los ritos de pasaje son definidos como "*rites which accompany every change of place, state, social position and age*"⁷⁰ (van Gennep citado en Turner, 1969: 94). Estos ritos están conformados por tres fases: la fase de separación o fase pre-liminal, la fase liminal y la fase de reincorporación o fase post-liminal. La primera fase comprende la separación del individuo o del grupo de una posición inferior en la estructura social, de un conjunto de condiciones culturales o de ambos. Durante el período liminal, las características del sujeto (individuo o grupo) son ambiguas, debido a que se encuentra ubicado en una posición intermedia: "é quando l'inizando non è piú quello che era e non é ancora quello che sarà"⁷¹ (Turner, 1986: 200). En la tercera fase, se consuma el pasaje. El sujeto ha logrado nuevamente un estado estable y se espera de él que su comportamiento responda a las normas y estándares éticos propios de la posición social que ha alcanzado.

La etapa liminal es la etapa que más ha estudiado Turner debido a sus características y singularidades. Uno de los rasgos más interesantes que propone es que durante esta fase se produce una perturbación de la estructura social, a la que define como un conjunto de instituciones especializadas e interdependientes y de posiciones organizadas institucionalmente. A diferencia de lo que ocurre en la estructura, las entidades liminales escapan a cualquier intento de clasificación. Se encuentran en un "entre": "liminal entities are neither here, nor there"⁷² (Turner, 1969: 95). En muchas sociedades esta indeterminación aparece reflejada mediante una gran variedad de símbolos que ritualizan las transiciones sociales y culturales. Esta anulación de categorización determina, a su vez, que en este período todas las distinciones de rango y de estatus desaparezcan o se homogeneicen, dando lugar, entonces, a la igualdad. En este punto, el autor emplea la noción de *communitas*,

⁷⁰ "Ritos que acompañan cada cambio de lugar, de estado, de posición social y de edad".

⁷¹ "Es cuando el iniciado no es aquello que era y no es todavía aquello que será".

⁷² "Las entidades liminales no se encuentran ni aquí ni allá".

que, a diferencia de la comunidad, solo puede comprenderse en su relación con la estructura. La *communitas* emerge en el intersticio de la estructura, en sus bordes. Es una especie de anti-estructura, que quebranta y disuelve las normas que regulan las relaciones estructuradas e institucionalizadas. En los ritos de pasaje los sujetos son liberados así de la estructura hacia la *communitas*, solo para regresar a aquella luego de ser revitalizados por esta experiencia.

Según Turner, estos ritos no se restringen a las sociedades orales sino que trazos de este proceso iniciático pueden reconocerse también en otros fenómenos de nuestra sociedad. Cada micro-esfera busca, de hecho, sus propios modos rituales. Siguiendo este enfoque, varios autores han propuesto pensar a las maestrías y a los doctorados dentro de esta perspectiva en tanto la elaboración de una tesis constituye un rito de pasaje en el que se produce un cambio en la posición académica del iniciado⁷³.

En un estudio sobre las actas de defensas de tesis, la socióloga francesa Claudine Dardy (2002) reflexiona sobre lo que denomina *recorrido de tesis* y lo relaciona con esta noción antropológica de rito. Ella afirma en este trabajo que una tesis no es un producto, un trabajo de investigación en el que se debe encontrar el hilo de Ariadna, sino un largo proceso de socialización que se inicia en el momento en el que el tesista se inscribe en una carrera de posgrado. La tesis se realiza dentro de una red social y, por lo tanto, cobra significación dentro de la comunidad universitaria. En este sentido, el trabajo de investigación no es un ejercicio intelectual abstracto que se encuentra por fuera de las contingencias sociales.

Por el contrario, la autora –recuperando este concepto propuesto por la etnología tradicional– define la tesis y su defensa como un recorrido, un camino, que puede ser comparado con un rito de iniciación. Desde esta perspectiva, se puede comprender el recorrido que realiza el tesista como un rito de iniciación al mundo universitario, como aprendizaje progresivo de los signos de pertenencia a este medio, en otras palabras, como un recorrido de socialización.

Pero, también, según la socióloga francesa, se puede emplear la noción de rito a momentos más específicos de este recorrido. En tal sentido, la defensa de tesis puede ser entendida como un rito por sí misma, en tanto es una ceremonia

⁷³ Entre estos autores podemos mencionar a Becher (1989).

ritualizada que distribuye roles entre sus participantes, fija un protocolo cerrado y no deja al azar ni los tiempos en que se desarrolla dicho acto ni la disposición espacial de sus participantes. De hecho, estos rasgos presentan diferencias según las tradiciones académicas de cada uno de los dominios disciplinares y también según los países.

Ahora bien, tomando en cuenta esta visión de la tesis y de su defensa como rito relativo al proceso de socialización, a la interiorización y aprendizaje de normas y valores propios de la cultura universitaria e incorporando los diferentes momentos en los que se divide un rito de pasaje, podemos señalar que la inscripción a una carrera de posgrado se corresponde con la primera fase del proceso ritual, en el que se produce una separación del sujeto de su condición previa. A partir de allí el alumno-investigador ingresa en el período liminal, en el que adquiere una nueva nominación: ahora es un *maestrando* o *doctorando*. No podemos dejar de destacar aquí que el gerundio que allí aparece –la terminación en *ando*– implica la idea de proceso y da cuenta de la dimensión dinámica de esta etapa. El maestrando o doctorando cursa seminarios, entrega trabajos finales, investiga, escribe la tesis. Todos son, en ese punto, iguales. Todos se encuentran inmersos en una formación que pauta y regula el pasaje: se debe cursar cierta cantidad de materias, cumplir determinada cantidad de puntos, elaborar una tesis, defenderla. En algunos posgrados, inclusive, este recorrido tiene cierta flexibilidad, ya que cada estudiante puede trazar su propio camino en función de las necesidades de su trabajo.

La defensa de tesis se encuentra al final de la fase liminal y marca simbólicamente su cierre al dar por finalizado el trayecto realizado por el tesista luego de la inscripción⁷⁴. Es en la lectura del acta, a partir de que se aprueba el trabajo presentado y defendido, que el rito da lugar a su tercera fase. El título obtenido –objeto ritual y sacralizado que vale por su sola posesión– marca la entrada del tesista al mundo de los investigadores universitarios: ahora ya se es *Magister* o *Doctor*.

⁷⁴ En los capítulos 4 y 5 veremos que este cierre variará según sean defensas de maestría o de doctorado.

2.2. La tesis y su defensa como rito de institución

Mientras que a Turner le interesa describir el rito de pasaje y reflexionar sobre la manera en que se produce el tránsito entre un estado a otro (de allí su denominación), Bourdieu (1985) se pregunta ya no por sus rasgos descriptivos sino por la función social que dichos ritos cumplen. En tal sentido, los denomina ritos de institución, en tanto instituyen la diferencia entre aquellos a quienes concierne el rito y aquellos a quienes no les concierne. Los ritos de institución están en función de la legitimación de un límite arbitrario, naturalizando la diferencia social entre grupos. El límite distingue no solo a los que lo han sufrido y a los que no lo han sufrido, sino también a los que son aptos de experimentar el rito, de aquellos que no lo son. A través del rito, aquello que es de naturaleza social y, por ende, arbitrario adquiere su objetivación:

La *investidura* (del caballero, del diputado, del presidente de la República, etc.) consiste en sancionar y santificar haciendo *conocer* y *reconocer* una diferencia (preexistente o no), haciéndola existir en tanto diferencia social, conocida y reconocida por el agente investido y por los demás. (Bourdieu, 1985: 80)

El rito es, entonces, por sí mismo una separación que ejerce un efecto de consagración. Por este motivo, todo rito tiene una dimensión preformativa. Instituir, señala Bourdieu, es dar una definición social, una identidad, es significar a alguien lo que es, lo que debe ser y como tiene que comportarse. Para ello, se requiere de la eficacia simbólica del rito, asentada en una creencia colectiva de legitimidad y reconocimiento: para actuar sobre lo real es necesario actuar sobre la representación que se tiene de lo real. De esta manera, el acto de institución en tanto acto de categorización tiende a producir lo que designa. No solo transforma la representación que los demás poseen de la persona consagrada y de la actitud que tienen hacia ella, sino también modifica la representación que la propia persona tiene sobre sí misma y su conducta social.

En *La Noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*, Bourdieu (1989) reflexiona acerca de los ritos de institución que se encuentran asociados a las *grandes écoles*. Afirma allí que en estas escuelas de elite se tiende a producir un grupo consagrado que no solamente se encuentra separado del resto, sino que

considera digno de estarlo. En este sentido, se produce una modificación de la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo y de la percepción que los demás tienen sobre él:

This social function consists in producing special, separate, sacred beings merely by getting everyone to be aware of and to recognize the boundary separating them from the commonplace, by making the consecrating distinction public, widely known, and guaranteed by the *consensus omnium*, and by creating thereby the conversion of belief that leads the chosen people to (re)cognize themselves as different⁷⁵. (Bourdieu, 1989: 103)

Lo que se produce es, en efecto, al decir de Bourdieu, una "nobleza académica", reconocida no solo por aquellos a los que incluye sino también por aquellos a los que excluye, conformada por un grupo de individuos que se encuentra en posesión de una esencia superior. La dinámica de este proceso se encuentra inmersa en una dialéctica de consagración y reconocimiento, y está conformada, en términos de van Gennep, por muchos actos de separación y reincorporación. De este modo, se instituye un orden, una división legítima del mundo social, garantizada jurídicamente, que, a su vez, posee una eficacia mágica. Asignar a alguien a pertenecer a un grupo que posee una esencia superior determina que ese individuo experimente una transformación subjetiva que lo acerque a la definición que se le ha otorgado.

La universidad tiene la responsabilidad, entonces, de realizar una acción mágica de consagración que consiste en una serie de rupturas más o menos arbitrarias en el *continuum* social y en la legitimación de estas rupturas a través de actos que las sancionan y las ratifican. La institución educativa juega un rol crucial en la redistribución permanente de poder y de privilegios, a través de su poder de *nominación*. Dentro de este horizonte académico, la concesión de títulos es, de hecho, un acto de categorización legitimado jurídicamente, a través del cual no solo se legitima una competencia o habilidad técnica sino que también le confiere a su poseedor un atributo de identidad social. Otorgar esta identidad social implica siempre una diferencia social, una distinción, es indisoluble de la diferenciación de grupos separados por límites simbólicos. Aquellos que poseen un título en el rito

⁷⁵ "Esta función social consiste en la producción de seres especiales, separados, sagrados simplemente a través de hacer que cada uno sea consciente de y reconozca el límite que los separa del común, haciendo pública la distinción de consagración, extensamente conocida y garantizada por el *consensus omnium*, y transformando de esta manera el pensamiento que determina que la gente seleccionada se (re)conozca como diferente".

académico son por ello poseedores del monopolio legítimo de una virtud o competencia social, esto es, una capacidad reconocida legalmente para esgrimir una forma de poder que es efectiva en tanto legítima:

The higher the academic title, the more likely it is to function as a title of nobility, a dignity, freeing its holder from ever having to prove himself or practically demonstrate his skill, and the greater advantage it gives in *classification struggles*, in which what is principally at stake is the choice of granting priority either to the symbolic or to the technical dimension of titles and jobs, or the reverse⁷⁶. (Bourdieu, 1989: 119)

En ese sentido, la defensa de tesis en tanto rito de institución instituye y legitima una categoría académica dentro de su jerarquía: el título de *Magister* o de *Doctor* provee una identidad que dice algo de quien lo posee y lo distingue así de los demás sujetos que pertenecen a la comunidad universitaria. Pero además, estos títulos universitarios no solamente implican una distinción académica sino también señalan una posición social. En efecto, el título de *Magister* y de *Doctor* acompañan al nombre propio: no se es *X* sino que ahora se es el *Mgter. X* o, en el mejor de los casos, el *Dr. X*, marcando entonces una separación y una diferencia social con quienes delante de sus nombres solo encuentran una ausencia.

↗ 4. Palabras finales

De la defensa de un saber al saber sobre la ritualidad de la defensa

El recorrido que hemos emprendido en este capítulo nos ha demostrado que defender una tesis no es defender un saber, el saber producido a lo largo de una investigación. O, por lo menos, no es solo eso. Defender una tesis es un acto en el que está en juego el conocimiento investigado a lo largo de la carrera de posgrado, pero, además, es una instancia en la que el reconocimiento simbólico y el poder académico juegan un papel primordial.

La historia de la Universidad –o, como señalamos en un comienzo, la historia de *las Universidades*– nos ha advertido que en sus comienzos los sistemas de

⁷⁶ “Cuanto más elevado es el título académico, más probable es que funcione como un título de nobleza, una dignidad, liberando a su poseedor de probarse a sí mismo o prácticamente demostrar su competencia, dando más ventaja en las *luchas de clasificación*, en las que lo que principalmente se encuentra en juego es la opción de conceder la prioridad a la dimensión simbólica o a la dimensión técnica de los títulos y de los trabajos, o a su inversa”.

exámenes universitarios, principalmente la prueba que se realizaba para la obtención del título de Maestro o Doctor, constituyeron ritos en los que confluían los deseos del aspirante y la plasmación pública de los valores académicos. En este sentido, el aparato universitario se materializaba en cada uno de los eventos poniendo de manifiesto su gloria y su grandeza. Momento de apertura y de cierre. Apertura, ya que concurrían asistentes ajenos a la institución, haciendo posible que toda la sociedad fuese testigo de la ceremonia. Cierre, porque de lo que se trataba era de marcar que solamente unos pocos, los más competentes, los más dignos, podían formar parte de tan selectiva corporación. La importancia de lo ritual prevalecía por sobre las capacidades intelectuales del candidato. Argán y la ceremonia burlesca en la que le confieren el título de Médico, momento cumbre en la obra de teatro de Molière, así lo retratan.

La defensa de tesis es, entonces, un rito que puede pensarse desde dos puntos de vista complementarios: el del sujeto "defensor" de su tesis y el de la universidad. Para el tesista, implica el cierre de una etapa, de un proceso de socialización, de aprendizaje de la cultura universitaria. Es un evento en el que se aspira al reconocimiento del *otro*, del jurado, que se transformará, luego, en el reconocimiento de la institución académica otorgado a través del título. Se reconoce el saber, pero, lo que es más importante, se reconoce al tesista como investigador, se legitima su autoridad y competencia en el mundo académico. Y, asimismo, este reconocimiento del sujeto conlleva un reconocimiento y una distinción social. De allí que adquiera una nueva nominación.

Desde la perspectiva de la universidad, por otra parte, la defensa de tesis no solamente forma parte de los requisitos institucionales, sino que constituye, además, un mecanismo de reproducción y conservación. En este sentido, supone un reconocimiento del orden académico (Bourdieu, 1984: 129), pero también una reafirmación del ser y de los valores universitarios, garantizada por el tribunal evaluador, quien representa el poder académico actuando como una instancia de control.

Capítulo 3

La defensa de tesis: una aproximación desde el género discursivo

“El menosprecio de la naturaleza del enunciado y la indiferencia frente a los detalles de los aspectos genéricos del discurso llevan, en cualquier esfera de la investigación lingüística, al formalismo y a una abstracción excesiva, desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida.”
Mijaíl Bajtín – *El problema de los géneros discursivos*

Dentro de la escena universitaria, es la comunidad académica la que regula la entrada de los “inmigrantes”, a quienes se les exige no solo una serie de requisitos institucionales sino también la posesión de una competencia técnica y discursiva para su ingreso. Es la institución la que legitima, entonces, el reconocimiento de aquellos que aspiran a formar parte de su dinámica mediante la producción de determinados géneros orales y escritos que sirven a este propósito institucional. En efecto, en las maestrías y en los doctorados se les solicita a los candidatos la elaboración de monografías, proyectos, informes de lectura, presentaciones orales, planes de tesis –entre otros– y, a su término, la tesis y su

defensa. La institución es, pues, la que sanciona la validez del contenido científico de los trabajos presentados por los alumnos mediante una red de normas tácitas propias a parámetros institucionales determinados, entre las que se incluyen aquellas vinculadas con el empleo de formas y expresiones específicas consideradas adecuadas por el ámbito académico. Se produce así una compleja negociación entre aquello que desde la academia se espera y las producciones individuales de los maestrandos o doctorandos, en donde se pone en juego la construcción de una identidad acorde a la situación comunicativa en juego (Hyland, en prensa).

Luego de repasar los orígenes históricos de la defensa de tesis y su inserción en tanto rito en el campo universitario, nos proponemos presentar, en este capítulo, una mirada otra acerca de esta práctica académica desde una perspectiva genérica. Pensar la defensa de tesis como género discursivo nos permitirá ahondar tanto en sus rasgos singulares como también en su vinculación con la comunidad académica de la que nace, diferenciándola así de otros géneros de posgrado. De allí que, en primer lugar, reflexionaremos brevemente acerca de la noción de *género*, con el objetivo de emplear aquellas concepciones que nos faciliten la tarea de describir la defensa de tesis desde una visión que abarque tanto la dimensión discursiva como la dimensión social. En segundo lugar, expondremos una caracterización de la defensa tomando en cuenta diversas variables que nos permitirán comprender esta instancia con mayor profundidad y, en los capítulos siguientes, analizar el *corpus* de nuestro trabajo. Por último, abordaremos lo que denominamos *texto de la defensa*, ya que es la exposición del tesista sobre la que ubicaremos nuestro foco en las páginas siguientes.

➤ 1. En torno a la problemática del género discursivo

El célebre trabajo de M. Bajtín (1979) sobre el concepto de *género discursivo* es considerado uno de los escritos fundamentales para una teoría del género. Si bien esta noción puede remontarse a la antigüedad, a los tratados de retórica

antigua, es Bajtín quien propone una teoría del género revolucionaria para los estudios lingüísticos de los años '30; teoría que cobrará vigor e ímpetu en Francia muchos años después. El género discursivo, concepto central de la teoría del lenguaje bajtiniana junto con el de la naturaleza dialógica del enunciado, es definido por este autor como un tipo relativamente estable de enunciado vinculado a las distintas esferas de la praxis humana. El género, entonces, está ligado al uso de la lengua. De hecho, Bajtín señala que cada esfera de la comunicación presentará múltiples géneros discursivos orales y escritos que se diferenciarán a medida que se desarrolla la esfera misma. Cada género comprenderá un estilo, un contenido temático y una estructura interrelacionados dentro de su totalidad.

Ahora bien, la complejidad del concepto de género discursivo y los distintos intereses teóricos que éste ha despertado dentro de los estudios del lenguaje contribuyeron a delinear múltiples enfoques que se proponen abordar el campo de problemas que esta noción introduce. Los términos *género de discurso* o *género discursivo*, *tipo textual* y *clase textual*⁷⁷ han funcionado como ejes de discusión en los que se han centrado numerosos desarrollos teóricos desde los años '70, a los que podemos ordenar conceptualmente a partir de los criterios que se han privilegiado para el análisis. De una manera simplificada –y, por ello, inexacta– estos estudios pueden ser distinguidos según los criterios lingüísticos, funcionales, situacionales, discursivos y/o sociológicos por ellos empleados⁷⁸.

Los análisis que siguen criterios lingüísticos permiten categorizar los textos desde las características formales, la organización textual, las marcas enunciativas⁷⁹. Los criterios funcionales basan su clasificación, por su parte, a partir de las funciones comunicativas del lenguaje⁸⁰. Los criterios situacionales privilegian la naturaleza comunicacional del intercambio verbal. En estos trabajos, se reflexiona sobre los actores implicados, la circunstancia de la comunicación, el medio utilizado⁸¹. A su vez, los estudios que focalizan en el criterio discursivo combinan las

⁷⁷ Para una distinción entre *tipo textual* y *clase textual* véase Ciapuscio (1994).

⁷⁸ Seguimos aquí a Maingueneau (2004a) y Charaudeau (2004).

⁷⁹ Dentro de esta serie, encontramos el trabajo de J.-M. Adam (1999).

⁸⁰ Este es el caso, por ejemplo, de los estudios que emplean para su clasificación las funciones comunicativas desarrolladas por Jakobson (1985).

⁸¹ Estos trabajos se inscriben dentro de la tradición bajtiniana.

características lingüísticas, funcionales y situacionales⁸². Por último, desde una perspectiva sociológica se ubica el énfasis en los lugares sociales desde donde se enuncia⁸³.

No es nuestro interés aquí abarcar exhaustivamente una problemática tan extensa y compleja como la de los géneros de discurso; pretendemos, por el contrario, presentar muy brevemente algunos planteos teóricos acerca de dicha noción que nos permitirán pensar y reflexionar sobre la defensa de tesis desde una perspectiva múltiple.

↗ 2. La defensa de tesis: un género académico de posgrado

Desde la lingüística aplicada, Swales (1990), uno de los autores más citados dentro de los estudios sobre el discurso académico, caracteriza el género discursivo a partir de una serie de rasgos. En efecto, según este lingüista, un género está compuesto por una clase de eventos comunicativos que comparten un sistema de propósitos también comunicativos, que se reconocen por los miembros expertos de la comunidad discursiva que lo originó y que son su razón de existir. Esta razón de existir determina la estructura esquemática del discurso e influye y limita la selección del contenido y del estilo. Como añadidura al propósito, los modelos de un mismo género exhiben varios patrones de similitud en términos de estructura, estilo y contenido. Según Swales, toda comunidad discursiva⁸⁴ utiliza uno o más géneros para alcanzar sus objetivos.

Esta definición, a la que Swales (1990: 45) reconoce como apropiada particularmente para la finalidad de su trabajo, coloca su atención, entonces, sobre el o los propósitos comunicativos del género. Da el ejemplo del género *receta*, que, de acuerdo a esta descripción, se caracteriza por ser un texto instruccional diseñado para asegurar que, si se sigue una serie de actividades prescriptas, se alcanza un determinado éxito gastronómico.

⁸² Dentro de este grupo, podemos incluir a Maingueneau (1999, 2002a, 2004a).

⁸³ Véase, por ejemplo, Bourdieu (1985).

⁸⁴ Para una definición de *comunidad discursiva* véase el apartado 2.3.

Pensar la defensa de tesis desde esta perspectiva teórica nos plantea, en principio, dos grandes dificultades: por un lado, el o los propósitos de la defensa de tesis varían según cada uno de los actores involucrados; por el otro, en esta instancia se entrecruzan tanto propósitos explícitos así como también propósitos implícitos que convergen en su desarrollo⁸⁵. Podemos mencionar algunos de ellos:

- *Desde el tesista*. Tomando en cuenta la mirada del tesista, podemos señalar que el propósito manifiesto de la defensa es defender un trabajo de investigación realizado como trabajo final de una maestría o de un doctorado, lo que implica, en muchos casos, anticiparse a posibles objeciones del jurado. Pero, también, si consideramos la dimensión implícita, en esta instancia –entre otros propósitos– el tesista participa de un acto de investidura académica, es reconocido y legitimado como investigador, aspira, en algunos casos, a incorporarse a la comunidad de doctores, adquiere una nueva nominación, avanza dentro de su carrera académica⁸⁶.

- *Desde la Universidad*. Para la Universidad, la defensa de tesis forma parte de uno de los requisitos institucionales para el otorgamiento del título. En tal sentido, está mencionado en el reglamento de cada carrera de posgrado. No obstante, a través de esta práctica la Universidad se hace “visible”. Esta puesta en escena forma parte de uno de los mecanismos de reproducción y mantenimiento de la institución⁸⁷.

- *Desde el jurado*. Desde el punto de vista del comité evaluador, el propósito manifiesto del jurado es el de completar la evaluación del trabajo de investigación efectuado por el maestrando o doctorando, a partir de una exposición oral donde el candidato muestra su competencia en lides académicas. Sin embargo, la participación en tal evento reafirma a sus miembros en su pertenencia al mundo académico y refuerza su prestigio, su autoridad y notoriedad en el campo.

Por otra parte, definir la defensa de tesis solamente desde esta única variable, es decir, a través del propósito que se encuentra en juego, limita nuestro

⁸⁵ Es el mismo Swales (1990: 47) quien señala "There remain, of course, some genres for which purpose is unsuited as a primary criterion" ["Existen, por supuesto, algunos géneros para los cuales el criterio del propósito resulta inadecuado como criterio principal"]

⁸⁶ Véase capítulo 2.

⁸⁷ Véase capítulo 2.

alcance, ya que se omite y se ignora una serie de factores relevantes para una comprensión global y abarcadora del género. Para ello, nos referiremos sucintamente a tres autores en particular que han trabajado esta noción desde el análisis del discurso y que nos permitirán enriquecer esta visión; ellos son: Dominique Maingueneau, Jean-Claude Beacco y Patrick Charaudeau.

Maingueneau (1999, 2002a, 2004a), quien inclusive estudia en dos trabajos (2002a; Dardy, Ducard y Maingueneau, 2002) las actas de las defensas de tesis desde una perspectiva genérica, afirma que los géneros discursivos o géneros de discurso no son simples vehículos para la transmisión de contenidos, sino que son dispositivos de la comunicación delimitados socio-históricamente, que anudan, a la vez, tanto una dimensión social como textual. De allí que el género sea un concepto clave, según el lingüista, para el análisis del discurso, disciplina que se interesa por aprehender el discurso en el punto que articula texto y lugares sociales. Un género en tanto dispositivo de comunicación implica la existencia de roles y de contratos tácitos entre los participantes, de medios específicos, de una localización en el tiempo y en el espacio, de una organización textual prototípica, etc.

En 1999, Maingueneau distingue tres modalidades diferentes de los géneros de discurso: los *géneros de autor*, los *géneros rutinarios* y los *géneros conversacionales*. Entre los primeros, ubica a aquellos géneros que son nombrados así por los mismos autores o, eventualmente, por un editor. Se señalan, en general, a través de una indicación paratextual. Los géneros rutinarios son aquellos que resultan más interesantes para el analista del discurso ya que adquieren su estabilidad de las prácticas sociales. En efecto, estos géneros se corresponden con actividades verbales estructuradas por un propósito y se asignan roles específicos, contratos de habla, macroestructuras textuales. La tercera modalidad es, por su parte, mucho menos rígida. Las relaciones interpersonales anulan la fijeza de los roles, su finalidad no es siempre estable o clara y la organización textual puede ser, muchas veces, confusa. Esta clasificación tripartita es modificada, sin embargo, por Maingueneau (2002a, 2004a, 2004b) unos años después por considerarla

imprecisa⁸⁸. Propone, en su lugar, un nuevo ordenamiento de los géneros, a los que separa en *género conversacionales* y *géneros instituidos*. Mientras que los géneros conversacionales se corresponden con los géneros que llevan la misma denominación en la clasificación anterior, los géneros instituidos agrupan bajo esta categoría a los géneros de autor y a los géneros rutinarios. Para Maingueneau, los géneros de autor pueden ser considerados, en realidad, un tipo de género rutinario.

Jean-Claude Beacco (2004), por su parte, distingue tres orientaciones lingüísticas desde las que se ha reflexionado sobre el género discursivo: la perspectiva sociolingüística, que lo considera como una forma de representación metalingüística de la comunicación, perteneciente al saber común de los hablantes; las descripciones lingüísticas, que estudian a los géneros discursivos como tipos de textos; y, por último, la visión del análisis del discurso, que define el género discursivo en su vinculación con las prácticas sociales. Para esta última perspectiva, el género discursivo es una forma que estructura la comunicación social, constitutiva de lugares sociales, cuya configuración depende de la coyuntura socio-histórica, en la que se anclan las formaciones discursivas y se aprehende el sentido social. Estas tres aproximaciones lingüísticas son necesarias, según Beacco, para una descripción exhaustiva de los géneros.

En tercer lugar, Charaudeau (2004) propone articular, al igual que Beacco, los diferentes enfoques sobre la noción de género y presenta un modelo de análisis compuesto por tres niveles: el nivel situacional, el nivel de la organización discursiva, determinada por las instrucciones situacionales, y el nivel de las marcas formales, más o menos recurrentes, necesarias para configurar lingüísticamente la organización discursiva. De acuerdo a este modelo, la situación de comunicación es el lugar donde se instituyen las restricciones que se ponen en juego en el intercambio social y es allí donde se estructura el ámbito de la práctica en el ámbito de la comunicación. Las restricciones del nivel situacional son restricciones que

⁸⁸ Uno de los motivos principales para la modificación de esta clasificación se basa en que los géneros conversacionales, según Maingueneau, también pueden estar ligados, en algunos casos, a una rutina y, por ende, las categorías empleadas se prestan a confusión.

podrían ser consideradas externas al acto ya que provienen de la identidad de los participantes y del lugar que ocupan, de la finalidad que los une, del propósito que puede ser invocado y de las circunstancias materiales en las cuales se realiza. Los objetivos son los que en primer lugar deben tomarse en cuenta para el análisis. Estos datos externos, influyen, por su parte, sobre la construcción discursiva, ya que determinan lo que debe ser el marco del procesamiento lingüístico en el cual van a ordenarse. Por último, la puesta en discurso es el lugar donde se instituyen las restricciones formales vinculadas a las diferentes “maneras de decir” más o menos codificadas. Es en este nivel donde se construye el texto. Charaudeau señala, además, dentro de su propuesta la importancia del contrato de comunicación que existe en todo ámbito de comunicación, que define las reglas del juego del intercambio comunicativo entre los interlocutores y cuyo reconocimiento permite la comprensión mutua.

Pues bien, tomando en cuenta, entonces, los aportes provenientes del análisis del discurso, podemos definir la defensa de tesis como un género académico de posgrado, perteneciente al discurso científico académico, ligado a una situación de comunicación determinada, regido por un contrato comunicacional e institucional previo, moldeado socio-históricamente y constitutivo de la comunidad académica a la que pertenece. Creemos, a su vez, que la construcción discursiva y formal de la defensa estará configurada no solamente por la situación de comunicación sino también por la tradición discursiva de la disciplina en la que la defensa se inscribe. Ampliaremos esta definición en los apartados siguientes y especificaremos el alcance de sus constituyentes.

2.1. La situación de comunicación

Remitirse a la situación de comunicación es, al decir de Maingueneau (2003), abordar, desde una mirada sociológica, la situación de discurso a la que el texto está indisolublemente ligada. El modelo conocido como *SPEAKING*, elaborado por Dell Hymes (1972) para comprender las relaciones entre los medios lingüísticos y

los significados sociales, ha sido uno de los modelos fundadores para la descripción etnográfica y lingüística de los eventos de habla⁸⁹, ya que presenta una serie de componentes a partir de los cuales se puede caracterizar una situación. Nosotros emplearemos, para una descripción de la situación de comunicación de la defensa de tesis, algunos de los parámetros que enumera Maingueneau (2003), que consideramos adecuados para nuestro propósito.

Siguiendo la clasificación propuesta por Maingueneau, la defensa de tesis puede incluirse dentro de lo que el lingüista denomina *género oral instituido*; género en el que los participantes deben adaptarse y adecuarse a un marco formal preestablecido que no es posible de ser modificado en su totalidad. En efecto, la defensa de tesis nace, como hemos visto en el capítulo anterior, en el seno de la institución académica que le da origen y legitimidad. En tal sentido, podemos pensar que está atravesada principalmente por un contrato tácito que regula su dinámica: el *contrato institucional*. Este contrato implícito es un contrato comunicacional, previo al desarrollo de este acto académico y destinado a estructurar y a organizar el intercambio social. De esta manera, las pautas que enmarcan el intercambio entre los actantes que participan de esta práctica forman parte de este contrato y regulan el curso de la defensa. Cada participante debe, por lo tanto, reconocer y aceptar no solo las normas en juego desde el rol que tiene asignado sino también el lugar que tiene el otro y su función. Como veremos más adelante, estas reglas –formalidades que cobran cuerpo dentro de cada institución– varían según las distintas tradiciones académicas.

El tesista y el jurado son los participantes que juegan un papel clave y central en la defensa de tesis. Ambos actúan aquí desde roles asimétricos: el tesista o candidato cumple el rol de evaluado, mientras que el tribunal es, en contrapartida, el evaluador –poseedor de ciertos saberes–, cuyo lugar se encuentra legitimado por la institución. Aunque cada participante tiene diferentes propósitos, como hemos visto en el apartado anterior, podemos señalar que el propósito general es el de defender una tesis, con el objetivo último de obtener un título de posgrado. Este propósito determina el comportamiento de los participantes, que debe estar acorde, por lo tanto, con dicha finalidad.

⁸⁹ Hymes (1972: 67) define el evento del habla como aquellas actividades o aspectos de actividades directamente gobernadas por reglas o normas para el uso del habla.

A estos participantes, se les puede sumar, aunque no necesariamente se encuentran en todas las defensas, el público (compuesto por amigos, familiares, curiosos, colegas), el director y/o co-director de tesis, un representante académico, un evaluador externo, etc. El público está conformado por oyentes que constituyen, por otra parte, los destinatarios indirectos del discurso. Estos destinatarios participan de alguna manera del curso de la defensa: los tesisistas son conscientes de su presencia y se comportan de acuerdo a ella. En efecto, según Amossy (2002: 164), estos destinatarios, a pesar de no estar integrados directamente en la relación de alocución propiamente dicha, funcionan como "testigos" del intercambio verbal e influyen a veces en él de manera decisiva.

Tomando en cuenta el intercambio verbal entre los participantes, Maingueneau (Dardy, Ducard y Maingueneau, 2002) plantea que la defensa de tesis es un fenómeno de triple enunciación debido a la complejidad de la relación entre los participantes y sus distintas interacciones. Por un lado, se encuentra la doble enunciación teatral, manifestada en el vínculo Jurado ↔ Candidato y (Jurado ↔ Candidato) ↔ Público. Pero, por el otro, aparece una tercera interacción menos perceptible que es la interacción entre los miembros del jurado.

Los participantes, por otra parte, coinciden en el espacio y en el tiempo, variables ambas reguladas por la institución. La defensa de tesis se realiza dentro del espacio académico, en las aulas o en el auditorio de la Facultad correspondiente, y su fecha se acuerda y se anuncia con anticipación. No solamente el lugar y la fecha del evento están determinados institucionalmente, sino también la duración del mismo acto y, en muchos casos, la duración de los turnos de habla están pautadas por la academia. En general, en nuestro país las defensas de tesis tienden a extenderse, sin tomar en cuenta la espera de la lectura del acta, entre la hora, y hora y media (incluyendo el intercambio del candidato con el jurado).

La periodicidad de este género debe ser considerada desde diversos puntos de vista. En primer lugar, la periodicidad institucional de las defensas es variable ya que dependerá de la cantidad de tesis entregadas a lo largo del año académico. Desde el punto de vista del tesisista, la defensa de tesis es un evento singular ya que

dentro de una misma disciplina el sujeto defiende una o, en algunos casos, dos⁹⁰ veces una tesis a lo largo de su carrera. Para los miembros del jurado⁹¹, por el contrario, es una experiencia que, por lo general, se reitera a lo largo de sus trayectorias académicas en tanto son convocados como evaluadores de tesis y de defensas en múltiples oportunidades y en distintas instituciones, ocupando alternativamente el rol de jurado o de director de tesis.

La defensa, por otro lado, remite a un tiempo anterior, en tanto se discute sobre un trabajo de investigación ya finalizado y concluido, que el jurado debe de haber leído previamente. En este sentido, como hemos expuesto en el capítulo anterior, forma parte del cierre de un proceso temporal prolongado y su huella queda en el acta labrada por el jurado a su término. Exceptuando que haya un registro de la situación, al igual que toda comunicación oral, la materialidad de la defensa de tesis está destinada a perderse, aunque su marca quedará inscripta en la memoria de sus participantes.

Con respecto a la organización del evento, podemos señalar que es una interacción "ritualizada"⁹² constituida básicamente por tres momentos diferenciados: el texto de la defensa, el intercambio candidato-jurado y la devolución del jurado. El texto de la defensa consiste en la exposición que realiza el tesista, que, por otra parte, ha sido previamente elaborada. La misma puede o no estar precedida por una breve presentación. En el intercambio candidato-jurado, los integrantes del tribunal interrogan al orador sobre algún punto de la exposición o de la tesis. En algunos pocos casos, no apreciados por un académico, solamente se emite algún comentario o se felicita el trabajo del tesista. Por último, luego de la deliberación y de la elaboración de un acta, el tribunal realiza una devolución final⁹³.

⁹⁰ Nos referimos al caso en que se defiende una tesis de maestría y, con posterioridad, una tesis de doctorado.

⁹¹ Recordemos que ellos mismos han tenido que defender sus propias tesis.

⁹² Véase capítulo 2.

⁹³ Este tercer momento puede realizarse a puertas cerradas. Este es el caso, por ejemplo, de las defensas de tesis de la Maestría en Ciencias Físicas y de la Maestría en Física Médica del Instituto Balseiro en las que los tesistas no reciben públicamente la calificación de sus trabajos sino que, por el contrario, la reciben de manera privada.

2.2. Variantes académicas

Al ser un producto histórico e institucional, la defensa de tesis presenta considerables variaciones no solo entre diferentes países, con distintas tradiciones académicas, sino también entre las universidades o facultades de un mismo país o, inclusive, de una misma región⁹⁴. Hyland (en prensa) afirma que esta práctica posee mayores diferencias, según los contextos geográficos, que la tesis misma. Los diversos procedimientos ceremoniales, el número de participantes del evento, la duración del encuentro, el nivel de formalidad, son algunos de los aspectos que varían entre las defensas. Veamos, entonces, algunos ejemplos.

En España, Recski (2005) relata que las defensas de tesis se llevan a cabo en una sala de tamaño mediano, a la que concurren entre diez y veinte personas, incluyendo los conocidos del tesista. Las tesis deben quedar un mes en depósito para que puedan ser leídas por cualquier miembro de la comunidad académica. La defensa dura aproximadamente dos horas (el candidato dispone de 30 a 40 minutos para su presentación, mientras que el jurado posee entre 10 a 15 minutos para el interrogatorio). Una particularidad de estas defensas es que las preguntas o los comentarios realizados al candidato deben seguir un orden estricto según la edad de los expertos (del mayor al más joven), a excepción del presidente de la ceremonia, quien debe hablar a su término.

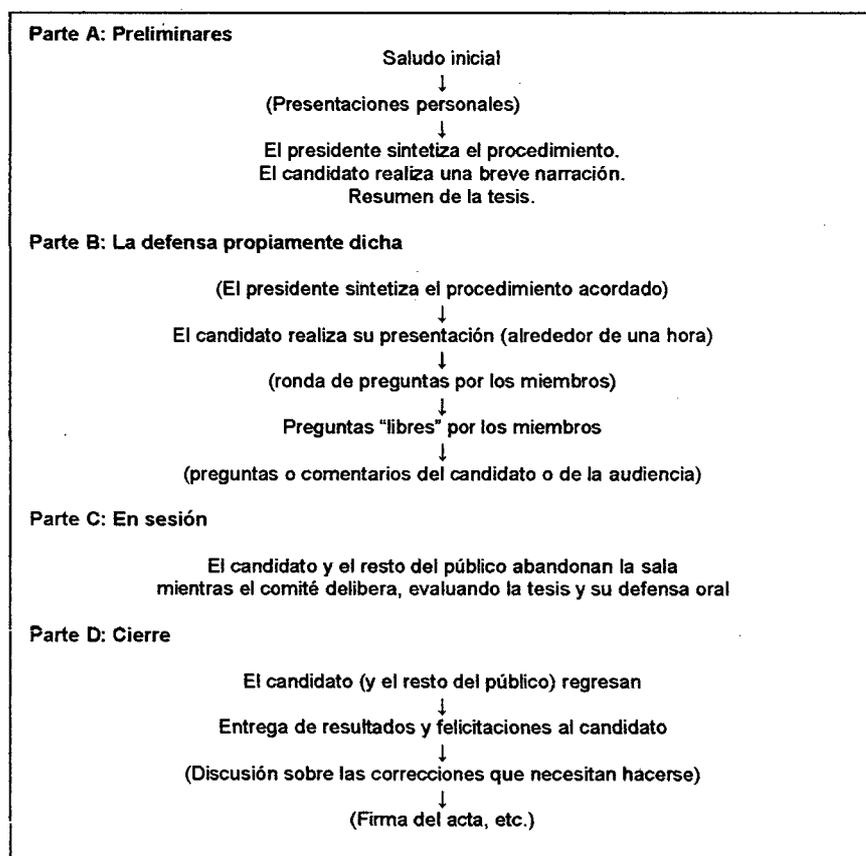
Este mismo autor comenta que en las universidades sudafricanas las tesis de doctorado no se defienden, ya que estas instituciones no cuentan con los medios financieros para traer expertos del exterior.

Maingueneau (2002a) indica que en Francia la defensa de tesis dura entre tres y cuatro horas y se realiza enfrente de un auditorio compuesto por amigos, colegas y familiares del candidato. En aquel país, el jurado está conformado por entre tres y cinco examinadores. El encuentro se inicia con la presentación que realiza el candidato, seguida, luego, por la interacción entre el candidato y cada integrante del jurado, y, a veces, entre los miembros del jurado. El auditorio está excluido de este intercambio.

⁹⁴ Para un recorrido histórico de la defensa de tesis véase capítulo 2.

Por otra parte, Swales (2004) señala que en la Península Escandinava las defensas son realizadas en un amplio salón, con más de 50 personas presentes. El evento es presidido por un decano y todos los concurrentes se encuentran elegantemente vestidos. El ingreso y el egreso del presidente, el tesista y el jurado al salón presenta un orden fijo, y parte de la ceremonia se realiza en latín. En Noruega, estas defensas son conocidas con el término de "disputas" y el candidato debe dar dos conferencias formales el día que antecede a la defensa; una con un tema elegido por el comité evaluador, la otra sobre un asunto escogido por el tesista. En estos casos, la ceremonia se prolonga a lo largo de todo el día. Por la mañana, el candidato debe exponer un breve resumen de su tesis, para ser luego interrogado por un miembro del comité. Por la tarde, un segundo miembro del tribunal le realiza preguntas más específicas. A fin del día se asiste a una comida para dar por concluido el evento.

En este mismo texto, Swales (2004: 160) nos presenta la estructura de cuatro defensas de tesis de Estados Unidos. Aquí mostramos su esquema traducido:



Del análisis de Swales, se desprende que la informalidad es el rasgo singular que atraviesa estas defensas. Como evidencia de tal informalidad, el lingüista comenta sobre la manera lacónica en la que el presidente de la ceremonia indica los principales pasos administrativos, tales como abrir o cerrar la sesión, dar inicio al diálogo entre el jurado y el candidato o anunciar el receso, y, por otro lado, destaca el papel del humor a lo largo del desarrollo del acto. Por lo tanto, sostiene que estas defensas no se asemejan a la disputa formal que se encuentra en algunas tradiciones europeas. De acuerdo a Hyland (en prensa), las dudas, las repeticiones, los mitigadores que aparecen en este mismo *corpus* sugieren que los participantes consideran el evento no tanto como un examen sino como una conversación académica.

2.3. La comunidad académica de posgrado

Swales (1990) concibe la *comunidad discursiva*, al igual que el género discursivo, a partir de un conjunto de propiedades, a saber: toda comunidad discursiva presenta un conjunto de objetivos de público conocimiento, goza de mecanismos de intercomunicación entre sus miembros, estos mecanismos de participación son empelados principalmente para proveer de información y para retroalimentarse, la comunidad discursiva posee uno o más géneros, ha adquirido, asimismo, un léxico específico y está conformada por miembros con un adecuado manejo discursivo.

Esta concepción de Swales, basada fundamentalmente en los objetivos de las comunidades discursivas, no incluye el papel constitutivo de los géneros discursivos en la conformación y mantenimiento de dichas comunidades. Por tal motivo, preferimos emplear la noción de comunidad discursiva elaborada por Maingueneau para reflexionar sobre su relación con el género defensa de tesis.

Los textos, al decir de Maingueneau (1992), no expresan ni representan actividades mudas alojadas por fuera de él. Por el contrario, devienen una parte central de las prácticas sociales ya que constituyen, al mismo tiempo, una dimensión del funcionamiento de los distintos grupos sociales y sus cimientos. En tal

sentido, la puesta en escena del acontecimiento de la palabra consolida o modifica el espacio social: el discurso posee un poder de organización de los hombres. Práctica textual y práctica institucional se encuentran así anudadas: "si d'une certain façon l'énonciation constitue une *institution discursive*, en retour l'institution n'est pas pensable indépendamment de l'exercice de la parole qu'elle prescrit"⁹⁵ (Maingueneau, 1992: 120).

Dentro de este horizonte teórico, el concepto de comunidad discursiva debe ser, entonces, articulado con la noción de género. La comunidad discursiva (Maingueneau, 1999, 2002a; Dardy, Ducard y Maingueneau, 2002) se encuentra organizada, entonces, alrededor de la producción de determinados textos específicos que la constituyen.

Those communities are structured by the discourses they produce and put into circulation. So, discursive communities are paradoxically united by the texts they produce: the texts are both their product and the condition of their existence⁹⁶. (Maingueneau, 1999: 187)

De esta manera, los textos producidos por estas comunidades no solamente permiten su permanencia y cohesión sino también son posibilitadores de su existencia.

Pero, por otra parte, los géneros, además de organizar la dinámica comunicativa de estas comunidades, participan en la estructuración de los diferentes lugares socio-comunicativos de los grupos que ellas albergan (Beacco, 2004). Partiendo de un análisis del funcionamiento textual, se puede, por lo tanto, arrojar luz sobre los roles discursivos e institucionales que la comunidad legitima.

La defensa de tesis puede ser pensada, entonces, en su relación con la comunidad discursiva de la que ella emana, esta es, la *comunidad académica de posgrado*. Es, en efecto, un género discursivo que, junto a otros –monografía, tesis, memoria profesional, plan de tesis, etc.– estructura su funcionamiento, siendo un fenómeno constitutivo de su identidad. Instituye, por otra parte, la organización del vínculo entre los actores que en ella participan desde lugares institucionales

⁹⁵ "si de un cierto modo la enunciación constituye una *institution discursive*, a cambio la institución no es concebible independientemente del ejercicio de la palabra que prescribe".

⁹⁶ "Esas comunidades están estructuradas por los discursos que ellas producen y ponen en circulación. Entonces, las comunidades discursivas está paradójicamente unidas por los textos que ellas producen: los textos son sus productos, así como su condición de existencia".

determinados; organización que supone e implica la negociación y el desarrollo de las identidades sociodiscursivas que se materializan en esta práctica y que adquieren un papel primordial en el engranaje discursivo de este dispositivo. De allí que estudiar el género defensa de tesis nos permita acercarnos a una descripción del funcionamiento de la comunidad académica en la que participa⁹⁷.

2.4. La tradición discursiva

Las disciplinas, afirma Becher (1989, 1992), presentan dos caras estrechamente correlacionadas: una cara *epistemológica*, ligada al campo de conocimiento del que se ocupan, y una cara *sociológica*, relacionada fundamentalmente con la cultura a la que éstas se encuentran asociadas. En este sentido, cada disciplina tiene una identidad reconocible y atributos culturales particulares: "pertener a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y de compromiso personal, una 'forma de estar en el mundo', adoptar 'un marco cultural que define gran parte de la propia vida'" (Becher, 1989: 44). En este panorama teórico, se postula que *El hombre académico no existe*; por el contrario, el mundo académico está conformado por numerosas tribus académicas agrupadas en torno a los distintos sentimientos de pertenencia que ellas despiertan.

Alrededor de las disciplinas se forman las subculturas de los cuerpos docentes universitarios. A medida que el trabajo y los puntos de vista se vuelven más especializados, las personas que se dedican a disciplinas diferentes tienen menos cosas en común (...) Los hombres de la tribu sociológica raramente visitan la tierra de los físicos y tienen escasa idea de lo que estos hacen. (Clark, 1969, citado por Becher, 1989:42)

De esta manera, estas comunidades compartirán tradiciones, costumbres, prácticas, creencias, normas de conducta, conocimientos, que las diferenciarán de las demás, y emplearán distintos mecanismos orientados a excluir a aquellos académicos que no manifiesten una adecuada lealtad al grupo de referencia.

⁹⁷ Creemos necesario aclarar en este punto que no consideramos la noción de *comunidad discursiva* en términos de *fraternidad*, sino como agrupamiento articulado, principalmente, a partir de los géneros discursivos que produce y que contribuye a configurar su identidad. No escapa, pues, al funcionamiento y a la lógica del *campo universitario* que describe Bourdieu (Véase capítulo 2), en el que se encuentra inserto.

El empleo de un lenguaje propio cumple un rol imprescindible en la construcción de la identidad de una disciplina. Es en el terreno lingüístico en donde se evidencian las mayores diferencias entre los distintos campos del conocimiento.

La lengua y la literatura profesional de una disciplina desempeñan un papel clave en el proceso de establecer su identidad cultural. Esto se observa claramente cuando utilizan una simbología específica propia (...) o una importante cantidad de términos especializados (...) que impiden, en mayor o menor medida, la comprensión del lector no iniciado. (Becher, 1989: 43)

Estas diferencias en el lenguaje pueden ser interpretadas a la luz de la noción de *tradición discursiva*:

Entendemos por Tradición Discursiva la repetición de un texto o de una forma textual o de una manera particular de escribir o de hablar que adquiere valor de signo propio. Se puede formar en relación a cualquier finalidad de expresión o a cualquier elemento de contenido cuya repetición establece un lazo entre actualización y tradición. (Kabatek, 2004)

Ciapuscio (2003) señala, siguiendo este mismo sentido, que los textos que integran el discurso especializado a la vez que remiten a una temática propia de un dominio de especialidad y que, por lo tanto, son productos de registros comunicativos determinados responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. Según la autora, tanto la sintaxis como el léxico empleados en dichos discursos se relacionan con los registros específicos, que se definen por los usuarios, el tema y la finalidad.

De allí que podamos pensar que cada disciplina ha configurado históricamente una tradición discursiva propia que la singulariza y que le otorga cierta unidad e identidad. Es esta tradición discursiva la que determina que los géneros sean sensibles, en palabras de Bathia (2004: 32), a las variaciones entre las disciplinas: "the genres and conventions required will differ because each discipline's social practices and way of thinking differ"⁹⁸ (Hyland, en prensa).

A partir de lo expuesto, consideramos que las defensas de tesis serán susceptibles a las tradiciones discursivas de las disciplinas dentro de las que se inscriben y a las que hacen referencia. En efecto, la tradición discursiva de la disciplina en la que esta práctica se incluye no es ajena a la exposición elaborada por

⁹⁸ "los géneros y las convenciones requeridas se diferenciarán porque las prácticas sociales de cada disciplina y sus modos de pensar se diferencian."

el tesista. Si aceptamos que el sujeto es un sujeto hablado (por el Lenguaje, el Otro, lo Social), podemos suponer, entonces, que el sujeto se encuentra hablado, es decir, atravesado por la disciplina en la que se desenvuelve y, por lo tanto, la defensa de tesis reflejará y será permeable a los procedimientos discursivos singulares del propio campo disciplinar e incluso de las prácticas profesionales asociadas con ellas. En este sentido, partimos del presupuesto de que las expresiones lingüísticas en el discurso académico responden a tradiciones ya existentes en las distintas disciplinas. Por tal motivo, el análisis de la construcción discursiva en las defensas de tesis contribuirá también al conocimiento de las tradiciones discursivas de los diferentes campos disciplinares.

Un análisis detallado del discurso de cada disciplina (...) puede ayudar no solo a mostrar los rasgos culturales característicos de cada una, sino también a destacar los diversos aspectos de los campos de conocimiento con los que se relaciona. Por este medio, es posible discernir las diferencias en los modos como se generan, se desarrollan, se expresan y se informan las argumentaciones específicas, y extraer las características epistemológicas que determinan la forma de evaluar el trabajo de los demás. (Becher, 1989: 42)

➤ 3. El texto de la defensa de tesis

Llamamos *texto de la defensa* a la exposición que prepara y realiza el tesista para este evento. Esta exposición es un discurso secundario, una forma derivada, que remite a un texto fuente: la tesis. La modalidad de presentación depende del criterio del tesista. En algunos casos, se lee un texto escrito previamente; en otros, las transparencias o el PowerPoint funcionan como disparadores del discurso; y en otros, se expone sin ningún tipo de soporte o siguiendo algunas notas apuntadas para facilitar la organización expositiva.

Como ya hemos mencionado anteriormente (Véase apartado 2.1.), la defensa no es una práctica habitual en la vida de los tesistas. Por el contrario, esta presentación se realiza, a lo sumo, en dos oportunidades dentro de una misma disciplina, lo que determina que los tesistas no estén entrenados previamente para este quehacer académico.

El vacío reglamentario⁹⁹, cuyo silencio sobre el modo en que se defiende una tesis abre un abanico de posibilidades discursivas, determina que la defensa del tesista sea construida en base a observaciones previas de otras defensas o a las recomendaciones del director de la tesis. El interés académico por la elaboración de la tesis, que se traduce en la diversidad de manuales publicados con el propósito de facilitar su redacción a partir de una descripción formal del género, que encuentra su antecedente en el texto de Eco (1977), se opone a la exigua preocupación sobre la defensa, que queda relegada a algunas pocas páginas de ciertos manuales y, principalmente, a las páginas virtuales de universidades o de profesores que brindan consejos a sus alumnos para atravesar exitosamente esta instancia¹⁰⁰.

En tanto se defiende la tesis, la presentación girará en torno a la investigación desarrollada y a los aspectos que valoran el trabajo o que deben ser "defendidos". El tema de la defensa dependerá, pues, de cada una de las tesis y se encontrará organizado en función de las necesidades y del criterio de los tesistas "defensores". En efecto, cada tesista decide qué incluir y cómo incluirlo en tanto recorta y, por ende, selecciona aquellos aspectos de la tesis que le interesa presentar en su exposición. En este sentido, podríamos suponer que las defensas poseen una amplia libertad de disposición de la información y que las presentaciones no se caracterizan por una superestructura convencional, específica y predecible. En los capítulos siguientes reflexionaremos y nos interrogaremos, entre otras cuestiones, sobre este último planteo.

Por otra parte, a lo largo de esta exposición el tesista no solamente expone los conocimientos adquiridos y producidos en su trabajo de investigación y defiende el saber que allí se despliega, sino que también, para lograr el reconocimiento simbólico de la comunidad académica, construye una imagen de investigador, demostrando que puede trabajar de acuerdo a las normas de la comunidad.

⁹⁹ Nos referimos aquí a la reglamentación de las universidades de nuestro país. En algunos reglamentos de otras universidades se especifica con mayor detalle en qué consiste la defensa de tesis. Por ejemplo, el reglamento de la Universidad de La Rioja en España señala que "el acto de defensa consistirá en la exposición por el doctorando de la labor realizada, la metodología, el contenido y las conclusiones, con una especial mención a sus aportaciones originales".

¹⁰⁰ Por ejemplo, véase http://dieumsnh.qfb.umich.mx/gesinfo/defensa_de_tesis.htm, o <http://www.learn.erasassociates.net/dissthes/guidesp.htm#30>

Ahora bien, todo enunciado se construye en vista de su respuesta, afirma Bajtín (1979: 285). El otro –entiéndase *lector, oyente, interlocutor, auditorio, destinatario*– se erige, entonces, en una alteridad constitutiva del proceso comunicativo, siendo, junto al sujeto hablante, protagonista del acontecimiento. El lugar de este otro, en el caso de la defensa de tesis, es esencial para la elaboración de la exposición del tesista. En este sentido, podemos señalar que uno de los rasgos esenciales de la exposición es la presencia de una orientación argumentativa fuerte, dado que el discurso del tesista –el *proponente* en términos del modelo dialogal triádico que propone Plantin (2005)– se encuentra orientado a lograr, como diría Perelman y Olbrechts-Tyteca (1970), la adhesión del tribunal evaluador a la tesis presentada por él con el objetivo de aprobar el trabajo de investigación desarrollado a lo largo de su carrera de posgrado y, de esta manera, obtener el reconocimiento simbólico de la comunidad académica que aparece representada en esta instancia por el jurado.

La defensa de tesis constituye, entonces, una situación argumentativa que se realiza en un lugar argumentativo institucionalizado –el ámbito académico– y en la que el maestrando o doctorando elabora una estrategia discursiva que no se reduce en principio a un resumen del trabajo o a una mera repetición de las premisas centrales de la investigación y de sus correspondientes argumentaciones. Tomando en cuenta que los términos “defensa”, “tribunal”, “dictamen”, “jurado”, corresponden al discurso jurídico, se desprende que de lo que se trata en este acto es de juzgar un saber y que los encargados de juzgarlo son aquellos que lo poseen o que ocupan este lugar. Por lo tanto, la argumentación adquiere un lugar fundamental en la defensa de la tesis y, por este motivo, el discurso requiere del empleo de elementos retóricos y de estrategias argumentativas que están destinados a producir un resultado: la aprobación de los miembros del jurado sobre lo que se expone. Inclusive, en muchos casos, el tesista intenta en esta exposición anticiparse a las posibles objeciones del jurado.

4. Palabras finales

De la naturaleza discursiva del enunciado

Abstraer el lenguaje, el texto, de su dimensión social ignora el valor de acontecimiento que conlleva todo acto de palabra, desconoce, en términos de Bajtín, el vínculo entre el lenguaje y la vida. Una descripción de un género y, en particular, una descripción de un género que se desarrolla en un ámbito en el que el saber y el poder se encuentran estrechamente relacionados, que traduce modos de relación, lugares simbólicos, estructuras de poder, propios del espacio en el que se inserta, reclama incorporar a su estudio la matriz social a la que pertenece. Espacio lingüístico y espacio social se funden así en la materialidad del discurso en un movimiento que no acalla su naturaleza dialógica.

Hemos intentado, en este capítulo, acercarnos un paso más en la descripción de la defensa de tesis. Nos hemos valido en este camino de algunas herramientas elaboradas por el análisis del discurso, las que nos han permitido caracterizar, a partir de una serie de rasgos, la defensa de tesis como un género académico de posgrado atravesado por la comunidad académica en la que se desenvuelve. Es esta comunidad la que legitima su desarrollo, la eficacia simbólica, al decir de Bourdieu (1985), de la palabra que allí circula, la que inviste de autoridad aquello que en ella se pronuncia. Legitimidad institucional que, sin embargo, es legitimada en su existencia a partir de los mismos discursos que de ella emanan. De esta manera, los géneros, como la defensa de tesis, no solamente son autorizados desde la institución sino que, a su vez, ellos mismos participan en su constitución. Pensar la defensa de tesis desde esta perspectiva implica articularla con el espacio institucional dentro del que se inscribe e interrogar acerca de la identidad discursiva que allí se despliega; identidad que estará determinada por los diferentes lugares socio-comunicativos de sus participantes.

Tercera parte

Capítulo 4

Las defensas de tesis de maestría: entre la formación y la investigación

"Como un hombre que camina solo y en las tinieblas,
me resolví a ir tan lentamente,
a usar tanta circunspección en todas las cosas,
que si no avanzaba sino muy poco,
por lo menos me guardaría de caer"
Descartes - *El discurso del método*

"[La tesis] consistirá en un trabajo de investigación, que debe demostrar la competencia del maestrando como investigador autónomo". Éste es el propósito de la tesis que debe ser realizada para la Maestría en Psicoanálisis, según su texto de presentación. Es necesario, entonces, que la tesis llevada a cabo por el maestrando acredite su capacidad e idoneidad en la investigación, investigación que deberá ser, posteriormente, defendida. Ahora bien, en este capítulo nos interesa analizar la escenografía que los maestrandos de las defensas de tesis de maestría que conforman nuestro *corpus* construyen en sus discursos. Para ello, expondremos, en

primer término, desde dónde pensamos la argumentación, para poder definir, luego, la noción de escenografía. La descripción de la situación de comunicación nos permitirá aproximarnos, en este camino trazado, a las defensas observadas, para después arribar a las exposiciones de los tesisistas. Intentaremos, en este punto, describir y analizar los elementos discursivos comunes a estas defensas que tienden, a nuestro entender, a elaborar una escenografía similar, a pesar de presentar variantes en sus desarrollos. Tomaremos en cuenta, dentro de este escenario, la tradición discursiva de la que las defensas provienen.

➤ 1. Sobre la argumentación en el discurso

1.1. Fundamentos teóricos

Que el discurso puede persuadir a un otro es un hecho que no ignoraban los sofistas en la antigüedad¹⁰¹. Por el contrario, basaban sus prácticas oratorias en el poder de la palabra, en su eficacia para influir sobre los demás, sin atender, siguiendo a Platón, a la veracidad de aquello que se desplegaba en el enunciado. El problema de la verdad, la transmisión de saberes, la verificabilidad de lo que se enuncia no formaban parte de este hacer persuasivo que se interrogaba en la mayoría de los casos acerca de los medios más convenientes para llegar al resultado buscado, esto es, persuadir a quien escucha. A pesar del éxito de esta retórica, la enseñanza de la *palabra simulada* comenzará, sin embargo, a ser cuestionada. Es Platón uno de los primeros que desaprobó enérgicamente este engaño retórico¹⁰², pero será su discípulo, Aristóteles, quien continuará la batalla contra los sofistas inaugurando una tradición teórica cuya vasta influencia lo lleva a decir a Barthes (1970: 16) que toda retórica es aristotélica. La retórica, dirá Aristóteles en su *Retórica*, es una *antístrofa* de la dialéctica, es su otra cara, y la define como la facultad de teorizar sobre lo que es adecuado en cada caso para

¹⁰¹ El nacimiento de la retórica es atribuido a una serie de procesos judiciales realizados en reclamos por la posesión de tierras en Sicilia en el siglo V a.c. Los litigantes debían ser elocuentes y hacer uso de ciertos medios de persuasión para obtener el derecho de propiedad. Esta elocuencia fue rápidamente objeto de enseñanza y fueron Empédocles de Agrigento, Corax y Tisias los primeros maestros de este nuevo arte. Para una ampliación sobre la retórica clásica véase Desbordes (1992), Murphy (1983), Barthes (1970).

¹⁰² El *Gorgias* y el *Fedro* son dos diálogos en los que el filósofo griego aborda esta cuestión.

convencer. La tarea de la retórica, señala allí, no consiste únicamente en persuadir sino en "reconocer los medios de convicción más pertinentes para cada caso" (*Retórica*, 1355b).

No podremos extendernos aquí sobre el destino que la retórica clásica sufrió con el devenir de los tiempos en los que quedó reducida a un arte del bien decir o del bien hablar¹⁰³. Nos interesa, no obstante, ubicar que la retórica fue rescatada, para Plantin (2005), de su ropaje ornamental a partir de las teorías argumentativas que surgieron en la segunda mitad del siglo XX. En este resurgimiento cabe destacar la figura de Chaïm Perelman, quien forma parte de este "re-nacer" y que junto con otros autores crea una disciplina conocida como nueva retórica o teoría de la argumentación, recuperando así la tradición de la retórica clásica menospreciada durante la Edad Moderna. Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1970: 34), la teoría de la argumentación tiene como objetivo "el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento". El lenguaje es pensado, en este sentido, en términos de utilización y de eficacia; presenta una dimensión pragmática, en tanto se lo entiende no solo como sistema sino también como palabra en acción inscrita en una situación de comunicación determinada.

Este enfoque acerca de la argumentación anuncia, según Amossy (2002), las grandes orientaciones contemporáneas empleadas por las ciencias del lenguaje. En efecto, la lingüista advierte sobre la estrecha relación existente entre la retórica perelmaniana y ciertos desarrollos teóricos del análisis del discurso. Sostiene, inclusive, que los conceptos elaborados por la nueva retórica son precursores de dicha disciplina. Por tal motivo, considera que el pensamiento de Perelman puede ser integrado plenamente dentro de las ciencias del lenguaje.

Estas teorías contemporáneas, que Amossy (2000) agrupará bajo el nombre de *argumentación en el discurso*¹⁰⁴, es decir, las teorías que estudian la eficacia de la palabra en sus dimensiones institucionales, sociales y culturales, son aquellas que nos permitirán acercarnos a nuestro objeto de estudio acorde a lo que hemos desarrollado en el capítulo 3 de nuestra tesis. Como señala Amossy (2000), el

¹⁰³ Para una ampliación de este tema véase Plantin (2005).

¹⁰⁴ La referencia al *discurso* distingue estas teorías del análisis de la *argumentación en la lengua* desarrollado por Anscombe y Ducrot (Cf. Amossy, 2000).

análisis de la argumentación en el discurso, en efecto, se propone estudiar la fuerza de la palabra en la situación de comunicación concreta donde ella se ejerce. Lenguaje en acción y lenguaje en situación. Amossy sostiene, de hecho, que la argumentación consiste en los medios verbales que una instancia de locución emplea para actuar sobre sus alocutarios con el fin de que adhieran a una tesis, modifiquen o refuercen sus representaciones o las opiniones que ella les atribuye, o simplemente para orientar su reflexión sobre un problema dado.

Lo que se privilegia es, por lo tanto, la interacción entre el locutor, que se lanza en la empresa de persuadir, y el alocutario, que no se presenta en este juego como un espectador pasivo de la escena. El análisis de la argumentación en el discurso toma en cuenta no solo el dispositivo enunciativo sino también el marco institucional, social e histórico en el que se desarrolla, y se nutre de diferentes corrientes que se integran en el contexto del análisis del discurso. En nuestro análisis, intentaremos relevar la escenografía construida por los tesistas en sus discursos, para lo cual analizaremos, tomando en cuenta un enfoque que integre la tradición retórica de la argumentación, el dispositivo de enunciación, la organización textual, los procedimientos empleados en la argumentación y la incorporación de las citas académicas.

1.2. La noción de *escenografía*

Dentro de los estudios sobre la argumentación en el discurso, nos interesa destacar, entonces, el concepto de *escenografía* propuesto por Maingueneau, ya que éste nos servirá como una herramienta de análisis para abordar nuestro *corpus*.

Dominique Maingueneau (2003) distingue dos niveles de análisis: el nivel del texto simple y el nivel del enunciado. La situación de comunicación, a la que nos hemos referido en el capítulo 3, se encuentra en el primer nivel, ya que es aquella situación a la que el texto está indisolublemente vinculada. Es, en este sentido, una visión del texto "desde el exterior". En el segundo nivel, se ubica, por el contrario, la situación de enunciación, en la que se apoya la actividad enunciativa. La distinción entre ambas situaciones –de enunciación y de comunicación– permite pensar la

diferencia que existe entre los sujetos de la enunciación y los participantes del acto comunicativo. En efecto, el 'yo' que enuncia y el 'tú' al que se dirige el enunciado no necesariamente coinciden con las personas que participan en el intercambio verbal, existiendo, entonces, una tensión entre los marcadores de persona y el lugar ocupado en la situación de locución.

La escena de enunciación es aquella, entonces, a partir de la cual se considera el discurso desde su misma interioridad. Dentro de la situación de enunciación Maingueneau (1999, 2002a, 2003) incluye tres escenas que juegan, según él, en planos complementarios: la *escena englobante*, la *escena genérica* y la *escenografía*. Mientras que la escena englobante es aquella que se corresponde con el tipo de discurso, la escena genérica es la que se relaciona con los géneros discursivos y es, por lo tanto, la que atribuye roles a los actores, prescribe el lugar y el momento, el medio, las marcoestructuras textuales. Ambas escenas definen lo que se denomina *marco escénico* del texto. La escenografía, por su parte, no es un simple marco o decorado, sino que está instituida en y por el discurso, debido a que procede de la elección de sus productores. Es, por lo tanto, simultáneamente marco y proceso. La enunciación del texto supone una cierta escena que se convalida progresivamente a través de la enunciación misma. En este sentido, es al mismo tiempo "*aquello de lo que procede el discurso y lo que este discurso engendra*" (Maingueneau y Charaudeau, 2005: 222; el destacado es de los autores). A su vez, es aquello con lo que el alocutario se relaciona directamente, quien debe interpretar el discurso mediante la asociación de dos escenas: la impuesta por el género y la que depende del discurso particular.

Para Maingueneau, el término *escenografía* le añade a la dimensión teatral de "escena", la dimensión de "grafía", de inscripción legitimante. De hecho, la escenografía le da autoridad al discurso, tiene efectos persuasivos en el destinatario. Debe validar el mundo que moldea. A la escenografía se le asocia una determinada representación del locutor responsable del discurso, una determinada representación del destinatario, del lugar y del momento. Estos elementos están fuertemente entrelazados. No son solamente estrategias retóricas, sino que reafirman, además, el posicionamiento de la identidad del locutor dentro del campo.

La elaboración de escenografías es frecuente en un gran número de géneros discursivos¹⁰⁵, en particular aquellos que se encuentran en situación de competir por captar público y que aspiran a actuar sobre él. Dos textos pertenecientes a una misma escena genérica pueden elaborar, en efecto, diferentes escenografías. De esta forma, el discurso busca convencer en su desarrollo instituyendo la escena de enunciación que lo legitima y, a su vez, ubica en esta escenografía al lector en el rol que se le quiere asignar. En otras palabras, es mediante el entramado de esta escenografía discursiva que el lector es convocado a ocupar determinado lugar. Si en un manual de informática, ejemplifica Maingueneau (2003), el escritor emplea una escenografía de novela de aventuras, al lector se le asigna el rol de un lector de novela de aventuras.

➤ 2. Las defensas de tesis de la Maestría en Psicoanálisis

2.1. Del rito académico y su puesta en escena

ha sido un largo camino el haber llegado aquí / para mí es un momento de festejo (tesista de la defensa d₁)

quiero felicitarte porque realmente es también un momento de celebración ¿no? es un momento de celebración (jurado de la defensa d₃)¹⁰⁶

Estos dos fragmentos extraídos de nuestro *corpus* nos recuerdan aquello que hemos venido desarrollando en los capítulos precedentes, a saber: la naturaleza ritual de la defensa de tesis, que determina que no sea solamente un mero requisito institucional. En ambas citas la defensa aparece asociada a un acto de celebración. Así lo señala la tesista: "momento de festejo", punto de llegada de un "largo camino". Nos interesa, entonces, sumergirnos en las defensas de tesis de la Maestría en Psicoanálisis que integran nuestro material de análisis, considerando, en primer lugar, el desarrollo y la singularidad de este ritual académico. Caracterizar la situación de comunicación¹⁰⁷ de dichas defensas consistirá, pues, nuestro primer propósito, en el que intentaremos relevar la puesta en escena que ellas construyen. Para ello, hemos considerado, de acuerdo con Pavis (1983), que la puesta en

¹⁰⁵ No todos los textos permiten, sin embargo, esta libertad escenográfica.

¹⁰⁶ A menos que se realice una aclaración, los destacados de las citas son nuestros.

¹⁰⁷ Para una ampliación, véase el apartado 2.1. del capítulo 3.

escena forma un sistema completo, una estructura donde cada elemento se integra al conjunto y evidencia su sentido.

Ya hemos mencionado en el capítulo 1 que para obtener el título de *Magister de la Universidad de Buenos Aires en Psicoanálisis* no solo es necesario que el tesista elabore una tesis sino también se le exige que la defienda públicamente ante un jurado. Estas defensas de tesis son realizadas en la Facultad de Psicología —en un aula de la sede del posgrado— y publicitadas a través del *mailing* correspondiente al posgrado unos días antes de su realización.

En primer lugar, podemos señalar que en estas defensas los maestrandos, los miembros que conformaban el jurado (en todos los casos eran tres) y los directores de tesis fueron los participantes del evento, que tomaron parte en él desde el rol asignado. Mientras los tesistas ocupaban el rol de *evaluado*, el jurado —representante en este acto de la comunidad académica— se encontraba en la posición del *evaluador*, estableciéndose, por ello, un vínculo asimétrico entre los actores principales de la defensa. En todos los casos el auditorio estaba compuesto por un amplio público (amigos, familiares, compañeros, curiosos).

Con respecto a la espacialización, la distribución del espacio fue similar en todos los casos. Pensando que el espacio teatral se divide en dos partes —la escena y la sala— (Lotman, 2000: 64), los tesistas se ubicaron en un escritorio que se encontraba al frente del aula, en el lugar en el que se sitúan los docentes. Los miembros del tribunal tuvieron asignados, por otro lado, lugares específicos denotados a partir del color de sus asientos —el azul del tapizado resaltaba por sobre los demás bancos áulicos—, destacando, así, su papel protagónico en estos eventos. Estos asientos se encontraban frente al escritorio de los candidatos. En cambio, a pesar de cumplir una función visible en estas defensas, los directores de tesis no tuvieron destinado ningún lugar en especial. Esta configuración del espacio escénico reflejaba, entonces, los distintos roles de los participantes, contribuyendo al sentido de la defensa. No solo daba cuenta de la formalidad y seriedad del evento, sino también plasmaba la posición y relevancia de cada uno de sus actores.

La estructura de estas defensas estuvo organizada, por su parte, en dos actos. El primer acto estaba compuesto por tres micro-secuencias, que se diferenciaban de acuerdo a su función y a los actores involucrados, a saber: la

apertura, lo que hemos denominado el texto de la defensa y el intercambio posterior entre tesista y jurado.

La primera micro-secuencia se iniciaba con el ingreso, de manera conjunta, del jurado al aula, en donde ya se encontraban presentes el tesista y el director. Su finalidad consistía en iniciar el acto institucional a través de algunas breves palabras pronunciadas por el director de tesis. Son, entonces, los "padres académicos"¹⁰⁸ los que dan inicio a este ritual y habilitan, legitiman y, por ende, autorizan la palabra de sus maestrandos. Podría pensarse que el director funciona, en esta instancia del acto, como garante respecto de la idoneidad de su "hijo" o discípulo académico. Es interesante señalar que solamente en una de las defensas de tesis observadas (en d₁) el director aclaró su lugar de director, aunque no así su nombre. En cambio, en las otras dos, ninguno de los directores se presentó como tal. Es decir, solo aquellos involucrados directamente en la situación conocían del rol de quién presentaba el acto.

Esta presentación varió según las defensas. En d₁, se explicó la dinámica de trabajo y los tiempos estipulados para cada momento de la defensa (45 minutos de exposición y 20 minutos de discusión). El director se refirió tanto a la formación académica adquirida por la maestranda a lo largo de la maestría como a su "extensa y amplia" formación clínica y a su "trayectoria importante" como docente en la facultad, otorgando, de esta manera, cierto reconocimiento a la voz de la investigadora. Esta fue la apertura de mayor extensión. En d₂, por su parte, se presentó sucintamente al maestrando y su tesis. Se mencionó que el maestrando formaba parte de la primera camada de la maestría y, también, se señaló tanto la institución en la que se graduó (Universidad de La Plata) como el tiempo dedicado al trabajo de investigación. En d₃, el director no solo presentó al tesista y su tesis, sino que también nombró a los integrantes que conformaban el jurado.

A pesar de estas diferencias, en los tres casos los directores hicieron una breve referencia a los temas de investigación y tanto en la defensa d₁ como en la defensa d₃ se valoraron positivamente las tesis desarrolladas, despertando el interés por estos trabajos y respaldando su contenido:

¹⁰⁸ Véase capítulo 2.

abordajes lúcidos y arriesgados (...) muy auspicioso el dispositivo que se ha planteado (...) contribución significativa (d₁)
considero que es un desarrollo importante (d₃)

Asimismo, tanto en la defensa d₁ como en la d₂, los directores aludieron a la formación psicoanalítica de sus maestrandos: en d₁, de manera implícita, al mencionar la "formación del psicoanalista" y en d₂ al presentarlo como "psicólogo psicoanalista".

En la segunda micro-secuencia –el texto de la defensa– los tesistas expusieron sus trabajos de investigación, lo que determinó que fuera la secuencia de mayor duración. En las defensas d₂ y d₃, los maestrandos expusieron alrededor de 40 minutos. La maestranda de la defensa d₁, por el contrario, empleó alrededor de una hora. En este momento, no estaba permitido realizar ningún tipo de intervención.

En las defensas observadas, la presentación dependió del criterio de cada tesista, singularizada, también, a partir de los diferentes tonos y ritmos empleados. Sin embargo, en los tres casos, los maestrandos decidieron utilizar como medio escénico una presentación en PowerPoint que funcionaba como disparadora del discurso y que apuntaba a la dimensión visual del espectador. Según García Negroni y Ramírez Gelbes (2007), el empleo del PowerPoint no solamente está destinado a establecer un contacto visual que busca garantizar o fortalecer el grado de compromiso en la escucha de la audiencia, haciendo el contenido de la presentación más comprensible y accesible cognitivamente, sino también contribuye a configurar un enunciador didáctico y organizado. En los tres casos, los tesistas permanecieron de pie durante toda la exposición.

Por otra parte, la figura del director se materializó en el discurso de los maestrandos en dos de las exposiciones. En ambos casos, los directores aparecieron como los "acompañantes" del camino:

y le agradezco su decisión decidida de acompañarme en este proyecto (d₁)
quiero agradecer a X que ha sido mi director de tesis / que no solamente ha dirigido y corregido respetuosamente todo lo que he hecho / sino que me ha acompañado mucho en relación a esta tesis (d₂)

En la primera defensa, inclusive, se hizo referencia a la voz del director, a quien se le supone un saber acerca de lo académico.

mi director de tesis me dijo que tengo que tener las cuestiones muy armadas y planificadas porque se vuela el tiempo

Por último, finalizada esta exposición, se daba lugar a la tercera etapa en la que se establecía un diálogo entre los candidatos y el jurado. En esta micro-secuencia, los miembros del jurado realizaban comentarios sobre las tesis –ya sea que acordaran o discreparan con los saberes allí desarrollados–, interrogaban a los maestrandos y, en algunos casos, efectuaban ciertas recomendaciones sobre el modo de continuar con los trabajos de los tesisistas.

tengo la impresión de que en ese / en ese Lacan [Nombre de la tesista] va a encontrar un punto más firme todavía que en aquel digamos de los años cincuenta (d₁)

me parece como una vía muy interesante para articular (...) de Ferenczi con Lacan / como una sugerencia que te hago (d₃)

Ya hemos señalado en el capítulo 3 que la participación en dichos eventos reafirma a los miembros del jurado en el mundo académico y refuerza su prestigio. Ahora bien, a partir de las intervenciones de los jurados en estas defensas y del despliegue de conocimientos que allí se deslizaba, podríamos pensar que no es solamente el tesisista quien debe demostrar su competencia académica a los fines de lograr, así, el tan ansiado reconocimiento, sino que también el tribunal que se encuentra a cargo de su evaluación acredita, en este intercambio, su capacidad, posicionándose en un lugar de saber:

a mí me parece que como Lacan trabaja las operaciones tanto en el *Seminario 4* como en el *5* / el falo es efecto significante / y atraviesa y permite que esas operaciones se ordenen (d₁)

bueno la última cuestión es una cuestión epistemológica que: para mí: es la enseñanza que nos dejó tu tesis que es algo para pensar // pensé lo siguiente / que el problema del diagnóstico está tironeado desde dos modos diferentes de hacer un diagnóstico / es decir el problema que tenemos es un debate / una tensión entre dos modos de hacer diagnóstico (d₂)

y donde evidentemente este texto que vos rescatás de la construcción de lenguas es un texto muy importante citado también por Lacan creo que en "Función y campo..." pero que también me parece que tiene mucha: mucha riqueza si se lo leyera también desde las elaboraciones finales de Lacan / de su teoría de La lengua tal vez podríamos llegar a una idea de que hay algo traumático en La lengua misma (d₃)

El reconocimiento no es, entonces, solamente perseguido por los tesisistas: son los jurados quienes, a través de sus preguntas y comentarios, aspiran también a ser reconocidos en su función, cumpliendo con la imagen que se espera del rol asignado y haciendo uso del poder académico por ellos adquirido. En las tres defensas, inclusive, algunos de los jurados citaron fragmentos de la tesis y el número de página de dichas citas, apelando, de esta manera, a una imagen de evaluador "minucioso" que desempeña con "seriedad" la tarea encomendada:

en la página 66 cuando vos en el apartado 2.3 nos recordás esta afirmación de Ferenczi / dice "no queda registro de la experiencia traumática..." (d₃)

La importancia de la exposición pública que conlleva esta participación para los integrantes del tribunal se visualiza, además, en la intervención del segundo jurado de la defensa d₁. En tanto esta defensa constituyó su primera experiencia como jurado, decidió leer un texto escrito previamente. Es, pues, esta palabra escrita aquello que le da una mayor seguridad para cumplir con esta designación:

traje algo escrito porque también para mí es una experiencia nueva esta como jurado y no sabía cómo trabajar juntos esto

Podríamos pensar, asimismo, que la exposición del jurado no es solamente una exposición ante el público o ante el tesisista, sino también ante ellos mismos. La dimensión de competencia inherente al campo académico en el que, en palabras de Bourdieu, acumular capital es "hacerse un nombre"¹⁰⁹, no se encuentra ausente de este espacio, donde la intervención de un jurado se mide en función de las demás intervenciones. Será, tal vez, por este motivo que el primer jurado de la defensa d₁, luego de sugerir futuras líneas de trabajo, señaló:

bueno eso para empezar // quizás después de que los jurados digan algunas cuestiones vuelva sobre alguna pregunta

Es interesante marcar, por otra parte, que no había ningún coordinador para el espacio de preguntas. Solamente en la defensa d₃ el director participó luego de la intervención del primer jurado frente a cierto desconcierto en la organización. Aclaró que los jurados debían realizar las preguntas en primer lugar para que el tesisista las pudiera responder en forma conjunta y de manera articulada. En este caso, el director, también, realizó el cierre de la defensa pidiéndole al público desalojar el

¹⁰⁹ Véase capítulo 2.

aula para que el jurado pudiera elaborar la respectiva acta. En las defensas d_2 y d_3 , esta micro-secuencia tuvo una duración de veinte minutos aproximadamente, mientras que en d_1 este momento se extendió por media hora. El primer acto concluía cuando los jurados se retiraban del aula para deliberar y redactar, entonces, el acta.

Finalmente, el segundo acto comenzaba con la llegada del tribunal al aula (aproximadamente treinta minutos después) y finalizaba con la lectura del acta – donde figuraban los aportes de la tesis, una evaluación de la defensa y su valoración final– y la felicitación al candidato.

2.2. El texto de la defensa

2.2.1. Una escenografía académico-institucional

Es el vacío reglamentario, como habíamos señalado en el capítulo precedente, lo que habilita al tesista a seleccionar aquellos contenidos o aspectos de su tesis que desea exponer en su defensa y la modalidad de su presentación. Ahora bien, en las tres defensas que integran nuestro *corpus* de análisis los maestrandos optan por dar cuenta de las distintas partes que conforman la investigación realizada, construyendo, en los tres casos, una escenografía discursiva que responde principalmente a los requerimientos institucionales.

Si de lo que se trata es de demostrar la competencia de los tesistas como investigadores –como afirmábamos al comienzo de este capítulo– se pondrá énfasis, por tanto, en la estructura de la investigación en sí y se justificarán las elecciones realizadas a lo largo del proceso. La claridad y la organización de la defensa, serán, entonces, cualidades discursivas requeridas tendientes a configurar una escena comprensible, aunque solo sea para los miembros del jurado o para aquellos entendidos en psicoanálisis. De esta forma, podríamos afirmar que esta escenografía resultante condice con la escena genérica de la defensa.

Pero, por otro lado, los maestrandos, en tanto estudiantes de la maestría, se presentan en estos discursos como *sujetos en formación*, por lo que se advierte

cautela y prudencia en su decir. En efecto, la tesis de maestría es concebida como a mitad de camino hacia el doctorado.

Será a través del análisis del dispositivo de enunciación, del plan textual, de los procedimientos discursivos y del modo de empleo de las citas académicas lo que nos permitirá desarrollar y ampliar estas primeras reflexiones. A ello nos dedicaremos a continuación.

A) Las huellas del sujeto de la enunciación y sus funciones discursivas

“...quiero decirles que para mí...” (d₁), “...voy a hacer una breve exposición...” (d₂), “...mi idea / lo que organicé fue...” (d₃). Enunciados que, al mismo tiempo que dan inicio a la exposición de los tesisistas, asientan desde el comienzo que son los propios oradores, los propios maestrandos, quienes toman la palabra para defender sus tesis. Considerando la denominación de esta instancia académica –“defensa de tesis”–, podemos inferir que en el discurso de los tesisistas abundarán marcas de primera persona a las que ellos recurrirán para alcanzar sus objetivos; marcas que no siempre son frecuentes en el discurso académico. Hyland (en prensa) afirma que a los estudiantes universitarios se les requiere, por lo general, adoptar un estilo de escritura mediante el cual los textos se vuelvan anónimos. En las defensas de tesis, por el contrario, si de lo que se trata es de defender un trabajo de investigación, pero también de legitimar al sujeto como investigador, la sospecha de la emergencia del ‘yo, tesisista’ no pareciera ser desacertada.

Durante los últimos años, numerosos trabajos han intentado derribar la antigua creencia de que la escritura académico-científica es una escritura objetiva, impersonal, que remite a una realidad exterior e independiente, en la que el investigador se presenta, al decir de Hyland (2001), como un humilde servidor de los intereses de la disciplina. En este sentido, el análisis de la presencia del autor en los artículos de investigación ha permitido demostrar la importancia y el alcance que su aparición adquiere para el desarrollo del texto y su argumentación. Dentro de estos

artículos, podemos mencionar los trabajos de Gallardo (2004), García Negroni (2008), Hyland (2001, 2005), Kuo (1999), Tang y John (1999), entre otros.

Analizar, entonces, los pronombres personales en los textos académicos revela no solamente su modo de empleo sino también cómo los autores construyen discursivamente una imagen propia como investigadores, establecen un vínculo con sus lectores y se relacionan con la comunidad discursiva a la que pertenecen. De acuerdo con Hyland (2001), la mención del propio autor constituye, asimismo, una poderosa estrategia retórica para enfatizar su contribución al campo disciplinar. Nos interesa, por ello, interrogarnos acerca del uso de los pronombres personales de primera persona que aparece en las defensas de tesis de maestría, tomando en cuenta, también, las estrategias de despersonalización, ya que son frecuentes en el discurso académico.

En primer lugar, debemos recordar que el uso del 'yo' o del 'nosotros' no siempre remite a una entidad homogénea. Su naturaleza deíctica conlleva la inestabilidad del referente, que debe fijarse, pues, a través de la enunciación. La primera persona del singular puede remitir, en nuestro caso, al locutor del discurso, es decir, al maestrando, pero también a un enunciador a quien el tesista le da la palabra en una cita¹¹⁰. A su vez, el empleo del 'nosotros' también resulta problemático: puede ser un 'nosotros de modestia' (también denominado 'mayestático') que remite únicamente al locutor; un 'nosotros inclusivo', en el que se incluye al auditorio; un 'nosotros exclusivo', que refiere al locutor y a terceras personas; o, por último, un 'nosotros' que agrupe al locutor, al auditorio y a terceras personas¹¹¹.

Pero, por otra parte, el sujeto, que se materializa en el discurso a través de estas marcas de persona, puede cumplir diversas funciones que manifestarán diferentes grados de responsabilidad y de autoridad sobre aquello que se enuncia. Tang y John (1999), por ejemplo, analizan un conjunto de artículos de investigación y concluyen que el autor de un texto académico puede desempeñar distintos roles y asumir diferentes grados de compromiso. Un autor, para estos lingüistas, puede emplear la primera persona para cumplir seis roles, a saber: el rol de representante,

¹¹⁰ Hemos empleado la diferenciación entre locutor/enunciador que realiza Ducrot (1984).

¹¹¹ Véase Kerbrat-Orecchioni (1980).

el rol de guía, el rol de arquitecto, el rol de relator del proceso de investigación, el rol de evaluador y el rol de productor.

Además de las estrategias de personalización mediante las que se alude al sujeto de la enunciación, es común, por otro lado, el empleo de formas despersonalizadas. Según García Negroni (2008), estas formas refuerzan la pretensión de neutralidad y diluyen la responsabilidad al ocultar la fuente de la enunciación. El empleo de nominalizaciones, de pasivas con 'ser' y con 'se' y de la metonimia son los medios lingüísticos principales a partir de los cuales se lleva a cabo esta función.

El análisis de las defensas de tesis de maestría que conforman nuestro *corpus* nos revela la presencia explícita del locutor-tesista a través del empleo de pronombres personales de primera persona del singular y del plural, pronombres posesivos de primera persona del singular y del plural, y, en menor grado de evidencia, de formas despersonalizadas. De hecho, estas marcas que reenvían al orador no se restringen al momento de apertura de las defensas; por el contrario, su aparición se dispersa a lo largo de las mismas cumpliendo distintas funciones discursivas.

Ahora bien, al contabilizar el empleo de pronombres personales, posesivos y formas despersonalizadas en estas defensas, se desprende que predominan aquellos pronombres pertenecientes a la primera persona del singular (62% aproximadamente), desalojando a los pronombres de primera del plural a un segundo lugar (alrededor de un 33%). Las formas despersonalizadas, tan frecuentes en el discurso académico, se reducen aquí a un 5%. Podríamos suponer, entonces, a partir de este primer acercamiento que el locutor-tesista asume la responsabilidad de sus afirmaciones al tomar la palabra a través de su 'yo'. No obstante, un análisis más preciso nos permitirá cuestionar e interrogar esta primera intuición.

El sujeto de la enunciación aparece en estas tres defensas con diferentes propósitos¹¹². Las funciones discursivas, encarnadas en distintos roles, que

¹¹² Para este análisis nos hemos basado fundamentalmente en el texto de Tang y John (1999), pero también hemos recurrido a los trabajos que realizan tanto Hyland (2001) como Kuo (1999). En nuestro caso, hemos decidido reflexionar solamente sobre aquellas funciones que creemos predominan en las exposiciones, las que nos permiten establecer una distinción significativa y relevante para nuestro propósito.

queremos destacar del *corpus* son las siguientes, a saber: organizador, investigador/escritor, evaluador/productor, alumno de la maestría y psicoanalista. En la Tabla 1, observamos la frecuencia de aparición de cada una de estas funciones en las tres defensas.

Tabla 1- Frecuencia de la primera persona y de formas desagentivadas en las defensas de tesis de maestría

	d ₁			d ₂			d ₃		
	1º persona singular	1º persona plural	Formas desagentivadas	1º persona singular	1º persona plural	Formas desagentivadas	1º persona singular	1º persona plural	Formas desagentivadas
Organizador	26	5	-	11	19	-	22	3	-
Investigador / escritor	19	4	7	50	8	7	37	1	5
Evaluador / Productor	19	42	-	13	12	3	17	19	-
Alumno de la maestría	6	-	-	3	-	-	-	-	-
Psicoanalista	-	-	-	-	16	-	-	-	-

La presencia del sujeto se evidencia, en primer término, en relación con la organización del texto¹¹³. Las marcas de primera persona aparecen allí tanto para estructurar las defensas como para resaltar conceptos, ideas, conclusiones. Se aspira, de este modo, a construir un texto ordenado, comprensible al auditorio, pero también a orientar su escucha. En efecto, es el locutor-tesista quien a partir de esta función contribuye a que sus alocutarios evalúen e interpreten el material presentado. Swales (1990) subraya que uno de los rasgos que caracterizan las tesis o disertaciones es el uso ampliado del nivel metadiscursivo a partir del cual los autores ayudan a sus lectores a organizar, clasificar y reaccionar frente al tema investigado. Pensamos que para el caso de las defensas la oralidad es un factor condicionante en el empleo de este nivel.

¹¹³ En esta función hemos reunido el rol de guía y el rol de arquitecto que proponen Tang y John (1999) en tanto creemos que en las defensas de tesis la distinción entre ambos roles no resulta pertinente ni significativa para el análisis que desarrollamos.

De nuestro *corpus* se desprende cierta homogeneidad en la apelación a esta función. En la defensa d_1 se reitera en 31 oportunidades; en d_2 , en 30; y, finalmente, en d_3 , en 25. Se advierte, no obstante, una variación en el empleo preferencial de pronombres de primera persona del singular y de primera persona del plural. Mientras que en la primera y en la tercera defensa predominan las formas en singular, en la segunda defensa se observa una clara preeminencia por las formas plurales.

1. voy a comenzar a agradecer por quien a veces se deja para lo último (d_1)
2. volveremos sobre ello (d_1)
3. y lo que es interesante / ° y por esto lo resalto ° (d_1)
4. por un lado / comenzamos con el desarrollo de la tesis (...) nos hemos detenido particularmente en la estructura psicótica (...) reparamos en el mecanismo esencial / relatamos una verdadera psicosis (d_2)
5. un poco lo que comentaba antes (d_3)
6. más adelante voy a ocuparme un poco de eso (d_3)

De estos ejemplos se observa el uso de verbos en pasado, presente o futuro, ya que el locutor-tesista puede realizar la función discursiva de referir a un momento anterior (ejemplo 5), a uno que se halla más adelante (ejemplos 2 y 6) o a destacar algún elemento de la exposición (ejemplo 3). En 4, el maestrando realiza una síntesis de los distintos momentos de la defensa, reorganizando, de este modo, el material y destacando la información más relevante.

En segundo lugar, las marcas de primera persona perfilan una imagen del locutor como investigador-escritor y como evaluador y productor de conocimiento. Mediante la primera función el maestrando puede hacer referencia al trabajo realizado a lo largo de toda la investigación¹¹⁴. En tal sentido, describe o relata los pasos del proceso de investigación y, por tal motivo, emplea generalmente verbos en tiempo pasado. Pero, a su vez, como se encuentra defendiendo una tesis, puede hacer alusión a la escritura de la tesis, sus diferentes partes, su organización textual. Por último, el maestrando puede, a partir de esta función, mencionar la investigación que se ha continuado con posterioridad a la entrega de la tesis

¹¹⁴ Para esta función hemos ampliado el rol de relator de proceso de investigación que proponen Tang y John (1999), ya que en el caso de las defensas de tesis los tesistas no solamente aluden al proceso de investigación en sí sino también a su producto, es decir, la tesis.

(recordemos que entre la entrega de la tesis y su defensa existe un período de tiempo que, en la mayoría de los casos, tiende a ser prolongado).

Mediante la segunda función, el sujeto, por un lado, comparte su opinión, punto de vista o acuerdo sobre alguna información o datos ya establecidos con anterioridad a su trabajo. En efecto, evalúa los conocimientos de otros autores, ya sea para respaldarse en ellos o para discutirlos. Por otro lado, se presenta como productor de nuevos saberes. Como ya hemos señalado, la tesis es un trabajo original de investigación, pues involucra concepciones propias del autor que figuran en su trabajo. Esta función es, entonces, fundamental para relucir aquello novedoso del texto, por ende, implica una mayor interpelación al locutor.

Tomando en cuenta las defensas de maestría en su totalidad, se puede observar que los maestrandos remiten tanto a la imagen del investigador-escritor como a la de evaluador-productor: 138 veces a la primera y 125 a la segunda. En el primero de los casos, se destaca la preferencia por formas de primera persona del singular. El empleo de formas plurales, realizadas a través del 'nosotros de modestia', es esporádico:

7. esto es lo que trabajo en los capítulos cuatro y cinco de la tesis (d₁)
8. en nuestra tesis hacemos eje en el juego y su función (d₁)
9. la metodología que he utilizado fue el análisis bibliográfico (d₂)
10. lo que me ha impulsado a hacer esta tesis ha sido una preocupación CLÍNICA (d₂)
11. entonces investigando me encontré con un artículo (d₃)

Mientras que en los ejemplos 7 y 8 correspondientes a la primera defensa se utilizan verbos en presente y se hace referencia a la tesis, en los ejemplos 9, 10 y 11 se usa el pasado, a partir del cual se enfatiza la dimensión temporal de la investigación y se configura un discurso narrativo.

La primera persona del singular se emplea, también, al hacer referencia a la continuación de la investigación:

12. a mí me ha permitido continuar (d₁)
13. que me sirva para seguir avanzando (d₁)
14. para mi tesis doctoral que estoy haciendo en este momento (d₃)

Los giros impersonales aparecen asociados casi exclusivamente a esta función:

15. esto está desarrollado en el capítulo 1 de la tesis (d₁) .
16. tiene una introducción (e:) donde bueno se especifican un poco cuestiones metodológicas (d₂)
17. se realizó la investigación conceptual (d₃)

A partir de la función investigador-escritor, los tesisistas no solamente le recuerdan al jurado el trabajo que han realizado en la tesis y relacionan la exposición con las diferentes partes de su trabajo, sino que también remarcan el papel que ellos han desempeñado en el proceso, justifican las elecciones personales que han efectuado durante el mismo, legitiman los resultados alcanzados y, fundamentalmente, se presentan como investigadores competentes. Se apela, de esta manera, a la seriedad y a la credibilidad tanto del tesisista como de su investigación:

18. oponemos esto que denominamos la posición melancólica en la infancia con las neurosis en la infancia y así es como hemos ido trabajando (d₁)
19. me vi obligado a hacer una lectura de la bibliografía en la que aquellas contradicciones que he ido encontrando (...) no paralizaran mi investigación sino que fuese el motor que me permitiera seguir adelante (d₂)
20. es muy fácil haciendo una tesis perderse en todas las fuentes y todo el material / para mí fue muy útil poder precisar qué material iba a usar para cuáles hipótesis (d₃)

Esta función es más visible y recurrente en la segunda y en la tercera defensa dado que los tesisistas exponen allí con mayor detalle el recorrido que han hecho a lo largo de sus tesis.

Ahora bien, mientras que en la conformación de la imagen del investigador-escritor el sujeto tiende a tomar la palabra mediante el uso de formas singulares, en la función evaluador-productor, se observa un incremento significativo de las formas plurales. El 'nosotros de modestia' y el 'nosotros inclusivo' emergen, entonces, en la escena diluyendo la responsabilidad de quien enuncia.

21. colaborar a la teorización psicoanalítica para una teoría del deseo / una teoría de la cura / a lo que hemos denominado la dimensión tragicómica del juego (d₁)
22. nos hemos atrevido entonces a: formular una propuesta del concepto de desarrollo al cual hemos ubicado como la carretera (d₁)

- 23. considero que la tesis es un primer gran paso (d₂)
- 24. aquí ya nos podemos aventurar a: analizar una definición de splitting (d₃)
- 25. entonces diría- decimos splitting es un término que el mismo Freud propone en diferentes (e:) / momentos (d₃)

En el ejemplo 21 y en 22 la presencia de la tesista aparece detrás del velo del 'nosotros de modestia'. Es interesante, en el ejemplo 22, el empleo del verbo "atreverse", que implica, por un lado, el riesgo que toma la maestranda en la formulación de su propuesta y, por el otro, refleja la posición de modestia y de reserva desde la que enuncia. El maestrando del ejemplo 23 toma la palabra a través del 'yo' para valorizar positivamente su investigación. En el ejemplo 24, por otra parte, el tesista emplea un 'nosotros inclusivo' mediante el que incluye al jurado en su enunciación. De esta manera, desdibuja la relación evaluador-evaluado acortando la distancia entre ellos. El uso del 'nosotros inclusivo' remite, de acuerdo con Kuo (1999), a un locutor que presupone un conocimiento compartido entre él y su alocutario. En el ejemplo 25, por último, la tensión entre la forma singular y la plural revela, finalmente, la preferencia por el 'nosotros de modestia'.

El empleo de esta función discursiva es primordial ya que, como dijimos, permite resaltar la contribución de la tesis y el punto de vista del tesista. De hecho, según Tang y John (1999), el rol de evaluador-productor es el que le demanda al tesista un mayor compromiso y una mayor responsabilidad. En nuestro *corpus*, además de las formas plurales, se observa en esta función un predominio de expresiones propias de la modalidad epistémica no asertiva –atenuadores o 'hedges'– (López Ferrero, 2005: 123), a través de las cuales los hablantes no aseguran la verdad de la proposición. Encontramos verbos de especulación, tales como *creer* y *considerar*, y de posibilidad, acompañados por el auxiliar *poder*:

- 26. qué de la posición de un niño que podríamos denominar como melancólica (d₁)
- 27. entonces creemos que el concepto de discapacidad (d₁)
- 28. creo que aún cuando esto no / no ocurra / siempre que hablamos de psicosis (d₂)
- 29. podemos encontrar como antecedente de este concepto (d₂)
- 30. podemos dividir tres momentos / el primer momento que podemos rastrear es la escisión en instancias psíquicas / esto lo encontramos (d₃)

Asimismo, abunda en las tres defensas el verbo "parecer" que acompaña siempre a la primera persona del singular:

31. me parece que justamente esto es con lo que nos encontramos al trabajar con bebidos (d_1)

32. me parece que efectivamente uno puede / encontrar en Lacan (d_2)

33. a mí me parece un documento muy valioso (d_3)

Encontramos, finalmente, otras dos funciones a las que apelan los locutores en la construcción de su imagen que queremos mencionar. Por un lado, en dos de las defensas los maestrandos se presentan como alumnos de la maestría:

34. quiero contarles que: comencé la maestría en el con el primer grupo de alumnos que se inscribió en ella (d_1)

35. la maestría que he empezado desde agosto de 2001 a principios del 2003 / y en / octubre del año pasado finalicé la tesis y la entregué (d_2)

Por el otro, en la defensa d_2 se emplea el 'nosotros, los psicoanalistas lacanianos'. Este caso, remite a lo que Tang y John (1999) denominan 'rol de representante', que consiste en que el autor del texto se identifica con los intereses, valores, creencias y relaciones de poder que están asociados con la comunidad a la que pertenece:

36. a partir de la cual muchos psicoanalistas realizamos diagnóstico diferencial entre psicosis y neurosis (d_2)

El maestrando de la segunda defensa se incluye, así, en la comunidad psicoanalítica, lo que contribuye a legitimar, de esta manera, su propia voz.

El análisis de la presencia del sujeto de la enunciación a través de sus marcas pronominales nos permite afirmar, entonces, que en estos discursos la figura de los maestrandos se materializa principalmente a partir del empleo del 'yo' y del 'nosotros' cuyas funciones discursivas tienden a configurar un sujeto competente en investigación, pero que, en tanto alumno de maestría y, por ello, sujeto en formación, se muestra cauteloso y prudente a propósito de sus propias enunciaciones o de los resultados encontrados. Vemos, por otra parte, que, a pesar de que los tres maestrandos son psicoanalistas, solamente en una de las defensas el tesista se ubica dentro de la comunidad psicoanalítica, lo que nos permite pensar que es la identidad académica aquella a la que se apela.

B) El jurado, alocutario privilegiado

El tesista se dirige, por otra parte, a un jurado que, como ya hemos mencionado, es un participante constitutivo de este acto académico. Dentro de las teorías de la argumentación el auditorio resulta clave para el desarrollo del discurso: es al otro, en efecto, al que se debe persuadir. Por tal motivo, la argumentación no se desarrolla jamás en el vacío; es preciso que un discurso sea escuchado, que un libro sea leído, porque si no su acción sería nula. Ya lo señalaban Perelman y Olbrechts-Tyteca:

Por el contrario, la idea de la adhesión y de las personas a las que va dirigido un discurso es esencial en todas las antiguas teorías de la retórica. Nuestro acercamiento pretende subrayar el hecho de que *toda argumentación ya sea en el discurso oral o en el escrito se desarrolla en función de un auditorio.* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1970: 36; el destacado es de los autores)

Las teorías que se inscriben en lo que Amossy (2000) denomina argumentación en el discurso dejan atrás la noción de receptor como persona real que participa en la comunicación y plantean un destinatario que se construye en la materialidad del discurso, que cobra cuerpo a lo largo de la enunciación. Este destinatario, constituido así en y por el discurso, no es un personaje estático y unívoco sino que, por el contrario, su dinamismo se refleja en las diversas transformaciones que va sufriendo a lo largo del proceso enunciativo. En este sentido, el otro ya no se concibe simplemente como un otro exterior al discurso al que se debe persuadir, sino como un elemento central cuya imagen se corporiza en aquello que se dice. En efecto, el destinatario que se desprende del discurso no puede confundirse con el sujeto empírico al que éste se dirige.

Por lo tanto, es a través de los elementos discursivos que nos provee el lenguaje que podemos reconstruir la figura del destinatario y, por ende, la representación que el orador posee de su alocutario. Entre los índices de alocución que designan al auditorio, Amossy (2000), basándose en la lingüística de la enunciación heredada de Benveniste, incluye a las designaciones nominales explícitas (como el empleo de nombres propios o apelativos), descripciones del auditorio, pronombres personales y posesivos de segunda persona y las creencias,

los valores y las opiniones que el discurso le atribuye a los destinatarios implícita o explícitamente.

Esta inscripción del destinatario en el discurso o el lugar que éste es interpelado a ocupar pueden ser empleados, asimismo, como medios de persuasión. De hecho, Amossy afirma que la imagen del destinatario proyectada en el discurso forma parte de las estrategias que emplea el orador: "Sans doute la représentation que l'orateur se fait de son public s'inscrit-elle dans le texte en déterminant des modalités argumentatives"¹¹⁵. (Amossy, 2000: 57). En efecto, el locutor construye una figura del otro en el que el auditorio podrá reconocerse y, por tal razón, esta imagen será susceptible de favorecer su empresa.

Respecto de la escritura académica, Hyland (2001) analiza la importancia de establecer una relación adecuada con los lectores, a los que considera parte fundamental en el quehacer persuasivo. De allí que los lectores tengan un rol activo y constitutivo en el proceso de escritura: presentar y brindar un argumento siempre presupone la existencia de un diálogo. En efecto, todo texto anticipa la respuesta del lector y se inscribe dentro de un interdiscurso más amplio. De esta manera, una escritura académica exitosa es, según este autor, consciente de su audiencia.

Ahora bien, tomando en cuenta las tres defensas de maestría, los auditorios estaban conformados, como hemos visto, por numerosas personas: miembros del jurado, directores, amigos, familiares, curiosos. No obstante, es el tribunal evaluador quien debe aprobar el trabajo de tesis y es este tribunal quien, veremos, constituye el alocutario privilegiado de los discursos.

Si consideramos los pronombres personales y posesivos de segunda persona, podemos mencionar que la primera defensa presenta dos momentos diferenciados. En una primera instancia, la maestranda realiza una serie de agradecimientos. Allí los pronombres personales remiten a casi la totalidad de los presentes:

37. quiero decirles que para mí además de los nervios que evidentemente se notan que tengo

¹¹⁵ "Sin duda, la representación que el orador se hace de su público se inscribe en el texto determinando modalidades argumentativas".

38. y estoy muy agradecida de poder compartirlo con todos y cada uno de los que están aquí / gente muy significativa todos y cada uno de ustedes por eso es doblemente importante que estén aquí

Dentro de estos agradecimientos, también, agradece la lectura del jurado:

39. a mi jurado de tesis / por la lectura minuciosa de mi trabajo que ha intente- que ha intentado transmitir y dar cuenta de un camino

Luego, en un segundo momento, cuando comienza con la exposición, aparecen, nuevamente, pronombres de segunda persona del plural que se despliegan a lo largo de la defensa:

40. les voy a presentar los que considero son los antecedentes

41. quiero decirles que el síndrome de down es la causa más frecuente de discapacidad

42. esto es un gráfico digamos obviamente ampliado de lo que ustedes vieron

43. las voy a pasar si a ustedes les parece correcto

44. si ustedes me permiten

La cita 42 nos advierte que son los miembros del jurado los destinatarios directos del discurso, ya que la maestranda remite aquí a la lectura previa de la tesis. La direccionalidad de la mirada de la tesista confirma, a su vez, esta sospecha. En efecto, durante toda la exposición, la maestranda dirige su mirada hacia estos tres miembros. En los ejemplos 43 y 44, se muestra que la tesista establece en su discurso cierta distancia formal con su auditorio, a la vez que intenta demostrar cierto respeto y deferencia por aquellos que en esta instancia representan la autoridad en la materia investigada y que son aquellos que evaluarán y calificarán la investigación y la defensa de tesis. La cortesía empleada es propia de este género de posgrado.

Durante esta defensa, la tesista intercala fotografías, pinturas o dibujos de pacientes relacionados con su tema de investigación. La presencia del jurado en el discurso se materializa, también, para dirigir y orientar su atención y destacar aquello que para la maestranda es relevante en las diapositivas mostradas:

45. fíjense que Sofía bueno / ° aparezco yo también ° / este: y yo no sé si ustedes / fíjense lo real en la imagen / ¿no es cierto? / fíjense como la hemiparecia está dibujada

En la segunda defensa, la referencia explícita al auditorio se reduce únicamente a dos enunciados. En el primero de los casos (cita 46), se emplea una designación nominal y, en el segundo de ellos (ejemplo 47), un pronombre personal:

46. para tener una idea acabada de lo que trabajo en la tesis hay que leerla ¿no? // como ha hecho el jurado / a quien agradezco la lectura

47. finalmente les voy a contar un poco el análisis

No obstante, al igual que en la defensa anterior, la mirada es la que nos permite determinar los alocutarios de esta defensa. En efecto, el tesista se dirige permanentemente al tribunal evaluador.

Por último, en la tercera defensa, el alocutario es incluido en ella en dos oportunidades. Del segundo ejemplo se confirma que son los miembros del jurado, como en la primera y en la segunda defensa, los destinatarios del discurso:

48. acá está un poco lo que les comentaba

49. la organización del material comprende como podieron ver un prólogo

Como hemos mencionado en el punto anterior, el jurado puede ser incorporado y participar, así, de la enunciación mediante el uso del 'nosotros inclusivo'. A través de este recurso, evaluador y evaluado se reúnen bajo el manto del mismo pronombre, se expresa solidaridad, se invita al oyente a participar de la argumentación y se presupone cierta comunidad y entendimiento común¹¹⁶. Veamos algunos ejemplos:

50. recordemos que en el duelo y en el juego / a diferencia de la verwerfung que retorna en lo real el agujero de lo simbo- en lo simbólico (d₁)

51. podemos encontrar como antecedente de este concepto de fenómeno elemental (d₂)

52. me gustaría terminar esta: exposición haciendo una recapitulación / de aquello que hemos trabajado hasta ahora (d₂)

53. fragmentation y atomisierung pertenecen ambos a un concepto a pesar de ser términos diferentes / que lo podemos ver cuando Ferenczi propone sus dos significantes (d₃)

54. si miramos lo que sería en Ferenczi / la imposición del lenguaje del otro al lenguaje infantil (d₃)

Observamos, en estos ejemplos, que el empleo del 'nosotros inclusivo' no solo es empleado para orientar la interpretación de los oyentes, sino que también

¹¹⁶ Véase Hyland (2001).

los interpela y los involucra en el dispositivo enunciativo y los invita, como señala Hyland (2001), a compartir juntos el viaje propuesto en la exploración.

No queremos dejar de mencionar, también, aunque aparece en menor medida, el uso de directivas que le indican al auditorio la manera de ver o de interpretar determinado conocimiento:

55. queda claro que lo que está sucediendo en el desencadenamiento debe ser pensado en referencia a la cadena significante (d₂)

56. Ferenczi hay que leerlo digamos con mucho cuidado porque (e:) / pareciera a veces (d₃)

Por otra parte, en las tres defensas analizadas, los oradores construyen tanto explícita como implícitamente un auditorio entendido en psicoanálisis, que comparte sus conocimientos, valores, puntos de vista:

57. y la metáfora por supuesto está tomada de la carretera principal acerca del significante del nombre del padre (d₁)

58. sabemos que bueno / ambos hacemos el recorrido desde el inicio como el final de análisis imprime una dirección de la cura (d₂)

En los ejemplos anteriores notamos que se apela a un saber común, ya sea a través de una frase adverbial, ya sea a través de un 'nosotros inclusivo'. De esta manera, los tesisistas les atribuyen a sus interlocutores un conocimiento previo de la disciplina que abordan.

Ahora bien, es entonces el tribunal evaluador el destinatario de los discursos, lo que concuerda con la escena genérica de la defensa. Son los jurados quienes en esta instancia completan la evaluación de la tesis, por lo que los tesisistas intentan adelantarse en sus discursos a las posibles objeciones que pudieran realizar en el intercambio posterior¹¹⁷. En el *corpus* analizado, observamos que en dos defensas (d₁ y d₂) se incluye la voz del jurado como parte de la estrategia argumentativa. En efecto, antes de la realización de las defensas los jurados les acercan a los maestrandos, de manera informal, comentarios y/o preguntas respecto de sus trabajos. Ambos tesisistas deciden, por lo tanto, tomar en cuenta dichas observaciones:

59. gracias por sus preguntas / por sus sugerencias / por sus comentarios porque me han permitido continuar mi trabajo / más allá de esta defensa he

¹¹⁷ Véase capítulo 3.

continuado con lo que ustedes me han acercado y he pensado armar mi defensa en función de justamente estos comentarios y estas preguntas (d₁)

60. me gustaría decir algo / no sé si responder totalmente / pero al menos decir algo acerca de una pregunta que me ha llegado de uno de los miembros del jurado vinculada a la categoría de debilidad mental (...) no es un tema el de la debilidad que haya trabajado / que yo haya articulado en la tesis / pero bueno he tratado de pensar alguna cosa al respecto (d₂)

En el primero de los ejemplos, la tesista señala que los comentarios del jurado le han permitido avanzar con su investigación y manifiesta explícitamente que su defensa está pensada en función de esas observaciones. La no aclaración al auditorio de cuáles fueron estos comentarios corrobora que sus interlocutores son los mismos jurados. En el segundo de los casos, tampoco se explicita la pregunta que se le realizó. Aquí el tesista elabora una respuesta aunque aclara que no es una problemática abordada en su trabajo. La inclusión de estas preguntas y sugerencias en las respectivas defensas le permite a los tesistas, además de anticiparse a las preguntas del jurado en el intercambio posterior, reconocer y legitimar la autoridad del tribunal evaluador y su posición de potencial crítico.

En la segunda defensa, el tesista incorpora, también, la voz del jurado, aunque de manera ficcional, con el propósito de adelantarse a una posible objeción:

61. bueno, surge el cuestionamiento, no dijo nada nuevo en esta tesis / encima nos deja ahí (...) en realidad mi pretensión en esta tesis de maestría nunca fue ser original al respeto

De esta manera, el maestrando introduce su punto de vista respecto del objetivo de su tesis.

C) El plan textual y los procedimientos discursivos

El orden del contenido –denominado *dispositio* en la retórica clásica– y los recursos que emplean los tesistas a lo largo de la exposición también juegan un rol central en la preparación y en el desarrollo de la defensa. En nuestro caso, encontramos, en las defensas analizadas, partes que son recurrentes; estas son: *Agradecimientos, Tema, Antecedentes del trabajo, Objetivos, Hipótesis, Metodología, Marco teórico, Desarrollo, Conclusiones, Investigaciones futuras,*

Aporte. Es decir, salvo por las partes *Agradecimientos*, *Investigaciones futuras* y *Aporte*, las demás son específicas de la investigación realizada.

Estas partes adquieren su denominación sobre la base del contenido semántico que presentan y, la mayoría de las veces, son los propios tesistas los que emplean dichas denominaciones a lo largo de sus exposiciones para introducirlas. No siempre se delimitan de manera precisa y, por lo tanto, en algunos casos encontramos incrustaciones de una en otra. Tampoco siguen un orden preciso. Solamente las partes denominadas "tema" e "investigaciones futuras" aparecen respectivamente al comienzo (menos en d_1) y al final de la defensa (menos en d_2). Asimismo, la extensión de las mismas y la importancia que adquieren en cada defensa varían de acuerdo al propósito del tesista y a las características de la tesis.

En la Tabla 2, se puede observar la manera en que estas partes aparecen y se organizan en las defensas analizadas:

Tabla 2- Plan textual de las defensas de tesis de maestría

d_1	d_2	d_3
- Agradecimientos	- Tema	- Tema
- Antecedentes	- Marco teórico	- Hipótesis
- Tema	- Metodología	- Objetivo
- Objetivos	- Objetivos	- Metodología
- Hipótesis	- Hipótesis	- Antecedentes
- Conclusiones	- Desarrollo	- Aporte
	- Conclusión	- Desarrollo
	- Investigaciones futuras	- Conclusiones
	- Aporte	- Investigaciones futuras
	- Agradecimientos	

Antes de comenzar a presentar cada una de estas partes textuales y de exponer algunos de los procedimientos discursivos empleados por los

mastrandos¹¹⁸, nos interesa destacar que en dos defensas, d_2 y d_3 , los tesistas anticipan la organización de sus discursos. Esta enumeración concisa de los temas de los que se tratará, fragmento del relato que la retórica denominará *partitio*, permite que el destinatario pueda comprender y seguir con mayor facilidad el discurso. En ambos casos, los tesistas ordenan sus exposiciones siguiendo el mismo orden que el consignado en sus tesis. En el caso de la defensa d_1 , por su parte, la tesista puntualiza y nombra, a lo largo de la exposición, las distintas partes a las que hace referencia. La maestranda, por ejemplo, primero enuncia “hipótesis principales” y, luego, enumera las hipótesis de su investigación.

Ahora sí, veamos brevemente cada una de estas partes.

“Agradecimientos”

Esta parte aparece en dos de las defensas. En la defensa d_2 se ubica al final y se limita a una sola frase en la que el maestrando agradece a su director de tesis¹¹⁹.

Por el contrario, en la defensa d_1 esta parte no solo se ubica al inicio de la exposición sino que adquiere una importante extensión. Aquí la maestranda lee una serie de agradecimientos empleando un tono emotivo y con cierto tinte literario. Este fragmento presenta diversos propósitos. Recuerda, por un lado, sus vivencias como alumna de la maestría, su trabajo como docente universitaria –inclusive manifiesta que colabora como docente dentro de este mismo espacio de posgrado–, su amplia trayectoria clínica por la que la convocaron para supervisar diversos equipos. La tesista construye, entonces, una imagen de solidez tanto académica como clínica que legitima, en efecto, su voz. Por otra parte, en esta parte hace una aclaración metadiscursiva a propósito del armado de su defensa. En este sentido, especifica – como desarrollamos en el punto anterior– que ha incluido en su exposición algunos avances de su tesis realizados a partir de las preguntas y comentarios del jurado. Por último, manifiesta que su tesis cumple con los objetivos de la maestría. Este primer momento se contrapone con el resto de la defensa ya que aquí la

¹¹⁸ Debido a la importancia que adquiere la práctica de citación en las defensas de tesis, hemos decidido desarrollarla en el punto siguiente.

¹¹⁹ Nos hemos referido a este agradecimiento en el apartado 2.1 “Del rito y su puesta en escena”.

maestranda se permite cierta licencia emotiva, lo que configura una escena discursiva en la que irrumpe de manera explícita la subjetividad de la tesista.

“Tema”

Esta parte se halla en las tres defensas analizadas y en ella se introduce el tema sobre el que trata la tesis. En todos los casos, observamos que los tesistas relacionan sus trabajos con la clínica.

En la primera de las defensas, la maestranda introduce el tema desplegando, en un comienzo, uno de los términos que aparece en el título de su tesis, que es un concepto central en su investigación; éste es la noción de desarrollo, que articula con los conceptos de *estructura* y de *juego*. Esta introducción le permite a la tesista tomar posición:

62. quiero situar que la clínica con niños con problemas de desarrollo no es una psicología de la discapacidad / NI una clínica de los trastornos del desarrollo

Ilustra el concepto de *desarrollo* a partir de dos patologías orgánicas –el síndrome de Down y el síndrome de Rett–, producciones de sus propios pacientes y fotografías de cuadros. Esto le permite, por un lado, señalar el límite de la ciencia médica, lo que legitima su investigación:

63. se desconocen todavía los mecanismos que provocan el retraso mental en las personas con síndrome de Down

Por el otro, articula teoría y práctica psicoanalítica:

64. bueno en nuestra tesis hacemos eje en el juego y su función tanto en la constitución del sujeto como en nuestra práctica clínica

Por último, observamos que a través del léxico se apunta a despertar el interés y la atención del jurado.

65. y lo que es interesante / ° y por esto lo resalto °

66. es notorio / fijense / la representación

Presenta, finalmente, su propia definición prescriptiva del concepto de desarrollo. Las definiciones prescriptivas son aquellas que producen un enunciado

singular tendiente a restringir la noción de un concepto y a rechazar toda variación de su empleo¹²⁰.

67. nos hemos atrevido entonces a: formular una propuesta del concepto de desarrollo al cual hemos ubicado como la carretera / que se va construyendo / organizada desde el material significativo donde tienen lugar y transcurren para el sujeto los trayectos / viajes y virajes del deseo

La segunda defensa, por otra parte, presenta una introducción más breve respecto del tema abordado en la tesis. Al igual que en la defensa anterior, relaciona y justifica, desde un comienzo, su investigación con su propia clínica:

68. yo me he detenido a trabajar / algo de lo que sucede en los inicios del análisis / que pueda hacer elaborar un diagnóstico que nos permita saber el terreno donde estamos pisando

En la defensa d₃, el maestrando realiza un extenso preámbulo sobre el tema de análisis. Primero se incluyen los motivos por lo cuales se ha seleccionado dicho tema, dentro de los cuales aparece una referencia a la propia clínica:

69. el autor que Freud más cita a lo largo de su obra

70. yo entro a (e:) a trabajar con pacientes psicóticos

71. plantea los problemas cruciales del psicoanálisis (...) es pertinente hoy

72. me refiero a lo que es el diario clínico, a mí me parece un documento muy valioso, muy único

Podríamos suponer que el énfasis puesto sobre la valoración positiva del tema y la relevancia que el tesista le otorga al desarrollo de estos motivos se deban a la peculiaridad de su tesis. En efecto, en un ámbito institucional en el que los trabajos con orientación lacaniana monopolizan casi la totalidad de la producción académica, un estudio sobre Ferenczi, psicoanalista por demás ausente de los programas universitarios de estudio, resulta, por ende, insólito y su importancia debe ser, entonces, reconocida.

Luego, indica la problemática del tema y la dificultad en la definición del concepto de *splitting*. Esta parte se despliega a través de una secuencia narrativa, que junto al empleo de preguntas retóricas, de ejemplos y de la selección léxica, tiende a despertar el interés y la curiosidad en sus oyentes:

73. hay un planteo / ¿será el mismo?

¹²⁰ Véase Zamudio y Atorresi (2000).

74. planteo lo que fue por ejemplo lo del diario clínico que aparece primero traducido al francés / después al castellano / después al inglés

75. por un lado es problemático en cuanto a la dificultad al acceso a las obras de Ferenczi

76. splitting aparece de manera fragmentaria / en retazos

En la parte "Tema", en suma, además de informarles a sus oyentes acerca del tema de la tesis, los maestrandos pueden aspirar a despertar su interés y atención. Por otra parte, no solamente les permite a los tesistas posicionarse respecto del mismo, sino también justificar sus elecciones.

"Antecedentes"

Esta parte aparece en dos defensas. Mientras que en la primera esta parte es breve y se mencionan solamente dos trabajos, en la defensa d₃ el maestrando presenta un listado más amplio de los trabajos anteriores sobre Ferenczi. No obstante, en ambas exposiciones los antecedentes funcionan como disparadores de los respectivos trabajos:

77. a mí me abrieron la posibilidad de investigar (d₁)

78. me encontré con un artículo que me pareció excelente / de un psicoanalista Brook y a través de ese pues me sirvió como mapa digamos de ruta (d₃)

La mención de los antecedentes ubica la tesis dentro de un campo discursivo mayor. En este sentido, los tesistas se presentan como investigadores versados en el tema en cuestión.

"Objetivos"

Este apartado se halla en todas las defensas. En las tres, se diferencian los objetivos generales de los objetivos específicos y se emplean verbos en infinitivo: "contribuir", "precisar", "delimitar", "definir", "esclarecer", "explicar", "colaborar", "desarrollar", "reconsiderar", "establecer", "demostrar", "delinear". Vemos, entonces, que la mayoría de estos verbos tiende hacia la especificación y precisión conceptual.

Queremos destacar, por otra parte, que en el caso de la segunda defensa el maestrando realiza un comentario, encabezado por la expresión de modalidad deóntica “tener que”, sobre el diseño de su investigación. Aquí observamos que son los objetivos específicos los que le han permitido al tesista cumplir el objetivo general:

79. he tenido que establecer algunos objetivos específicos que me permitiesen de manera ordenada acercarme a él

En este ejemplo, el verbo “acercar” remite a lo que se denomina *metáfora del camino*. Esta metáfora es común en este tipo de discursos y consiste en que el tesista se representa como un caminante que recorre un trayecto que se inicia al comienzo de su trabajo de investigación y que finaliza con la escritura de la tesis.

“Hipótesis”

Esta parte también se incluye en todas las exposiciones. En la segunda y en la tercera defensa la hipótesis se reduce a un único enunciado; no obstante, en d_2 el tesista hace referencia a los axiomas que se encuentran implícitos en la hipótesis de trabajo y, al igual que con los objetivos, justifica su manera de obrar desde el diseño de la investigación. El empleo del verbo “partir” del ejemplo 80 nos conduce, nuevamente, a la metáfora del camino:

80. consideré: axiomas ampliamente difundidos y corroborados en el medio psicoanalítico / (e:) de raigambre lacaniana / que por razones metodológicas no he CUESTIONADO / porque he tenido que partir de algo seguro para poder trabajar

En la primera defensa, por otra parte, las hipótesis se dividen en hipótesis principales e hipótesis derivadas. En este caso la tesista realiza una enumeración extensa de las diferentes hipótesis, intercalando a su vez definiciones que no solamente propone en el desarrollo de su trabajo sino que, además, fue reflexionando con posterioridad al mismo. Ilustra algunas de ellas mediante gráficos.

“Metodología”

La referencia a la “metodología” de trabajo se halla en dos defensas: d_2 y d_3 . En ambos casos, los maestrando aluden al proceso de investigación, al justificar sus

elecciones, y emplean expresiones metafóricas que, una vez más, remiten a la idea de la investigación como camino:

81. me vi obligado a hacer una lectura de la bibliografía en la que aquellas contradicciones que he ido encontrando en relación <al tema que me convocaba> no no paralizaran mi investigación sino que fuese el motor que me permitiera seguir adelante (d₂)

82. fue realmente útil porque es muy fácil haciendo una tesis perderse en todas las fuentes y todo el material / para mí fue muy útil poder precisar qué material iba a usar para cuáles hipótesis

“Marco teórico”

Esta parte aparece únicamente en la segunda defensa; aquí se destaca el gerundio a través del cual se enfatiza la idea de la tesis como el resultado de un trabajo prolongado en el tiempo:

83. el marco teórico de referencia en el que vengo trabajando es la obra de Lacan=la primera parte de la obra de Lacan

“Desarrollo”

La segunda y la tercera defensa incluyen una síntesis de los desarrollos de sus respectivas tesis. A lo largo de esta parte observamos el empleo de diversos recursos, a saber: definiciones, ejemplos, preguntas retóricas.

La definición es uno de los procedimientos más empleados por los dos tesisistas. En d₂, el maestrando define cada uno de los conceptos que componen la hipótesis o que se encuentran estrechamente vinculados a ella: estructura, psicosis, desencadenamiento, estabilización, prepsicosis, fenómeno elemental. En d₃, por su parte, se definen las nociones de *splitting* y de *spaltung*. En ambos casos, los conceptos especificados son términos que presentan diferentes acepciones. Al definirlos, los tesisistas circunscriben y precisan el tema, así como también la posición que ellos adoptan:

84. hemos trabajado la noción de estructura tomando la definición que Lacan da de ella en el *Seminario 3* / como un grupo de elementos que forman un conjunto covariante (d₂)

85. aquí ya nos podemos aventurar a: analizar una definición de *splitting* / (e:) / cómo la definimos / una disposición psíquica según la cual el aparato

psíquico ante la eminencia de destrucción / procede a desintegrarse a sí mismo (d₃)

El ejemplo, por su parte, puede realizar dos funciones: puede permitir el acceso al pensamiento teórico expresado en el ejemplificando o puede fundar nuevos saberes (Coltier, 1988). En los casos analizados, los ejemplos aparecen cumpliendo la primera función y, por lo tanto, poseen un rol esclarecedor con respecto al objeto ejemplificado. De esta manera, los tesisistas se aseguran de la mejor recepción del mensaje:

86. la estabilización que un sujeto logra en tratamiento / por ejemplo a través de la metáfora delirante (d₂)

87. en el curso de la parálisis sensorial / digamos por ejemplo el trauma habría una detención de la percepción y el pensamiento (d₃)

Por último, el uso de preguntas retóricas solamente se encuentra en la tercera defensa, como punto disparador. En este sentido, este recurso no solo permite anticipar y circunscribir el tema que se tratará sino también apela a la atención del oyente:

88. ¿en qué consiste?

Finalmente, nos interesa remarcar que a lo largo de esta parte los tesisistas destacan en determinados momentos aquello que consideran relevante del contenido tanto a través de la selección léxica:

89. esto es de vital importancia (d₂)

90. para resaltar que no son cualquiera digamos los- los momentos de Freud sino que son momentos fundamentales de su obra (d₃)

"Conclusiones"

Este apartado aparece en las tres defensas. Allí, los tesisistas enumeran, a través de una secuencia expositiva, las conclusiones a las que han llegado en sus trabajos.

En la primera defensa, cuando la tesisista enuncia las conclusiones, se advierte, en un comienzo, la referencia al sujeto de la enunciación y el empleo de definiciones y ejemplos. Inclusive, se alude a la clínica:

91. esto es lo que nos encontramos al trabajar con bebidos

92. con el concepto de insuficiencia fálica=por ejemplo en la fobia

93. a-versión es dar vuelta la cara

Sin embargo, a medida que avanza en la enumeración el discurso tiende a eliminar la valoración a través del uso de un lenguaje carente de subjetivemas. Predomina la tercera persona del singular, ya que el empleo del 'yo' o del 'nosotros' disminuye considerablemente, hasta desaparecer por completo. En efecto, aquí, la producción de saber es, entonces, más importante que quien lo produce:

94. el juego es hecho de lenguaje y sus leyes como tal la puesta en funcionamiento / la forma e informa de la incorporación del niño en el campo del Otro y del campo del Otro en él // en este sentido la respuesta del juego al agujero real

En d_2 y en d_3 , las conclusiones se derivan del recorrido realizado a lo largo del desarrollo que, en tal sentido, las avalan y las respaldan:

95. recorrido en el cual / hemos desprendido entre otras cosas las siguientes afirmaciones a modo de conclusión (d_2)

96. después de hacer el recorrido digamos estamos en condiciones de- de referirnos (d_3)

En la tercera defensa se observa, también, el empleo de la definición:

97. splitting (...) es un mecanismo de defensa según el cual el psiquismo se defiende a través de su propia destrucción

Mientras que en las dos defensas el sujeto de la enunciación se ahuyenta de las conclusiones, no sucede lo mismo con la valoración en d_3 . Si de lo que se trata en esta tesis es de aprehender el significado de un término escurridizo, se debe, entonces, señalar cuál es la acepción más precisa:

98. fragmentación aparece como una traducción para splitting más acertada que escisión

"Investigaciones futuras"

Encontramos este apartado en dos defensas, d_2 y d_3 ; en él los tesisistas mencionan las líneas de investigación que emprenderán con posterioridad a la tesis presentada. No obstante, en la primera defensa esta parte se encuentra incluida dentro de las conclusiones. Aunque la tesisista no manifiesta específicamente cuáles

son las líneas futuras de investigación, afirma que su intención es continuar su tesis de doctorado.

En d_2 , la referencia al trabajo que emprenderá es muy breve. La investigación que realizará para su tesis doctoral surge, asimismo, de su tesis de maestría.

99. creo que la- la corroboración de esta hipótesis / lejos de tener un carácter conclusivo impulsa nuevos horizontes de trabajo

En la tercera defensa, por su parte, el contenido de la investigación que el tesista está realizando para su futura tesis de doctorado se vislumbra en el epílogo de su tesis, es decir, en su cierre. En efecto, al término de su tesis el maestrando plantea interrogantes que intentará responder en un trabajo ulterior.

En las tres defensas, vemos, entonces, que las tesis de maestría defendidas se presentan no tanto como un cierre de una etapa en la vida académica sino como el punto de partida para un trabajo de investigación mayor.

“Aporte”

En tanto producción de nuevos conocimientos, las tesis realizan contribuciones a los distintos campos disciplinares. De allí que la mención a los aportes sea relevante en el desarrollo de la defensa, por lo que será, entonces, destacada en la exposición. Podemos pensar, en este sentido, que las contribuciones que la investigación realiza serán valoradas positivamente por los tesistas y estarán destinadas también a persuadir al auditorio. En las defensas analizadas, por el contrario a lo que podríamos suponer, esta parte, que se encuentra solamente en dos defensas, presenta una breve extensión:

100. en realidad mi pretensión en esta tesis de maestría nunca fue ser original al respecto / ni siquiera decir todo sobre este tema / sino bueno permitirme empezar a bucear en este campo de la psicosis / explorado por muchos / que trae a muchos mucha dificultad (e:) y en este sentido considero que la tesis es un primer gran paso / que es necesario hacer primero (d_2)

101. ¿cuál es el interés de esta investigación? / dar un paso más con ese material que está fragmentado / darle un punto de anudamiento a ese material y reforzarlo digamos los débiles lazos que mantiene / que la mantienen unida (d_3)

De estas citas se desprende, nuevamente, el empleo de la metáfora del camino. En ambos casos, los maestrandos utilizan la misma expresión: "dar un paso" en el conocimiento, ya sea un "primer gran paso", ya sea "un paso más". Esta expresión, por un lado, remite a una idea lineal en la producción del saber y, por el otro, refleja cierta humildad y modestia por parte de los tesistas.

D) Las citas académicas

La palabra de un otro autorizado, en tanto palabra ajena legítima y reconocida, es uno de los elementos medulares, podríamos decir, del discurso académico-científico. Ya lo señalaba Bajtín (1979: 282), "nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos". En este sentido, todo discurso porta discursos de otros, velados o expuestos y con diferente grado de otredad.

La cita, entonces, es una herramienta primordial en el trabajo académico. El texto académico, de hecho, debe reflejar la producción de conocimientos originales en un contexto de investigación conformado por trabajos de otros (Kaiser, 2005: 24). A través de la cita, el autor se posiciona dentro de la comunidad académica, reconoce las investigaciones realizadas hasta el momento de la publicación, se presenta como alguien que conoce el tema y se muestra, por ende, riguroso y creíble (García Negroni, 2008). En efecto, el empleo de la cita puede cumplir diversas funciones cuyo fin último será el de la persuasión.

El estudio sobre la cita puede ser, como afirma Becher (1989), revelador: aunque es común a todas las disciplinas, la práctica de las citas bibliográficas puede diferir tanto cuantitativa como cualitativamente. En otras palabras, la cantidad de citas, como el modo de citar y su función, son susceptibles de variación.

Ahora bien, nos interesa describir y analizar, en este apartado, el modo en que los tesistas incluyen en sus defensas la voz de otros autores. Por ello, hemos decidido rastrear diferentes tipos de citas, a las que hemos denominado *cita textual*, *cita mención*, *cita de reformulación* y *cita mixta*.

Las citas textuales son aquellas que reproducen las palabras de otro autor respetando el principio de literalidad. Las palabras citadas son, entonces, extraídas de otro texto, por lo que deben seguir al detalle el original:

102. que a mí me pareció muy importante rescatar esta cita de Balint / que refiriéndose al lenguaje de Ferenczi dice / "su lenguaje científico es verdaderamente horrorizante para cualquier purista o presunto traductor // para Ferenczi / las palabras y los términos técnicos eran sólo más o menos formas útiles de la expresión de la experiencia mental" (d₃)

Las citas mención son aquellas en las que el tesista realiza una referencia rápida sobre algún autor, concepto o algún otro texto, sin detenerse puntualmente a desarrollarlos¹²¹:

103. y fundamentalmente de la idea de la reacción terapéutica negativa en Freud y en Lacan (d₁)

En las citas de reformulación, por su parte, el texto citado o reproducido es adaptado a la nueva situación de comunicación. El autor crea un nuevo texto, priorizando el contenido del original, sin atender –al menos de manera explícita– al modo en que las palabras citadas fueron enunciadas anteriormente. Estas citas pueden aparecer con un verbo que las introduce o sin él:

104. en el *Seminario 3* / Lacan presenta a Clérambault como su maestro / de quien toma la riqueza de la descripción de signos (d₂)

Las citas mixtas se emplean, por último, cuando se agregan o anteponen a una síntesis, comentario o resumen las palabras textuales del autor, como complemento o evidencia:

105. Miller propone al juego del puzzle y dice que este juego encarna muy bien la estructura y me interesó esta- esta frase que por supuesto que la seguí trabajando ¿no? / dice "de manera elemental hay movimientos pero no todos son posibles hay algunas configuraciones que no se pueden obtener / sería necesario sacar el lenguaje // hay veintiuna trillones de posibilidades" (d₁)

En la siguiente tabla observamos la distribución de las citas tomando en cuenta esta clasificación. Asimismo, las hemos dividido entre aquellas que no

¹²¹ Las citas mención pueden incluirse dentro de las citas de reformulación. Sin embargo, para una mejor claridad expositiva hemos decidido analizarlas de manera separada. Por otra parte, las hemos denominado citas mención y no citas de referencia para no confundirlas con la distinción entre citas con referencia y citas sin referencia que realizaremos para el análisis.

presentan referencia alguna y aquellas que mencionan ya sea el año, el título de la publicación o ambos:

Tabla 3- Frecuencia y modos de referir a la palabra ajena en las defensas de tesis de maestría

	Citas mención		Citas reformulación		Citas textuales		Citas mixtas		Total
	Con referencia	Sin referencia	Con referencia	Sin referencia	Con referencia	Sin referencia	Con referencia	Sin referencia	
d ₁	8	6	2	4	5	-	1	-	26
d ₂	8	2	9	1	4	-	-	-	24
d ₃	17	7	6	8	6	-	-	-	44
Total	33	15	17	13	15	-	1	-	94

De este cuadro se desprende, en primer lugar, que a lo largo de las defensas de tesis aparece un total aproximado de 94 citas. Mientras que en d₁ y en d₂ la cantidad de citas es bastante similar (26 en la primera y 24 en la segunda), la defensa d₃ presenta un mayor número de citas (aparecen alrededor de 44). Esta diferencia puede atribuirse a que esta última defensa trata sobre un análisis de un concepto en particular en la obra de Ferenczi, lo que determina una mayor necesidad de citar permanentemente a este psicoanalista para sostener el trabajo realizado. En segundo término, notamos que predominan las citas mención (48 en total) y las citas de reformulación (30 en total). Luego, le siguen las citas textuales y las citas mixtas. Este último tipo solo presenta un caso. En tercer lugar, podemos señalar que predominan las citas con referencia sobre las citas sin referencia: mientras que aparecen 66 citas con algún tipo de referencia, 28 citas son incorporadas sin ningún tipo de dato bibliográfico. Este último dato corrobora, entonces, aquello que venimos diciendo: los maestrandos, aspirando a la legitimidad académica, apuntan a la precisión y a la claridad.

En las tres defensas casi la totalidad de las citas remite a autores del ámbito psicoanalítico. Se recurre tanto a psicoanalistas argentinos como a psicoanalistas

extranjeros. En la primera defensa, inclusive, la maestranda no solo cita a su propio director de tesis sino también a uno de los psicoanalistas miembro del jurado. A pesar que desde sus orígenes el psicoanálisis se apoyó en otras disciplinas afines, encontramos que en estos discursos la mención a discursos provenientes de otros campos disciplinares es tímida: en la primera defensa, solamente se incorpora una cita de Descartes y, en la tercera defensa, se hace referencia a Benjamin y a Nietzsche. Estos son los únicos casos en los que se mencionan autores no psicoanalistas.

En las defensas d_1 y d_2 la mayoría de las citas proviene de los textos de Lacan, lo que configura un marco teórico lacaniano. En la primera defensa 15 de las 24 citas totales recuperan la voz del psicoanalista francés, mientras que en la segunda defensa encontramos 13 de 26 citas. Es interesante destacar que en la última defensa, a pesar de ser una tesis sobre Ferenczi, el tesista cita a Lacan al cierre de su exposición.

Mientras que en las citas de reformulación se emplean diversos verbos como "proponer", "postular", "utilizar", "presentar", las citas textuales son introducidas tan solo con el verbo "decir":

106. dice Lacan / "para que la psicosis desencadene es necesario que el Nombre-del-Padre (...)" (d_2)

Las funciones de las citas, por otra parte, son diversas. Por un lado, como hemos mencionado en el apartado anterior, a través de la cita los maestrandos aluden a trabajos previos a la investigación. También, definen conceptos que trabajan en sus tesis:

107. la definición que Lacan da de ella en el *Seminario 3* / como un grupo de elementos que forman un conjunto covariante (d_2)

En un caso, por ejemplo, se lee una cita como marco para introducir un apartado:

108. conclusiones // bueno / aquí tomo una cita de Descartes=en realidad uno de sus sueños en donde Decartes dice / "quise entrar pero en el infierno no querían saber nada conmigo (...)" (d_1)

Asimismo, las citas pueden ejemplificar determinado tema:

109. por ejemplo a través de la metáfora delirante como propone Lacan en el Seminario 3 (d₂)

No obstante, la función que predomina claramente en estos discursos es la función de *cita de autoridad*. Siguiendo a Plantin (1998: 145), la argumentación de autoridad consiste en dar como argumento a favor de una afirmación el hecho de que ha sido enunciada por un locutor particular autorizado, en quien se apoya o se refugia. En nuestro caso, observamos que la argumentación de los tesisistas descansa frecuentemente en la palabra ajena. En efecto, los maestrandos citan a otros autores para sustentar sus tesis y legitimar así su decir:

110. estos desarrollos de Lacan nos permiten leer en Freud tres mecanismos psíquicos (d₂)

111. una cita de Ferenczi que rescata bien esto de que estamos hablando / "si los choques se suceden durante el desarrollo / el número y la variedad de los fragmentos divididos aumenta (...)" bueno / no nos vamos a detener en esto (d₃)

En el ejemplo 110, se advierte que la teoría lacaniana ocupa el lugar de agente de la acción, mientras que los psicoanalistas quedan relegados a la posición de objeto, movimiento discursivo que destaca la importancia que adquiere la obra lacaniana en el trabajo. Sobre la cita 111, es interesante señalar que luego de la lectura de la cita el maestrando no la retoma ni la explica. Esto sucede con la mayoría de las citas textuales.

Por último, queremos subrayar que en ninguna de las tres defensas los maestrandos citan la palabra de otro autor para refutar una argumentación opuesta a la desarrollada en la tesis.

2.2.2. La tradición discursiva psicoanalítica

En el capítulo anterior hemos planteado la importancia de la tradición discursiva en la construcción de la identidad de una disciplina. En este sentido, habíamos destacado que los distintos campos del conocimiento se singularizan a través de tradiciones retóricas específicas y de las prácticas profesionales asociadas con ellos. En este panorama, los géneros discursivos no son indiferentes

a estas variaciones. Ahora bien, en las tres defensas de tesis de maestría analizadas encontramos elementos comunes que se inscriben en lo que podemos denominar 'tradición discursiva psicoanalítica'.

En primer lugar, podemos señalar que el rasgo de mayor evidencia y visibilidad discursiva es el léxico. En efecto, en los tres discursos se advierte el empleo de conceptos psicoanalíticos provenientes tanto de la tradición freudiana como de la tradición lacaniana. Mientras que en la defensa d₁ y d₂ predomina una terminología lacaniana, en la defensa d₃ notamos el uso predominante de una terminología freudiana.

112. "significante del nombre del padre", "significante fálico", "Otro", "sujeto barrado" (d₁)

113. "cadena significante", "forclusión", "metáfora paterna", "desencadenamiento" (d₂)

114. "spaltung", "escisión", "instancias psíquicas", "pulsión de muerte" (d₃)

Legitimar el discurso a partir de ciertos lugares comunes del discurso psicoanalítico y/o de enunciados lacanianos ampliamente difundidos por la comunidad psicoanalítica constituye, en segundo lugar, otra de las características de la tradición discursiva a la que apelan estas defensas. Veamos algunos ejemplos:

115. al agujero en lo real responde lo simbólico (d₁)

116. el deseo que lo habita no se ha afirmado definitivamente (d₁)

117. he partido de la idea plena que al igual que en la partida de ajedrez el inicio y los finales de análisis pueden ser objeto de una: exposición sistemática exhaustiva / y sabemos que bueno / ambos hacemos el recorrido desde el inicio como el final del análisis imprime una dirección a la cura (d₂)

Mientras que, por un lado, en los primeros dos ejemplos se recurre a expresiones lacanianas, en la cita 117, por otro lado, el tesista establece una analogía entre el juego de ajedrez y el inicio y el fin de análisis; analogía que construye Freud en "Sobre la iniciación del tratamiento".

Otro de los procedimientos habituales en los trabajos psicoanalíticos es recurrir al diccionario para especificar las diferentes acepciones de una misma palabra o destacar problemas de traducción, para, a partir de allí, comenzar a

desarrollar determinado tema. Este procedimiento aparece en la primera y en la tercera defensa.

118. el concepto de desarrollo como todo significativo tiene múltiples acepciones / comúnmente se toma la de deshacer el rollo ¿no? / esta fue acuñada en el siglo XVIII / (e:) pero hay otras más interesantes para poder tomar / me parece que la tercera que este: da cuenta en el sentido en que podemos articularla con el concepto de estructura / que se trata de una acción de desarrollar (d₁)

119. acudo a diferentes diccionarios / los principales Laplanche y Pontalis y Roudinesco y Plon y observo los modos cómo se traduce // siempre remitiendo digamos a la obra de Freud (d₃)

Por último, citar la palabra del padre del psicoanálisis y/ o de Lacan, a quien se le atribuye el "retorno a Freud", como palabra legítima y de autoridad- procedimiento que hemos expuesto en el apartado anterior- también forma parte de la tradición discursiva del psicoanálisis, en la que las voces de ambas figuras son siempre retomadas.

La aparición de ciertos rasgos propios de la tradición discursiva psicoanalítica se debe, indudablemente, a que las tres defensas abordan temas relativos a la teoría psicoanalítica. La clínica, por su parte, es un elemento constitutivo y constituyente de dicha teoría y, por ende, ocupa un lugar central dentro de esta disciplina. A pesar de esta relevancia, en estas defensas los maestrandos refieren muy brevemente a la práctica clínica. Podría pensarse, en tal sentido, que la exigua alusión al trabajo clínico propio o a la clínica en general responde en tanto síntoma a la tensión existente entre algunas características de la tradición discursiva psicoanalítica y este género de posgrado.

Tanto el director de tesis como la misma maestranda de la defensa d₁ enfatizan su "extensa y amplia experiencia clínica", su práctica clínica desde "hace 20 años"; sin embargo, a lo largo del discurso la tesista se limita a mostrar algunos casos clínicos relativos al tema investigado a través de algunas producciones de sus pacientes (dibujos, escritos), sin desarrollar el trabajo por ella realizado:

120. este dibujo fue hecho por Lucía luego de 3 años de tratamie- (e:) por Sofía perdón / este: luego de tres años de tratamiento / a sus 10 años / fíjense que Sofía bueno / ° aparezco yo también ° / este: y yo no sé si ustedes / fíjense lo real en la imagen / ¿no es cierto? / fíjense como la hemiparecia está dibujada / y fíjense / ya estamos por terminar el análisis de Sofía este año / a los 15 años escribe / escribe una carta para ser entregada al director de su escuela / dice "por qué tenemos problemas" / yo no les voy a leer la

carta / pero digo este: / otro ejemplo / estoy situando el campo clínico / Juan tiene 12 años escribe durante su análisis (e:) / esto si lo voy a leer porque me parece importante / la lesión (e:) / el diagnóstico de Juan es una lesión cerebral / agujereamiento de ganglios motores pérdida y corrimiento de masa / parálisis motora de miembros inferiores y superior izquierdo / afasia // esto es consecuencia de un accidente automovilístico que sufre a los 10 años / yo hace un año que trabajo con él / y fijense lo que escribe luego de un año de absoluto mutismo / "el kilómetro de Osvaldo" / "los que se kilote- los que son kilometrados son idiotas por estar en sillas de rueda" / y acá empieza una serie que bueno / esto no lo he traído / digamos de cuentos y de juegos podríamos decir de duelo

Vemos aquí que la maestranda presenta dibujos o narraciones de sus pacientes sin desplegar el material y sin articular estas producciones con la teoría abordada, construyendo un discurso impreciso y difuso en cuanto a su finalidad. En el caso de Juan, por ejemplo, se detiene a detallar su diagnóstico sin dar cuenta del tratamiento llevado a cabo. Inclusive, no queda claro el motivo por el cual lee su producción escrita¹²².

En la defensa d₂, por otra parte, el maestrando afirma al comienzo de su defensa que lo que lo impulsó a realizar la tesis fue una "preocupación clínica". Refiere, asimismo, que en su tesis desarrolla un caso clínico propio; caso que resignará exponer en su defensa:

121. bueno el caso tiene todo un desarrollo / una descripción bastante larga que bueno / lamentablemente en la presentación de la tesis no podemos hacerlo // digo lamentablemente porque realmente me interesa mucho trabajar los casos clínicos / me parece que para aquellos que nos dedicamos a la clínica discutir casos clínicos nos permite: (e:) formalizar ciertas hipótesis / ciertas intuiciones de trabajo que tenemos

De manera paradójica, aquello que el tesista considera central para la formalización teórica queda excluido de su exposición.

En cuanto a la defensa d₃, el tesista también refiere que su pregunta de investigación nace de su clínica con pacientes psicóticos y afirma que Ferenczi plantea problemas cruciales de la clínica actual. No obstante, en su trabajo de tesis se ocupa de analizar y desentrañar un problema conceptual a propósito de los términos *splitting* y *spaltung*, sin aludir a la práctica clínica. La ausencia de las

¹²² Lo mismo sucede con las fotografías y cuadros que la maestranda intercala a lo largo de su presentación. Al no ser retomados en el discurso y al ser mostrados con cierta rapidez, se diluye así su función y sentido dentro de la exposición.

consecuencias clínicas de la investigación será, entonces, aquello que señalarán y cuestionarán los tres miembros del jurado:

122. sería interesante discutir algunas cosas pero pregunto / cómo en la clínica ¿no? se trabaja esta cuestión (primer jurado)

123. las consecuencias que vos pensás que en Ferenczi este concepto tiene en la experiencia (segundo jurado)

124. me parece que quizás el punto un poco más este complicado / más problemático es el de las consecuencias clínicas del concepto / es decir cuando uno hace una investigación en psicoanálisis hace una investigación conceptual / rastrea eso en los textos pero después / ¿qué / qué consecuencia tiene? (tercer jurado)

Esta tensión entre tradición discursiva y género académico se evidencia, además, en la primera defensa. Allí, la maestranda emplea algunas metáforas y realiza algunos juegos de palabras, que, como abordamos en el capítulo 1, son característicos de la retórica lacaniana, pero que tropiezan con el modo en que la maestranda construye su defensa, a saber, a partir de la enumeración detallada de las hipótesis principales y derivadas, los objetivos, las conclusiones de su trabajo. En efecto, este inventario exhaustivo encorseta, de alguna manera, el lenguaje psicoanalítico, que pierde así su fluidez:

125. siete / la represión del falo / la significación fálica y el complejo de castración se inscriben si la privación del falo / negación afirmación del ser no serlo / la operación del duelo por el falo / tiene función de condición lógica y necesaria al juego simbólico / el nacimiento del objeto en el deseo / objeto transicional [...] ocho / es al jugar y mientras se juega que la operatoria del duelo por el falo se realiza y sostiene simbólicamente / en este sentido el trabajo de juego es trabajo de duelo ya que en el juego y durante el mismo el niño no coincidirá / se dividirá / se parará y sacrificará en posición de jugador con el personaje que juega

En este ejemplo notamos que la aparición de un discurso poético, en el que se destacan los juegos de palabras y las metáforas, queda opacada por la rigidez de la organización discursiva. Este efecto de acumulación decolora y empaña, entonces, el discurso psicoanalítico que allí se despliega.

3. Palabras finales

Transitando por el camino académico

Un rito de institución es aquel que, según Bourdieu, instituye, establece una diferencia, atribuye a través de un movimiento dialéctico de reconocimiento y consagración una identidad social¹²³. Es significar a alguien lo que es y como debe comportarse. Del trabajo realizado en este capítulo vemos que en las defensas de tesis de maestría predomina la identidad académico-institucional por sobre la psicoanalítica. Creemos, en este sentido, que los maestrandos persiguen en sus defensas un imaginario académico que determina la configuración discursiva que en ellas aparece. Los tesistas se comportan así como ellos perciben que deberían comportarse y producen un discurso que presuponen es lo que se espera de ellos.

En tanto en la tesis de maestría se debe dar cuenta de la competencia del maestrando en la investigación, los tesistas construyen una escenografía orientada a tal fin. En efecto, en las defensas se hace referencia a las hipótesis, los objetivos, la metodología empleada, las conclusiones. Inclusive, se justifican o se aclaran algunos de los pasos adoptados en el trabajo. Las defensas apuntan, de hecho, al rigor y a la precisión conceptual, intentando eliminar cualquier ambigüedad posible. En esta escena, la definición será una herramienta discursiva pertinente: los tesistas definen, entonces, los conceptos centrales de sus trabajos y, de esta manera, asientan su posición. Otro procedimiento fundamental será la referencia a la palabra de un otro reconocido en el campo académico, facilitando, en la mayoría de los casos, la referencia bibliográfica. Dentro de este panorama, el orden expositivo contribuye, por otra parte, a edificar esta imagen de investigador metódico y aplicado. La construcción de esta imagen no solamente favorece a la legitimación y a la credibilidad de las conclusiones presentadas sino, fundamentalmente, a la legitimación de la autoridad de los tesistas. Es por ello que forma parte de la persuasión. Si de lo que se trata es de hacer la propuesta más atractiva, destacando la relevancia del trabajo, resaltando determinadas partes del contenido, elaborando

¹²³ Véase capítulo 2.

una presentación visual que convoque la mirada, los oradores, a la vez que intentan despertar y mantener la atención de los oyentes sobre sus tesis, aspiran al reconocimiento y la aprobación de los miembros del jurado.

Pero, por otro lado, los maestrandos, como estudiantes de maestría, se presentan como sujetos en formación. En efecto, ya desde el comienzo del rito es el director del trabajo quien los acompaña y los respalda ante el tribunal que los evalúa. Palabra-presencia que legitima y habilita la voz del candidato. Será, también, cuando se trata de considerar otros puntos de vista o de presentar el saber producido en los trabajos, que la fuerza de la autoridad de los tesistas se atenúa y el 'yo' del investigador se esconde tras un tímido 'nosotros' que modera la responsabilidad de quien enuncia. De esta forma, junto a la aparición de la modalidad epistémica no asertiva, el sujeto se muestra cauteloso y cuidadoso en su decir. La exigua mención a los aportes –recordemos que en un caso esta parte se encuentra ausente de la defensa– condice con esta escena caracterizada por cierta modestia intelectual. En este contexto, este rito de pasaje no es un rito que represente un cierre definitivo. Por el contrario, la tesis de maestría es concebida en estas defensas como a mitad de un largo camino. De allí la alusión a la continuidad de las investigaciones que desembocará en la elaboración de una tesis de doctorado. De hecho, el trabajo de investigación realizado abre nuevos interrogantes que serán eje de investigaciones posteriores.

Las tres defensas son realizadas, por otra parte, por tres maestrandos con formación psicoanalítica lacaniana. Dos tesistas son presentados por sus directores como psicoanalistas e, inclusive, en la segunda defensa el maestrando se incluye dentro de la comunidad psicoanalítica desde la que intenta legitimarse. Sin embargo, en esta configuración, la tradición retórica lacaniana, aquella que revoluciona el campo psicoanalítico francés, no tiene lugar. En efecto, ya habíamos señalado en el primer capítulo que esta retórica cuestiona el "bien-entendido" discurso académico, al que creemos que estas defensas aspiran. Por ello, encontramos aquí solo características de la tradición discursiva psicoanalítica que no se oponen a los supuestos "valores académicos", a saber: la precisión, la claridad, la rigurosidad. La práctica clínica, la práctica del consultorio, del hospital, queda, también, por fuera de esta escenografía: lo académico debe restringirse a lo

conceptual. Serán, entonces, los síntomas que nos brindan estos discursos los que den cuenta de esta tensión.

Capítulo 5

Las defensas de tesis de doctorado: hacia una contribución académica

"La universidad debería, por lo tanto,
ser también el lugar en el que nada
esté a resguardo de ser cuestionado."
Jacques Derrida – *La universidad sin condición*

El doctorando debe, para obtener el anhelado título, "realizar como tarea fundamental una investigación sobre algún tema dentro de un área específica de la Psicología o sobre un tema interdisciplinario que signifique una contribución original al conocimiento en el campo de la especialización elegida". Ya desde la reglamentación del doctorado advertimos una significativa diferencia con las tesis de maestrías: mientras éstas deben demostrar la competencia del maestrando como investigador autónomo, aquellas deben realizar un aporte a determinada área del conocimiento. Podríamos preguntarnos, entonces, si esta divergencia se reduce únicamente al propósito de la tesis o si encontramos también variaciones entre las defensas de maestría y las de doctorado. Intentaremos, pues, en este capítulo responder este interrogante, para lo cual nos centraremos en las defensas de tesis de doctorado de nuestro *corpus*. Describiremos y analizaremos estas defensas

siguiendo el criterio propuesto en el capítulo anterior. Es por ello que primero relevaremos la puesta en escena del acto de la defensa, para luego abordar la palabra de los tesisistas y, desde allí, reflexionar acerca de las escenografías construidas en estos discursos y de la tradición discursiva psicoanalítica que en ellas aparece.

➤ 1. Del rito académico y su puesta en escena

Los actos de las defensas de tesis de doctorado observadas presentaron una puesta en escena similar e, inclusive, coincidieron con la organización de las defensas de tesis de maestría en varios aspectos. No obstante, algunas particularidades –que nos permitirán comenzar a reflexionar sobre el sentido de este rito– singularizaron dichos eventos, que se caracterizaron, esencialmente, por un mayor grado de formalidad.

Estas defensas se realizaron en las mismas aulas y fueron promocionadas, al igual que las defensas de maestría, a través del *mailing* de posgrado. Asimismo, presentaron la misma espacialización¹²⁴ y estructura: primero se realizó una presentación, luego los tesisistas desarrollaron sus exposiciones, a su término los jurados realizaron preguntas y comentarios, y finalmente se labró el acta que fue leída en público. Sin embargo, en esta secuencia intervino un participante ausente en las defensas anteriores: el representante de la comisión de doctorado. Este personaje tuvo a su cargo la coordinación y la organización del evento (podría decirse que cumplía en cierta manera la función de director) y era, por lo tanto, quien brindaba las directivas escénicas (tiempos de habla, turnos de habla, etc.). El público, al igual que en las defensas de maestría, fue numeroso. Como peculiaridad podemos señalar que una gran cantidad de alumnos del tesisista de la defensa d₅ fue invitada al evento y, debido a esta multitud, éste tuvo que realizarse en un aula de mayores dimensiones.

¹²⁴ Veremos, luego, que en la defensa d₄ uno de los miembros del tribunal optó por no sentarse en el lugar asignado a su función, distinguiéndose así de los demás jurados.

Tanto en la defensa d_5 como en la d_6 , los representantes de la comisión de doctorado se anunciaron como tales. Presentaron a los tesistas (en d_6 se hizo referencia, inclusive, al cargo docente del aspirante a doctor) y sus trabajos. Mencionaron a los directores de tesis y a los co-directores. En d_6 , el representante señaló, también, los antecedentes académicos más relevantes del director. Asimismo, nombraron a los tres doctores que conformaban el jurado e hicieron una breve síntesis de sus antecedentes académicos, es decir, del capital académico acumulado, legitimando así el lugar del jurado y su posición de saber dentro de la institución académica. En ambos casos no se anticipó la mecánica de trabajo; sin embargo, los respectivos coordinadores fueron marcando el funcionamiento a lo largo de las defensas. En d_4 , por su parte, el miembro de la comisión de doctorado también se presentó como tal. Mencionó al jurado y al tesista, y sintetizó la mecánica de trabajo.

Encontramos aquí una de las primeras diferencias con las defensas de maestría. Mientras en éstas los directores juegan un rol central, son quienes introducen, acompañan y se presentan como garantes de la palabra de sus maestrandos, los directores de las tesis de doctorado no tienen a su cargo esta presentación y solo participan en el evento de manera opcional¹²⁵. En nuestro *corpus*, solamente el co-director de la defensa d_5 eligió emplear algunos minutos para presentar a su tesista y su investigación. Se refirió, entonces, al tema de la tesis e hizo un breve comentario acerca de la originalidad del trabajo:

lo más original en esta tesis justamente pasa por lo que X (nombre del tesista) llama referencia estricta del significante a sí mismo

Con relación a la exposición de las investigaciones, solo el doctorando de la defensa d_5 optó por estar de pie, aunque se sentó en algunos momentos. Los doctorandos de las otras dos defensas permanecieron sentados durante las mismas. En ninguno de los casos se empleó el PowerPoint. En d_5 , se hizo uso del pizarrón y en d_4 se empleó al final el retroproyector para proyectar una única filmina. En este último caso, el tesista leyó la totalidad de su defensa y únicamente se puso de pie al término de la misma para señalar los puntos destacados de la filmina proyectada. El doctorando de la defensa d_5 empleó el texto de su tesis como

¹²⁵ Véase el Reglamento de la carrera de doctorado en apartado 2.3 del capítulo 1.

disparador de su discurso, mientras que el tesista de d_6 trajo algunos apuntes para orientar su exposición. En estos dos últimos casos, los doctorandos dispusieron de diversos libros –gesto singular frecuente en el ámbito psicoanalítico– que se encontraban sobre el escritorio y que utilizaron para leer algunas citas.

Sobre la duración de estas exposiciones, la presentación de d_5 se prolongó por casi una hora, similar a la de d_6 que duró un poco más de una hora. El doctorando de d_4 , por su parte, se demoró casi 50 minutos en la lectura de su defensa.

En solo dos defensas – d_5 y d_6 – los doctorandos agradecieron, entre otras personas, a sus directores. En ambos casos, este agradecimiento estuvo vinculado específicamente al saber:

quiero agradecer también a- a la directora de esta tesis que es X que no puede estar hoy presente pero que me ha acompañado (e:) / con sus observaciones / con sus (e:) sugerencias y me ha alentado fuertemente incluso a la publicación de- de algunos tramos del trabajo que he ido haciendo a lo largo de unos cuantos años (d_5)

y por sobre todo a la Doctora X que como consejera y directora aconsejó / allanó y supo ver en todo momento dónde estaba el horizonte (d_6)

El espacio de discusión fue de más de 50 minutos en d_5 , de 40 minutos en d_4 y de 20 minutos en d_6 . En este punto queremos aclarar que el tesista de la defensa d_6 incluyó los comentarios del dictamen previo de una de las jurados en su defensa, lo que determinó que la misma no interviniera, luego, en el momento de las preguntas, acortando así el tiempo de intercambio¹²⁶. El tiempo que se dispuso tanto para las presentaciones orales como para el diálogo posterior fue, a excepción de este último caso, mayor que el empleado en las defensas de tesis de maestría.

Durante el intercambio entre tesistas y miembros del jurado, se felicitó a los doctorandos, se les hizo diversas preguntas sobre sus trabajos e, inclusive, en d_5 se le realizaron importantes críticas a la tesis y a su posterior defensa. Sin embargo, a diferencia de las defensas de maestría, en ninguno de los casos el tribunal emitió recomendaciones o sugerencias a los doctorandos sobre trabajos de investigación futuros, poniendo en evidencia el carácter de cierre a la etapa de formación.

¹²⁶ Nos hemos referido a la modalidad de dictamen previo de esta carrera de posgrado en el capítulo 1.

Al igual que en las defensas de maestría, los miembros del jurado en estas defensas expusieron sus propios conocimientos, legitimando así el lugar desde el que enunciaban y, en algunos casos, citaron la palabra de los tesisistas manifestando haber realizado una lectura atenta y crítica. Como particularidad, podemos señalar que, además de ubicarse en un espacio de saber, en dos de las defensas, las intervenciones de los jurados reflejaron aquello que hemos planteado en el capítulo 1 a propósito de la tensión existente entre las formas académicas y la tradición discursiva psicoanalítica, en otras palabras, entre los géneros académicos y el psicoanálisis:

esto hay que leerlo como la tesis de un psicoanalista (...) entonces no me apartaría de esta idea / de la tesis escrita por un psicoanalista (...) no es muy antiguo (e:) la entrada del psicoanálisis a estas formas académicas y en esa entrada hay que revisar qué es lo que se produce / qué es lo que se tolera / qué FORMA o no estos dominios académicos va a modificar o rechazar en cuanto a tesis que contemplen cuestiones de esta ° índole del psicoanálisis ° (jurado de la defensa d₄)

“la tesis de un psicoanalista”, “la tesis escrita por un psicoanalista”. Dos son los sentidos a los que estos enunciados emitidos por el jurado psicoanalista en la defensa d₄ remiten: por un lado, se hace referencia a la sensibilidad del género en función de la tradición discursiva de la que deriva, y, por el otro, alude a la compleja relación entre el discurso psicoanalítico y la escritura académica. Inclusive, al señalar que es la tesis de un “psicoanalista” y no de un “psicólogo” sienta ya una posición, en tanto le otorga entidad a la identidad psicoanalítica del doctorando. Por otra parte, la idea de “tolerar” y “rechazar” que aparece en este fragmento da cuenta de la antipatía universitaria hacia ciertos rasgos discursivos del psicoanálisis. En efecto, el psicoanalista advierte que en el ingreso del psicoanálisis a la institución académica éste debe adaptarse a las formas que reclama este nuevo ámbito. Veremos que esta intervención se anticipará a las ulteriores críticas emitidas por otro de los jurados del tribunal proveniente del campo de la epistemología.

Otro de los evaluadores-psicoanalistas de la defensa d₅ también aludió, en otros términos, a esta problemática:

hay entre el psicoanálisis y la ciencia un horizonte compartido que es el de la formalización // pero hay un punto en el que la- la referencia a la formalización encuentra un límite y toma lo que es la- la- la experiencia analítica ¿no? (...) también me parece que (e:) el rescate de la / de la función de la equivocidad en torno a la interpretación es algo que permite pensar que

esa relación problemática conflictiva entre la dimensión formalizada y formalizable del psicoanálisis la dimensión poética de la experiencia analítica en una de sus formas posibles (jurado de la defensa d₅)

La formalización del psicoanálisis, formalización necesaria para la realización de una tesis de doctorado, encuentra su límite en la clínica. La dimensión poética del análisis parece, entonces, incomodar la formalización de la teoría y, de allí, se advierte su relación "conflictiva".

Ahora bien, la observación crítica del jurado epistemólogo de la defensa d₄ evidencia nuevamente esta problemática tensión, en la que retorna, en cierta forma, algo del malestar suscitado en la defensa de Mannoni (1983)¹²⁷:

en la tesis se utiliza un lenguaje poético muy interesante // yo lo aprecio desde el punto de vista estético pero desde el punto de vista de la información que me brinda es (e:) tan polisemántico que (e:) me pierdo en la jungla de los significados (...) algo así como que el lenguaje palpita // ni siquiera me imagino como puede palpar el lenguaje // me suena muy lindo / veo una manada / un corazón o pájaros / pero no entiendo de qué se trata

El jurado-epistemólogo le cuestiona, así, al investigador-psicoanalista el empleo de figuras retóricas en su enunciación. De la cita se desprende que el texto académico trata, de acuerdo a este jurado, de producir un saber y de transmitirlo de manera exacta y sin ambigüedades. Es, por ello, que el lenguaje no pueda palpar: el gesto académico exige, según él, precisión y claridad. Las figuras retóricas, en este contexto, quedan reservadas al campo de lo artístico.

2. El texto de la defensa

2.1. Ante la diversidad escenográfica

De lo que se trata es de persuadir al jurado. Esto ya lo hemos reiterado en varias oportunidades a lo largo de estas páginas. Pues bien, en las defensas de doctorado observadas, los doctorandos construyen, para tal fin, un discurso capaz de seducir a sus interlocutores y de convocar, de esta manera, su escucha. Con este propósito –y a diferencia de lo que analizamos para las defensas de maestría– los candidatos al título de Doctor apelan a escenografías diversas para capturar la

¹²⁷ Véase la Introducción.

atención y persuadir a su auditorio. Si en las tesis de maestría se debe “demostrar la competencia del maestrando como investigador autónomo”, en las de doctorado lo que está en juego es “constituir un aporte original y de importancia para la psicología”. En este sentido, los tesisistas se presentan ya no como *sujetos en formación* sino como *sujetos formados*, versados en los temas que abordan. A diferencia de los maestrandos, no están preocupados por dar cuenta de los pasos de sus investigaciones o por justificar las elecciones metodológicas realizadas durante las mismas. No es la competencia en la investigación lo que está en juego, sino que es el saber producido en las tesis aquello que ocupará el centro de la escena.

Tres serán, entonces, las escenografías que elaborarán los tesisistas y que responderán o bien a las necesidades de la tesis o bien al propio estilo del doctorando. Tres escenografías que se corresponden respectivamente con las defensas d_4 , d_5 y d_6 y que hemos dado en llamar: *escenografía analítica*, *escenografía explicativa* y *escenografía argumentativa*. Al igual que en el capítulo anterior, el análisis del dispositivo de enunciación, del plan textual, de los procedimientos discursivos y del modo de empleo de las citas académicas nos permitirá profundizar en las particularidades de cada una de estas defensas.

A) Las huellas del sujeto de la enunciación y sus funciones discursivas

Al recorrer las exposiciones de los doctorandos, descubrimos, al igual que en las defensas de maestría, que la emergencia de la primera persona no es excepcional ni esporádica, sino que, por el contrario, irrumpe a lo largo de las tres presentaciones. Se advierte, en efecto, tanto la aparición de formas singulares como de formas plurales que reenvían a la figura del orador. Las estrategias de despersonalización no permanecen, tampoco, al margen de este escenario. Si contabilizamos esta deixis de persona y las formas despersonalizadas, percibimos, no obstante, una primera diferencia con las defensas de maestría: mientras que la frecuencia de aparición de las formas singulares se ha mantenido casi constante, las estrategias de despersonalización se han incrementado significativamente. Es

así que encontramos un 59.5% para los pronombres personales y posesivos de primera persona del singular, un 23% para sus equivalentes en plural y un 17.5% para las formas despersonalizadas. De este primer dato podría inferirse que en estos discursos se tiende a emplear con menor frecuencia el 'nosotros' (después veremos en qué contextos se utiliza) ya que es el doctorando quien toma la palabra a partir de su 'yo'. Por otra parte, el aumento de las formas propias de las estrategias de despersonalización se debe a que estas formas son empleadas frecuentemente por el tesista de la defensa d_7 , lo que puede atribuirse, quizás, a un mayor interés del doctorando de revestir al saber con las propiedades de neutralidad y objetividad.

Ahora bien, en el capítulo anterior habíamos presentado y desarrollado distintas funciones discursivas desempeñadas por el sujeto de la enunciación, a las que habíamos caracterizado como representativas para nuestro estudio. Las recordamos, entonces: la función de organizador, la función de investigador/escritor, la función de evaluador/productor, la función de alumno de la maestría y la función de psicoanalista. En las defensas de doctorado, reconocemos la manifestación de estas mismas funciones, cuya frecuencia de aparición se encuentra discriminada por defensa en la Tabla 1.

Tabla 1- Frecuencia de la primera persona y de formas desagentivadas en las defensas de tesis de doctorado

	d₄			d₅			d₆		
	1° persona singular	1° persona plural	Formas desagentivadas	1° persona singular	1° persona plural	Formas desagentivadas	1° persona singular	1° persona plural	Formas desagentivadas
Organizador	10	-	-	11	-	2	23	5	-
Investigador / escritor	5	1	-	27	-	-	27		30
Evaluador / Productor	7	1	2	11	1	3	64	21	18
Psicoanalista	-	28	2	-	21	-	-	3	-

De la Tabla anterior se desprende, en primer término, la ausencia de la función alumno de la maestría, que habríamos denominado, coherente con este *corpus*, alumno del doctorado. Efectivamente, ninguno de los tesisistas remite a los seminarios realizados para el doctorado o a los docentes de dichos seminarios. Solamente en la defensa d₅, el doctorando aclara que no cursó seminarios de doctorado por ser profesor regular de la facultad. En segundo lugar, notamos que la distribución de la aparición de estas funciones varía de manera significativa en estas defensas. Por ello, hemos decidido analizar cada defensa de manera separada.

Defensa d₄

“Voy a empezar con un neologismo”, “es esto lo que quería decir”. Esta es la manera en la que el tesisista de esta defensa elige abrir y cerrar respectivamente su exposición: su *yo* es quien toma, entonces, la palabra y se hace responsable de su decir. No obstante, muy poco después del comienzo este ‘yo’ aparece resguardado bajo la presencia de un ‘nosotros’ que permanecerá a lo largo de toda la lectura, un ‘nosotros’ que remite a ‘nosotros, los psicoanalistas lacanianos’.

1. en la cocina de las ciencias / encontramos ocultos tras los resultados sueños / equivocaciones / accidentes // son la materia prima / el asunto del que nos ocupamos los psicoanalistas

Resulta interesante, entonces, analizar en esta defensa esta coexistencia de la primera persona del singular y la primera persona del plural y observar cuándo se opta por una u otra forma lingüística. En efecto, como ya hemos visto, el ‘yo’ o el ‘nosotros’ no siempre son entidades homogéneas y ocupan diversas funciones discursivas en la comunicación.

Tres son los propósitos con los que se emplea la primera persona del singular en esta defensa. En primer lugar, el ‘yo’ aparece organizando la exposición. En tal sentido, ordena y estructura el texto y, asimismo, resalta determinados contenidos. Como ya hemos señalado en el capítulo anterior, esta función favorece la recepción y orienta la interpretación. En esta defensa, aparece en diez oportunidades:

2. voy a empezar con un neologismo // serendipity
3. voy a leer dos reportajes breves
4. algunas de estas ausencias que sólo como excepción se podrían tolerar / en algunas prácticas científicas / <lo que decía de la predicción en la teoría de la evolución por ejemplo> // pero que en el psicoanálisis son típicas y no excepcionales

En segundo lugar, la primera persona se emplea al hacer referencia a la investigación realizada o a la tesis en sí misma. A este rol lo habíamos denominado rol de investigador/escritor y, en esta defensa, se observa en muy pocos casos. En cinco oportunidades, se utiliza la primera persona, mientras que, solamente, en una oportunidad se emplea el 'nosotros de modestia' (ejemplo 7):

5. voy a leer dos reportajes breves / que incluí en la tesis // que creía oportuno recordarlos
6. los epistemólogos que he recorrido en la tesis
7. cualquiera fuera el monismo metodológico que tomáramos / de los que hemos explorado en la investigación / vemos que la práctica psicoanalítica

Por último, la deixis de primera persona se materializa en el rol de evaluador/productor en 10 momentos. En 7 ocasiones, se adopta la primera persona del singular; en 1, la forma plural; y en dos, estrategias de despersonalización que aluden al sujeto de la enunciación:

8. la introducción de matemas en su enseñanza / a mi criterio / más que solucionar
9. yo pensaba a Freud le volvió como dice Lacan el mensaje en forma invertida
10. vemos que la práctica psicoanalítica a / mi entender / a mi entender
11. una manera en que es preciso entender lo radical de la función del sujeto en psicoanálisis es que

Del ejemplo 10 observamos que luego de la elección del 'nosotros inclusivo' el enunciadore se inclina por la forma singular y se discrimina a partir del uso de un pronombre posesivo de primera persona del singular.

Ahora bien, las formas plurales aparecen asociadas en su mayoría con el rol que Tang y John (1999) denominan *rol de representante* y que nosotros hemos nombrado como rol de psicoanalista. Según Tang y John, este es el rol menos comprometido de todos, ya que el sujeto se posiciona junto a otros creadores sin efectuar, aparentemente, ninguna elaboración propia. En el capítulo anterior,

mencionamos que a partir de esta función el autor se identifica con los intereses, valores, opiniones y relaciones de poder que están asociados con la comunidad, generando, de esta manera, la impresión de que forma parte de la misma. Asimismo, a partir de este rol se puede indicar un conocimiento compartido entre el lector y el autor.

Nosotros creemos, en cambio, que en la defensa analizada el sujeto se incluye dentro de la comunidad psicoanalítica lacaniana principalmente por dos motivos. Por un lado, al nombrarse miembro de dicha comunidad manifiesta su adhesión a la teoría psicoanalítica. Recordemos que el doctorado es en psicología y, por lo tanto, el doctorando puede escribir una tesis desde cualquier otro paradigma. Inclusive, en tanto se dirige a un jurado conformado por dos epistemólogos, de este modo, enfatiza también su lugar de enunciación. Esta parte del jurado queda excluida, entonces, de este 'nosotros' al que apela el orador.

Por otro lado, al remitir al 'nosotros, los psicoanalistas lacanianos', el doctorando crea una ilusión de uniformidad mediante la que da por sentado supuestos teóricos que podrían resultar polémicos. En efecto, el tesista esgrime determinadas proposiciones, como si ellas tuvieran una aceptación unánime por parte de la comunidad psicoanalítica, como si fueran universalmente avaladas por ella:

12. el psicoanálisis no solo no cumple ni siquiera con los mínimos requerimientos de cientificidad / sino que nunca nunca los va a cumplir / hagamos lo que hagamos los analistas

13. en nuestra práctica // suponemos que eso que se escucha quiere decir algo

14. nuestro método / el del ensayo / está hecho de modo fragmentario

En los ejemplos 12 y 14 observamos que a partir del uso de este 'nosotros' el tesista da cuenta y revela su propia posición y la extiende al resto de la comunidad, escondiendo, por ende, las diferencias que pudieran existir respecto de estos temas.

Podemos pensar, entonces, que este 'nosotros' es un 'nosotros' ficticio, ya que vela los desacuerdos y las discrepancias entre los mismos psicoanalistas. Como en su defensa el doctorando se encuentra polemizando con otros analistas, podríamos preguntarnos, pues: ¿quién forma parte del 'nosotros' al que se refiere?

Defensa d₅

La deixis de primera persona en la defensa d₅ básicamente fluctúa, al igual que en la defensa anterior, entre el 'yo, tesista' y el 'nosotros, los psicoanalistas lacanianos'. Esta similitud, no obstante, no se extiende a la distribución de la frecuencia de aparición de estas formas. Por el contrario, de la Tabla 1 se desprende cierta variación en las funciones encarnadas por dichos pronombres.

La función de investigador/escritor es, en primer término, la función que predomina en esta exposición, realizada únicamente mediante formas singulares:

15. después por supuesto en la medida en que fui investigando el tema me fui encontrando con que había matices

16. con mucha sorpresa / con mucha sorpresa realmente / me encontré con que Freud también emplea este término

El doctorando, entonces, a partir de esta función no solamente da cuenta del proceso de investigación sino que también lo resalta, y emplea, para ello, verbos en tiempo pasado que configuran un discurso narrativo. Es relevante señalar la manera en que el orador, en la cita 16, intenta despertar el interés de sus oyentes: la repetición del circunstancial de modo y el énfasis otorgado a partir del adverbio 'realmente' crean un relato más atractivo para el interlocutor, captando, de esta manera, su atención.

El rol de psicoanalista ocupa, por otra parte, el segundo lugar:

17. en psicoanálisis nosotros recibimos a a un paciente y no lo revisamos / no lo estudiamos / no le pedimos análisis / no lo / no hacemos ningún tipo de interacción con él que no sea la (e:) / el diálogo

Como ya hemos mencionado, a partir de esta función el sujeto se identifica y reconoce como miembro de la comunidad psicoanalítica. Mientras que en la defensa anterior, mediante el empleo del 'nosotros, los psicoanalistas lacanianos' el tesista manifestaba su propia posición, en esta defensa, por el contrario, el doctorando remite, a partir de él, a principios del psicoanálisis ampliamente admitidos por los psicoanalistas en general.

Por último, encontramos, en menor medida, la función de evaluador/productor y la de organizador. Dentro de la primera, la forma por la que se opta

preferentemente es la primera persona del singular. Aparece, no obstante, un 'nosotros inclusivo' y tres casos en los que se utilizan estrategias de despersonalización. En los ejemplos siguientes, observamos, además, el empleo de la modalidad epistémica no asertiva y del modo condicional:

18. me pareció que había algo del orden de / algo en común

19. yo creo que en cuanto al- al futuro y las consecuencias sobre la civilización

20. Lacan parecería intentar el pasaje de esta autorreferencia / en el sentido impropio / que podemos llamar A₁

21. los escrúpulos de la conciencia moral / la vergüenza / la desconfianza de sí mismo pueden ser entendidos como autorreproches reprimidos

Las formas en singular son, también, adoptadas para la función de organizador, cuya recurrencia es similar a la de la defensa anterior. En dos oportunidades, el doctorando elige para esta función formas despersonalizadas.

22. subrayo lo de mecánico / mecánico porque es algo que no solo va a resonar en lógica

23. este fue un primer / u- u- u- una primer ubicación entonces de tres o cuatro grupos de fenómenos

Defensa d₆

En la defensa d₆, nos encontramos, por su parte, con otro panorama. Allí se advierte un significativo incremento de las formas singulares, plurales y despersonalizadas en las funciones desempeñadas por el sujeto de la enunciación, así como también una distribución diferente a la de las defensas analizadas previamente.

La función de evaluador/productor es, en este caso, la función más relevante de la exposición. De la Tabla 1 se desprende que aparece en 103 oportunidades: en 64 de ellas se encuentra acompañada por pronombres de primera persona del singular; en 21, por pronombres de primera del plural; y en 18, por formas despersonalizadas:

24. muchos de los datos recopilados por De Mause a mi juicio son contundentes

25. me parece que son muy válidos los conceptos
26. lo que propongo es que a partir de ese momento el niño es otro objeto en el campo humano
27. discuto ahí / aquí / (e:) / con las propuestas de que lo que viene a revelar Freud es que hasta ese momento se consideraba al niño con inocencia
28. en relación a los efectos de (e:) lo que podríamos llamar // la nominación del niño
29. el hecho de que la patología infantil es efecto de la lectura del deseo del Otro histórico vivenciado como amenazante por el niño fue lo que se intentó demostrar en el recorrido teórico

De los ejemplos anteriores observamos que la voz del tesista se corporiza para valorar trabajos anteriores –“contundentes”, “muy válidos”–, proponer nuevas ideas, discutir con otros autores. En el caso de la tercera persona del plural, se utiliza el ‘nosotros inclusivo’, mediante el cual se incluye la figura del interlocutor. Vemos que nos encontramos, también, con expresiones correspondientes a la modalidad epistémica no asertiva.

En segundo lugar, se destaca la función investigador/escritor que se lleva a cabo a partir de la primera persona del singular y de formas despersonalizadas. Es interesante marcar que este es el único caso en el que se prefiere optar por la desagentivación:

30. he tomado dos textos diferentes entre sí para- para- para trabajar las inscripciones culturales del infanticidio
31. uno de los elementos puntuales que se ha tomado / (e:) / también en este mismo recorrido

En las dos citas vemos que, como en las defensas anteriores, se usa el tiempo pasado.

El rol de psicoanalista aparece, por otra parte, en pocas oportunidades. Por un lado, mediante esta función el doctorando se ubica como psicoanalista lacaniano y, por el otro, realiza una autocrítica desde el mismo movimiento psicoanalítico:

32. los psicoanalistas / vamos a decir lacanianos / tomamos la clínica con niños
33. los analistas hemos quedado muy tomados por el dato del parricidio y que frente a eso no hemos avanzado en la teoría

Sin embargo, como desarrollaremos más adelante, en la exposición el tesista se posiciona como psicoanalista al introducir viñetas clínicas propias mediante las cuales evidencia su propuesta teórica.

Finalmente, advertimos la aparición de la función de organizador. En este caso, encontramos el predominio de la primera persona del singular, aunque también se emplean, en menor proporción, formas plurales:

34. yo he incluido un tercer autor / hay varios más / ° después veremos cuales °

35. porque como había dicho antes / había empezado a encontrar en la lectura una insistencia del concepto de mito tanto en Freud y en Lacan

Vemos, entonces, el empleo del 'nosotros inclusivo' y de verbos en pasado y en futuro que relacionan el discurso con momentos anteriores o posteriores de la defensa.

Ahora bien, luego de describir las funciones en cada una de estas tres defensas, estamos en condiciones de señalar dos diferencias significativas con respecto a las defensas de maestría analizadas en el capítulo anterior: el empleo predominante del 'yo, tesista', a través del cual los doctorandos se responsabilizan de sus palabras, y el uso del 'nosotros, los psicoanalistas lacanianos', mediante el cual se inscriben dentro de la comunidad psicoanalítica.

En primer lugar, a excepción de un único caso, en las tres primeras funciones predomina la recurrencia a la primera persona del singular. Respecto de la primera función, es decir, la función de organizador, notamos una preferencia por las formas singulares: en estas defensas la primera persona del singular se emplea en un 89% de los casos y en las de maestría, por el contrario, se utiliza en un 68%. Por otro lado, se advierte que en estos discursos hay una menor preocupación por la estructura de la exposición. Mientras que en las defensas de maestría encontramos que esta función aparece en 86 oportunidades, en las de doctorado esta cantidad se reduce a 49.

Sobre el rol de investigador/escritor también encontramos que en todos los casos se tienden a emplear formas singulares. La única excepción es en la defensa d₆ donde hemos observado que las formas despersonalizadas presentan un

significativo incremento. La mayor diferencia entre las defensas de ambas carreras de posgrado es que en las defensas de doctorado no se hace ninguna referencia a investigaciones futuras, ni tampoco se mencionan exhaustivamente los distintos momentos o los pasos seguidos durante la investigación.

Una diferenciación reveladora entre estas defensas surge del análisis del rol de evaluador/productor, ya que aquí los maestrandos se inclinan en un 58% por las formas plurales, ya sea a través del 'nosotros inclusivo' o del 'nosotros de modestia'. En cambio, en las defensas de doctorado el empleo de estas formas se reducen a un 18%.

En segundo lugar, de la referencia al rol de psicoanalista también se desprende una clara distinción respecto de las defensas de maestría. En éstas, esta función solamente se encuentra presente en una defensa, mientras que en las defensas de tesis de doctorado aparece, con mayor o menor frecuencia, en todas las exposiciones. En este sentido, los tres doctorandos se reconocen como psicoanalistas, identidad que les permitirá identificarse con los valores y con las creencias de la comunidad en la que se inscriben, pero que también podrá emplearse como parte de la estrategia discursiva¹²⁸.

B) El auditorio, alocutario privilegiado

Nos interesa, ahora, abordar la cuestión del destinatario de estas defensas de tesis. Nos valdremos, en primer lugar, —como hemos hecho para las defensas de maestría— de los pronombres personales y posesivos de segunda persona que allí aparecen. Veremos, aquí, que a pesar de que el jurado es el destinatario directo de las defensas de tesis ya que es quien debe evaluar y aprobar los trabajos de investigación, los tesistas no ignoran al resto del auditorio, sino que, por el contrario, éste forma parte de la dinámica discursiva.

En la defensa d₄, el doctorando incorpora al auditorio en cuatro momentos de su lectura. A pesar de que la primera referencia (ejemplo 36) nos revela que el destinatario directo de la presentación es el jurado de tesis, la direccionalidad de la

¹²⁸ Esto se advierte con mayor claridad en la defensa d₄.

mirada del tesista nos indica, por el contrario, que el doctorando no excluye al resto del auditorio. En efecto, a lo largo de toda la lectura de su defensa, el tesista no solamente se dirige a los miembros del tribunal sino a todo el público presente:

36. según Klimovsky / en un texto que pude leer una vez que finalicé de escribir tesis ° al menos la primer versión que ustedes leyeron °

37. les cuento que cada pregunta que hace el psicoanalista son frases de Lacan / dispersas / tomadas así al boleo

38. ¿se entiende? (...) escuchen esto que es muy interesante

39. no sé si pueden llegar a leer

Mientras que en la cita 37 el doctorando incorpora a sus oyentes para realizar una aclaración, en el ejemplo 38 resalta cierto fragmento de una entrevista. El último caso pertenece al final de la lectura, al momento en el que el tesista proyecta una filmina.

El doctorando de la defensa d₅, en cambio, refiere explícitamente al auditorio en su discurso en un número de veces mayor. De hecho, los oyentes son incluidos mediante pronombres personales y posesivos de segunda persona en once oportunidades. Al principio de la exposición, el tesista agradece al co-director de tesis por su apoyo (ejemplo 40), luego de que éste realizara una breve presentación. Pero, inmediatamente, se dirige a la totalidad de su auditorio. Es tanto desde el discurso como desde la mirada que advertimos que, en este caso, el doctorando le habla al conjunto de sus interlocutores. Tanto en el ejemplo 43 como en el 45 observamos que la exposición de este tesista no se destina exclusivamente al tribunal, sino también a sus alumnos que se encuentran presentes en el aula:

40. agradezco también el- el apoyo que he tenido de tu parte en el trabajo

41. ¿ven como generaliza la- los- los distintos tipos de síntomas psicóticos?

42. escuchen esto porque me parece verdaderamente generalizante

43. les menciono / como seguramente ustedes si han leído la *Cuestión preliminar van a recordar*

44. conocen / bueno / la insistencia con que Lacan

45. había otro que es el de la inclusión que ustedes alguna vez han estudiado

En los ejemplos 41 y 42 notamos que el tesista incorpora al auditorio para destacar algunos puntos de su defensa, mientras que en las citas 43, 44 y 45 el orador remite a sus conocimientos previos.

Por último, el tesista de la defensa d₆ remite explícitamente a sus oyentes en tres momentos distintos. En esta defensa, el doctorando considera a la totalidad del auditorio, que se desprende, al igual que en la defensa anterior, de la orientación de su mirada y de sus propias palabras:

46. para que entiendan la- la dimensión que ha tenido esto el crecimiento en los hospicios

47. yo creo que la mayoría lo debe conocer / este es el cuadro / es un cuadro único en la historia de la humanidad

48. por otro lado ustedes sabrán por la historia de Dalí que él portaba el nombre de su hermano muerto

En la cita 47 se advierte que el candidato a doctorado se dirige al auditorio en su conjunto. En este ejemplo como en el siguiente, se hace referencia al saber de sus interlocutores. En el ejemplo 46, por su parte, resalta determinada información.

En esta defensa, como ya hemos mencionado, el tesista responde en su exposición al pedido que uno de los jurados le efectuara a través de su dictamen. Para las defensas de maestría habíamos señalado que dos maestrandos también responden las preguntas que dos jurados les acercaron de manera informal. Ahora bien, a diferencia de estos maestrandos, el doctorando no solo explicita la solicitud de la jurado sino que también explica la mecánica seguida luego de la entrega de tesis. Vemos, entonces, nuevamente que el doctorando toma en cuenta en su discurso al auditorio en su generalidad:

49. hay un- el procedimiento ha sido que yo he recibido a fines de junio los dictámenes de los jurados y en- en uno de los dictámenes hay una solicitud de que aclare o agregue algunos puntos de la tesis (...) la doctora me propone que la lectura realizada no tiene en cuenta otras versiones

El doctorando se anticipa, de esta manera, a posibles objeciones del jurado y, a su vez, ratifica su lugar de saber y de reconocimiento.

En el capítulo precedente, ya habíamos señalado que el orador podía incorporar a sus oyentes a través del empleo del 'nosotros inclusivo'. En estas defensas, nos reencontramos con este tipo de 'nosotros' fundamentalmente en la defensa d₆, aunque aparece con menor fuerza en las otras dos:

50. cualquiera fuera el monismo metodológico que tomáramos (...) vemos que la práctica psicoanalítica (d₄)

51. a veces se lo pone en *itálica* para indicar algo que sin embargo usualmente hacemos sin poner comillas y sin poner *itálicas* (d₅)

52. después veremos cuáles (d₆)

53. entonces diferenciamos los Miller (d₆)

En estos ejemplos, observamos que los doctorandos invitan al auditorio a participar de la enunciación, ya sea para tomar parte en la argumentación (ejemplo 50) o en la ejemplificación (cita 51), para orientar la escucha (cita 53) o para anticipar algún tema a tratar (ejemplo 52).

Por otra parte, a lo largo de estas tres defensas los tesisistas, al igual que los maestrandos, construyen un auditorio al que le suponen un saber sobre psicoanálisis. De esta forma, hacen referencia a conceptos, desarrollos teóricos, argumentos, lugares comunes del campo psicoanalítico. En algunos ejemplos anteriores, como el caso de los ejemplos 43 y 44, estos conocimientos compartidos son explicitados. Sin embargo, como hemos mostrado en el capítulo anterior, estas alusiones no son siempre manifiestas, sino que, por el contrario, los discursos se asientan sobre discursos psicoanalíticos previos en el que prevalece un juego de remisiones silenciadas en sus orígenes, que puede ser percibido, entonces, por un oído concededor del pensamiento psicoanalítico lacaniano.

No queremos dejar de mencionar que el grado de saber que se le atribuye al auditorio diferirá en cada caso. Como ya hemos marcado en los párrafos anteriores, en la defensa d₅ el doctorando se dirige a sus alumnos, lo que implica que el nivel de conocimiento que se les supone sea menor que en las otras dos defensas. Por su parte, en el caso de la defensa d₄, es necesario tomar en cuenta que al jurado, al que se le arroga un saber sobre el psicoanálisis, está conformado por dos epistemólogos, lo que tendrá consecuencias que se reflejarán en el intercambio posterior.

Por último, al igual que en las defensas de tesis de maestría, los tesisistas se sirven aquí de algunas directivas para orientar al auditorio a que interprete en determinada dirección ciertos temas, lo que, a su vez, focaliza la atención y enfatiza puntos importantes del desarrollo:

54. una manera en que es preciso entender lo radical de la función del sujeto en psicoanálisis es que por más determinaciones que haya / y las hay // las determinaciones son insuficientes (d₄)

55. escuchen esto porque me parece verdaderamente generalizante (d₅)

56. obviemos la parte donde él mismo se postula como paranoica porque es brillante (d₆)

En estos ejemplos observamos que el orador hace partícipe a su auditorio a través de estas directivas, que buscan, de alguna forma, guiarlo a través de la discusión y conducir, entonces, su escucha.

C) El plan textual y los procedimientos discursivos

Mientras que en las defensas de tesis de maestría habíamos encontrado cierta semejanza en el modo en que los maestrandos organizaron el contenido de sus defensas, en el caso de las defensas de tesis de doctorado descubrimos, en cambio, que las exposiciones presentan una estructura diversa, por lo que hemos considerado conveniente describir el plan textual y los procedimientos discursivos de cada una de ellas en forma separada¹²⁹.

Defensa d₄

La lectura de la defensa de tesis y la composición y distribución del jurado son las dos peculiaridades que —a primera vista— diferencian esta defensa de las otras dos defensas de doctorado. El tesista lee la totalidad de su exposición en un tono lento y pausado, en el que prolongados silencios advierten de los virajes semántico-discursivos¹³⁰. La lectura enfática de determinados términos o ideas, o su repetición contribuyen a la construcción de esta singular escenografía. De igual modo, los dos doctores del jurado provenientes del campo de la epistemología ocupan los asientos destinados al rol que allí ejercen, mientras que el psicoanalista opta por ubicarse junto al resto del auditorio. Distinción espacial que preanuncia las

¹²⁹ Al igual que en el capítulo anterior, hemos decidido analizar el modo en que los tesistas incorporan las citas en sus exposiciones en el punto siguiente.

¹³⁰ Podría pensarse que leer un texto como modo de defensa es una marca de la tradición psicoanalítica, en la que la elaboración de escritos para su lectura posterior es una práctica frecuente en dicho ámbito.

diferentes posiciones teóricas que aparecerán en tensión tanto en la exposición del doctorando como en el intercambio posterior con el jurado¹³¹.

La defensa d₄ versa sobre el conocido debate acerca del psicoanálisis y su relación con la ciencia. La pregunta en cuestión, que articula toda la presentación, podría formularse de la siguiente manera: *¿es el psicoanálisis una disciplina científica?* El doctorando aborda, entonces, una problemática presente en el psicoanálisis desde sus mismos orígenes, sobre la que se ha reflexionado no solo desde el interior de la disciplina sino también desde su exterior.

El tesista abre su defensa a partir de la lectura de tres fragmentos. El primero de ellos es la definición de un neologismo acuñado por Walpole: "serendipity"; el segundo es una cita del Premio Nobel de Fisiología, François Jacob; y el último consiste en una cita del químico Kekulé. A partir de estos tres fragmentos, que aluden a la accidentalidad de los descubrimientos y la importancia de la imaginación en ellos, el doctorando deriva cierta oposición entre la ciencia y el psicoanálisis. Este singular *exordio* se corresponde con la *captatio benevolentiae* de la retórica clásica que consiste en seducir y suscitar el interés del auditorio al comienzo del discurso. En este caso, por un lado, esta parte de la exposición genera cierto extrañamiento y perplejidad al auditorio por su atipicidad; pero, por el otro, cumple una función preparatoria en tanto marca ya desde el comienzo la singularidad de la defensa y allana, entonces, el camino de su recepción.

Luego, el tesista realiza un recorrido sobre diferentes posicionamientos relativos a esta temática. Menciona las posturas de Popper, Nagel, Bunge, Klimovsky, Freud y Lacan y finalmente afirma que el discurso psicoanalítico constituye una nueva razón y que está *entre* las ciencias, la religión y el mito. La argumentación se instala fuertemente desde estas primeras palabras.

Dos son los reportajes que siguen a este breve recorrido: uno es a Freud y otro a Ramón Canal. El Freud de 1934 recuerda su naturaleza de artista, mientras que la entrevista a Canal, un astrofísico, que contesta preguntas que le realiza un psicoanalista, trasluce la incomunicación entre el psicoanálisis y la ciencia.

¹³¹ Véase el primer apartado de este mismo capítulo.

Estos fragmentos funcionan como transición para el siguiente momento del discurso donde el tesista se dedica a desplegar algunos rasgos singulares que – según él– distinguen la práctica psicoanalítica. En primer lugar, se refiere a la escritura en psicoanálisis, otorgándole al ensayo, por sus características discursivas, un lugar de privilegio dentro de los géneros empleados para la transmisión. Es aquí donde se explora acerca de la noción de sujeto, de la no aplicación del saber referencial en las sesiones y de la diferencia entre discurso analítico y teoría analítica. En segundo lugar, se extiende sobre la centralidad de las paradojas en el psicoanálisis.

Finalmente, el tesista concluye sobre la no científicidad del psicoanálisis y lee una filmina en donde figuran las características de la práctica psicoanalítica –la mayoría desarrolladas a lo largo del mismo discurso– que la diferencian de la ciencia. De este modo, permite que el oyente recuerde lo que ya se ha mencionado y, por otro lado, refuerza su posicionamiento teórico. El uso del retroproyector y el cambio de posición (el tesista se levanta para leer estos puntos) indican la importancia de este cierre y su interés de captar la atención de sus interlocutores. Concluye así al igual que comenzó su exposición: generando un efecto de sorpresa.

Luego de este breve recorrido, vemos, pues, que las partes textuales que se desprenden de las defensas de tesis de maestría no pueden ser trasladadas a este discurso. Se puede pensar que la primera parte podría corresponderse con la introducción del tema; la segunda, con el desarrollo; y finalmente, la última, con las conclusiones. No obstante, el texto leído por el doctorando no es una síntesis de su investigación. Por el contrario, el tesista crea un nuevo texto que no concuerda punto por punto con la tesis presentada.

Ahora bien, como hemos señalado en un comienzo, la tesis defendida se enmarca en una discusión clásica en el ámbito psicoanalítico. En la historia de este movimiento la pregunta por la científicidad del psicoanálisis ha desembocado, en muchos casos, en un combate verbal en el que las pasiones no han podido ser aquietadas y en el que la polémica ha ocupado el centro de la escena. Es quizás por esta razón que la defensa del tesista presenta numerosas características del discurso polémico, a pesar de que no se la pueda definir como tal.

Kerbrat-Orecchioni (1980) define cuatro condiciones necesarias –pero no suficientes– para emplear el término *polémica*: que sea un discurso, que se dirija a un blanco, que tenga un discurso adverso y que se integre agresivamente, en términos más o menos violentos. La importancia que adquiere el *pathos*, las intensidades afectivas, en el discurso polémico y la fuerte descalificación del adversario –que alcanza a veces a la distorsión o exageración de los hechos alegados, a la deformación del discurso contrario, al ataque personal– son componentes que se encuentran ausentes en esta exposición.

Pues bien, es la cientificidad o no del psicoanálisis aquello que se encuentra evaluado en esta defensa. Mientras hay quienes intentan demostrar que el psicoanálisis es una ciencia, el tesista afirma lo contrario, discutiendo así con algunos analistas que “insisten en acortar diferencias”. Son, entonces, estos analistas los actantes sobre los que se focaliza el enunciado.

La estrategia que se encuentra por detrás de toda la defensa es, principalmente, lo que Plantin (1998: 86) denomina la “argumentación por la definición”. En efecto, a lo largo de toda la defensa el doctorando enumera las características propias del psicoanálisis que lo distinguen de los rasgos que definen las disciplinas científicas. En este sentido, el tesista concluye su exposición con la enumeración de las “ausencias” que se encuentran “presentes” en psicoanálisis, lo que determina que no pueda ser incluido dentro de la categoría “ciencia”.

Uno de los rasgos más destacados del discurso, que se instala ya desde la *captatio*, es la conformación de dos campos semánticos en oposición: el del psicoanálisis y el de las ciencias:

57. de los sueños y otras formaciones del inconsciente / no existe la más mínima referencia en los trabajos científicos // en la cocina de las ciencias / encontramos ocultos tras los resultados / sueños / equivocaciones / accidentes // son la materia prima / el asunto del que nos ocupamos los psicoanalistas

De esta manera, a lo largo de toda la exposición las propiedades que singularizan el psicoanálisis se diferenciarán de las características propias de las ciencias. Veamos algunos ejemplos:

<i>Ciencias</i>	<i>Psicoanálisis</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad predictiva, explicativa y de planificación - Método científico - Saber instrumental - Exclusión de la subjetividad - Deducción, verdad, validación - Indiferencia a la singularidad - Verdad general - Observación externa - Verificación empírica 	<ul style="list-style-type: none"> - Asombro y sorpresa - Olvido - Suposición - Saber en suspenso - Inclusión de la subjetividad - Política de la cura, estrategia de la transferencia, táctica de la interpretación - Singularidad - Verdad singular - Contratransferencia - Inexactitud, determinación insuficiente, pérdida de objeto

Esta tensión entre la práctica psicoanalítica y las ciencias –que lleva al tesista a describir el psicoanálisis como una “nueva lógica”, una “nueva razón” una “nueva práctica discursiva”– se traduce en el empleo de la antítesis:

58. pues bien / el psicoanálisis es más bien el ejemplo / el ejemplar extraño / el discurso / de un puñado de ausencias / de lo que en las disciplinas está típicamente presente

59. un modo que incluya / en vez de excluir la subjetividad

60. la continuidad entre el modo de escuchar / de un analista / el modo de interpretar / el modo de escribir un texto / plantea que en el psicoanálisis no sólo no hay ruptura esencial entre estas operaciones

Otro procedimiento al que apela el doctorando es la repetición. Sin embargo, nos encontramos aquí con dos tipos de repetición: la repetición literal, por un lado, y lo que Angenot (1982: 238) denomina “repetición insistente de una tesis”, por el otro. Mediante el primer tipo de repetición, el tesista repite ya sean palabras, ya sean fragmentos de su texto, con el propósito no solo de facilitar la comprensión del auditorio y su atención, sino también de enfatizar aquello que es considerado relevante para el desarrollo expositivo:

61. este discurso no excluye las ciencias / no excluye el mito ni la religión // está entre // está entre

62. se argumenta a partir de lo inexplicable de un caso / más de lo que es explicable // a partir de lo inexplicable /// la idea de lo insuficiente

El segundo tipo de repetición es común, según Angenot, en el discurso polémico ya que posee, para él, un efecto de sugestión. Esta repetición es incluida dentro de las figuras de la aserción. En nuestro caso, las cualidades que el tesista le

atribuye al psicoanálisis y que lo diferencian de las disciplinas científicas se reiteran de diferentes formas a lo largo de toda la defensa. Las siguientes citas ejemplifican este recurso:

63. la práctica del psicoanálisis requiere del olvido (...) el analista se olvida de estos conceptos // se olvida de la potencia de estos conceptos / se olvida del saber previo (...) no piensa en el transcurso de las sesiones (...) el experto debe olvidar la teoría en sus intervenciones

64. en nuestra práctica // suponemos que eso que se escucha quiere decir algo / sin esa suposición las palabras serían solo ruidos (...) sin la suposición de que eso significa algo // las palabras valdrían quizás como las huellas de las patas de las gaviotas en la arena (...) esto implica entonces que / se introduce una suposición // eso significa algo (...) pero no lo hago si no supongo que eso quiere decir algo

No podemos olvidarnos aquí de que estos recursos polémicos que aparecen en la exposición no están solamente vinculados a la polémica psicoanálisis/ciencia sino también al propio movimiento psicoanalítico en el que la polémica se instaura desde los primeros textos fundadores y que continúa, luego, en la obra de Lacan.

La aparición de numerosas figuras retóricas es otra característica que singulariza esta defensa. Metáforas, personificaciones, hipébaton, anáforas, paralelismos, paradojas, comparaciones, antítesis –sobre la que ya nos hemos ocupado previamente– son algunos de los recursos que configuran el discurso y que lo acercan al lenguaje poético:

65. solo el relato como mito como ficción de un tiempo que se actualiza en la transferencia

66. tan distinto este modo a la trilogía deducción verdad validación

67. los matemáticos custodian el decir del mito

68. el analista podría ensayar no elucubrar sobre el inconsciente sino que los efectos del inconsciente palpiten en su escritura / en las letras / en la escritura del caso

69. la vida humana sería meramente como el desarrollo de una partida de ajedrez

70. el analista se olvida de estos conceptos // se olvida de la potencia de estos conceptos / se olvida del saber previo que otorgan / se olvida de ellos en el instante de la interpretación

El uso de ejemplos se distingue, también, de la lectura, aunque su aparición es ocasional. Lo mismo sucede con las preguntas retóricas, que se advierte en este caso en una única oportunidad:

71. excluyen la posibilidad de formulación final de análisis por ejemplo

72. ¿qué es lo que del sujeto se pone en juego en el ensayo?

Por último, queremos señalar que en su defensa el tesista afirma que el ensayo es el modo de escritura que más le conviene al psicoanálisis. La argumentación polémica, la valoración por el detalle y la intrusión de la subjetividad son los aspectos que el doctorando señala como característicos de este género discursivo, a través del que se inscribe la inexactitud y la fragmentación. En la defensa de tesis analizada aparecen diversos fragmentos que no son retomados ni explicados por el tesista. Como ya dijimos, el discurso se inicia con tres citas provenientes de diferentes campos —la literatura, la fisiología y la química orgánica— y en la mitad de la exposición se transcriben fragmentos de dos reportajes, uno a Freud y otro a un astrofísico. Esta característica, junto a los recursos frecuentes de la polémica que hemos desarrollado anteriormente y a la abundancia de lenguaje poético y de expresiones metafóricas, nos permite pensar que esta defensa está construida a modo de un ensayo. De esta manera, el doctorando redobla el plano del enunciado a partir de poner en acto aquello que enuncia. Esta es una estrategia que encontramos en Lacan, quien refuerza en el plano de la enunciación el contenido del enunciado¹³².

Defensa d₅

La defensa d₅ se diferencia significativamente de la defensa anterior, a primera vista, porque el tesista no lee su defensa sino que expone sin un soporte escrito, orientándose únicamente por el texto de su tesis, y, además, por el uso frecuente del pizarrón. Ambas características distinguen visiblemente estas dos defensas.

En primer lugar, la aparente ausencia de una estructura rígida le permite, en este caso, al doctorando flexibilizar su discursivo, que adquiere, por ende, cierta apariencia espontánea e informal —en varias ocasiones, inclusive, el tesista hojea su tesis— y desviarse así, en algunos momentos, del foco de su exposición:

¹³² Véase capítulo 1.

73. les leo a lo mejor algunos puntos del índice / (e:) la: el capítulo 8 / después de hablé / de haber / después de haber tratado la clínica de la significación personal en ese sentido A_1 / paso a la autorreferencia en la fundación lógica de las matemáticas / (e:) / donde parto de la sintaxis del infinito // (e:) la sintaxis del infinito hecha posible por Cantor // donde (e:) Cantor bueno es el primero que se anima

74. nos hace pensar que estamos entrando a una nueva era / perdonen la digresión pero quiero mencionarlo / ¿no? una era que ya no es la del lenguaje que no es tampoco la de / no es solamente la de escritura (...) sino que es la de la máquina de Turing

En el ejemplo 73 el índice sirve como disparador del discurso, a partir del cual comenzará a desarrollar la autorreferencia en el pensamiento matemático. Por su parte, en el ejemplo 74 se observa cómo el sujeto interrumpe el eje de su análisis para realizar un comentario de su interés.

El pizarrón, en segundo lugar, es empleado para escribir términos en alemán, nombres de autores, símbolos matemáticos, matemas de Lacan. De esta manera, el doctorando utiliza el pizarrón para apoyar y clarificar su discurso, apuntando, fundamentalmente, a la comprensión de sus interlocutores.

Un análisis más detallado revela, no obstante, que las divergencias entre esta defensa y la defensa analizada previamente no solamente se reducen a estos dos elementos, sino también a la organización textual y a los procedimientos discursivos empleados por los expositores.

En primer lugar, podemos señalar que esta defensa se ordena esencialmente alrededor de tres partes textuales: agradecimientos, tema, desarrollo/conclusiones. Sobre el final de la defensa, el doctorando menciona muy rápidamente el aporte de su tesis, por lo que no creemos que constituya una parte textual en sí misma. El tesista hace referencia allí a un tema que no fue tratado en la exposición y alude fugazmente al aporte:

75. dejo sin mencionar por ahora / de qué modo / el pasaje de Lacan de la clínica de A_1 a la clínica de A_2 trae consecuencias muy fuertes sobre la clínica psicoanalítica (...) yo creo que no han sido todavía muy estudiadas y me parece que uno de los puntos de- de originalidad de- de este trabajo es el de destacarlos

El doctorando comienza, pues, por los agradecimientos entre los que incluye a su directora de tesis, su co-director y su consejera de estudios. De esta primera parte, se pueden destacar, principalmente, dos cuestiones. Desde el inicio, el

tesista, se posiciona, por un lado, como profesor regular de la facultad. Veremos, luego, que este posicionamiento no es ajeno al modo en que construye el discurso. Y, por otro lado, apela a la metáfora del camino desde la que enfatiza el tiempo de trabajo realizado. Podría pensarse que esta alusión a la cantidad de tiempo empleado se asocia con la seriedad de la investigación:

76. agradezco también el- el apoyo que he tenido de tu parte en el trabajo que he venido haciendo en estos años (...) me ha acompañado (e:) / con sus observaciones (...) me ha alentado fuertemente incluso a la publicación de algunos tramos del trabajo que he ido haciendo a lo largo de unos cuantos años

Posteriormente, el doctorando introduce el tema de su tesis y, al igual que en las defensas de tesis de maestría, relata que su motivación se originó a partir de su práctica clínica. En este caso, el tesista presenta un recorte de un caso como modo de introducir el tema:

77. el tema de la tesis / (e:) / es (e:) / autorreferencias / autoaplicaciones / del lenguaje es un tema un poco raro ¿no? es un tema que yo les quisiera contar por empezar como es que a mi me surge esta idea (...) tal vez el primer paciente psicótico que yo atendí hace ya bastante tiempo

En la cita 77 se observa, además, que el tesista remite a la originalidad del tema de su trabajo, lo que podría pensarse como un modo de despertar la curiosidad de su auditorio.

Luego de esta referencia a su propia clínica, el doctorando se sumerge en lo que hemos denominado desarrollo/conclusiones de su trabajo. Mientras que los maestrandos distinguen claramente el desarrollo de la investigación y las conclusiones alcanzadas, en este caso el tesista no diferencia en su defensa ambas instancias de su tesis. Inclusive, vemos, en el ejemplo siguiente, que el doctorando opta, en algunos casos, por no desarrollar el recorrido realizado:

78. debí explorar bastante esto de la clínica de los autorreproches para efectivamente ponerlo en conexión con (e:) la Eigenbeziehung no puedo acá explicar los pasos que debí dar

Encontramos aquí no solamente que se apela a la metáfora del camino, sino también a un adverbio que expresa evidencialidad y a un adjetivo que remite a la cantidad. Este último, junto a la apelación al tiempo que hemos señalado y a otras expresiones que aparecen en la exposición –por ejemplo, “en mi tesis hay unas

doscientas páginas más o menos que están referidas (...) a las autoaplicaciones—, conducen a construir una imagen del tesista dedicado a su investigación, por lo que la tesis adquiere determinadas características asociadas a esta imagen: seriedad, profundidad, minuciosidad.

En esta segunda parte de la exposición, la autorreferencia, tema de la investigación, será el eje del mismo, concepto que se abordará desde la psiquiatría, desde el psicoanálisis freudiano y lacaniano y, para finalizar, desde el discurso de la ciencia (la lingüística, la lógica y la matemática).

Ahora bien, a lo largo de la defensa nos encontramos con una gran cantidad de ejemplos, por medio de los que el tesista intenta clarificar los conceptos que se encuentra analizando. En este sentido, el ejemplo cumple una función esclarecedora con respecto al objeto de explicación, asegurando así una mejor recepción del contenido transmitido:

79. sería la relación que por ejemplo podemos tener // (e:) / encontrar entre un significante y otro

80 bajo la forma de una injuria por ejemplo

81. sino referido a cosas que también le pasaban a él al propio Freud /// por ejemplo / por ejemplo / (e:) / en la “Psicopatología de la vida cotidiana”

82. el sujeto es algo que es / (e:) representado para otro significante y no por ejemplo para otro sujeto

La definición es también uno de los procedimientos más frecuentes en esta exposición. Veamos algunos ejemplos:

83. el significante es algo que representa al sujeto para otro significante

84. el paranoico en principio entonces es alguien que según Neisser padece de eso / padece de el sentimiento que las cosas están referidas a ellos / que lo fundamental que ocurre en el entorno / en el universo a veces también le concierne / esa es una primer manera de (e:) / pensar la paranoia sería a la manera de Neisser / a la manera de Neisser / diciendo / el paranoico es alguien que cree que se atribuye por alguna razón que no sabe qué cuál es / se atribuye distintas cosas que ocurren / y se las atribuye a sí mismo

En el ejemplo 83, el doctorando define la noción lacaniana de *significante*. En el 84, por su parte, define el concepto de *paranoia* desde la psiquiatría. En este caso, se observa, además de este procedimiento, el empleo de la repetición —“a la manera de Neisser / a la manera de Neisser”— y de la paráfrasis —“padece de el sentimiento que las cosas están referidas a ellos”, “que lo fundamental que ocurre

(...) le concierne”, “se atribuye distintas cosas que ocurren y se las atribuye así mismo”–, que apuntan a favorecer la comprensión de sus oyentes.

La paráfrasis y la repetición constituirán, entonces, dos operaciones discursivas que aparecerán también a lo largo de toda la defensa. Ambos procedimientos, al igual que el ejemplo y la definición, buscan reforzar el esclarecimiento y la recepción de lo desarrollado por el tesista. Mediante el parafraseo el doctorando reformula de manera diferente determinado enunciado, que conserva, entonces, una equivalencia semántica con la expresión reformulada. Cumple, así, una función explicativa:

85. no hay metalenguaje / no hay metalenguaje quiere decir que no hay más que lenguaje para hablar del lenguaje / que el lenguaje está condenado a la autorreferencia / que el lenguaje está condenado a las autoaplicaciones / que el lenguaje es un sistema del que no se puede hablar desde afuera / que no tenemos medios para hablar desde afuera

86. ahora leyendo las *Memorias* me encontré con lo que se encontró Freud / con lo que se encontró Lacan / con lo que se han encontrado seguramente muchos de ustedes también / es que ese Dios es un Dios hecho de lenguaje / es un len- es un Dios lingüístico / es un Dios (e:) / parlanchín / es un Dios que habla

87. es un sujeto posterior a Descartes / es es un sujeto posterior al pienso luego soy de Descartes

88. el sujeto es algo que es representado / introducido y representado ° o sea ausentado en el tiempo en que presentado °

En el ejemplo 85, además del uso de la paráfrasis, que se utiliza para dar cuenta de la frase lacaniana “no hay metalenguaje”, se advierte, también, el empleo de la repetición y del paralelismo. Este último recurso reaparece en la cita siguiente, en la que se establece una serie entre el tesista, Lacan, Freud y el auditorio: “me encontré con lo que se encontró Freud / con lo que se encontró Lacan / con lo que se han encontrado seguramente muchos de ustedes también”. De esta forma, el doctorando le asigna determinado razonamiento a su auditorio, adjudicándole un saber con el propósito de allanar el camino de la persuasión. En el ejemplo 87, por su parte, en la reformulación el tesista agrega información, lo que contribuye a un mejor entendimiento. Por último, mediante el conector parafrástico ‘o sea’ de la cita 88 se define la noción de representación.

La repetición literal, por otro lado, cumple la misma función que en la defensa anterior. Es a través de este procedimiento que el doctorando intenta fijar y acentuar

ciertos contenidos, a la vez que trata de sostener y captar la atención de sus oyentes:

89. esto va a dar (e:) / para Lacan una- una clínica que podríamos llamar la clínica de la certeza / la clínica de la certeza

90. esto lleva a Lacan a una concepción de la transferencia / a una concepción de la transferencia que es completamente coherente con su referencia:

En el momento en el que el tesista remite a las autorreferencias en la matemática y desarrolla brevemente el pensamiento teórico de diversos matemáticos, la densidad y complejidad conceptual que allí aborda se matiza mediante la 'narrativización' de los hechos. La exposición de estos temas a través del relato e, inclusive, la incorporación de datos biográficos de algunos de los pensadores le imprimen al discurso una dinámica más ágil y amena:

91. Russell pensó que para que no ocurran este tipo de paradojas en los sistemas matemáticos lo que había que hacer era prohibir la autorreferencia / que lo que estaba en el origen de las paradojas lógicas era la autorreferencia / entonces lo que hizo fue armar una teoría de- de los tipos que incluye los principios en matemática por la cual un lenguaje de nivel uno / (e:) / el lenguaje de nivel uno / no se puede hablar desde el- el nivel uno / desde el lenguaje de nivel uno entonces necesita un metalenguaje de nivel dos para poder hablar del uno / y si queremos hablar / comentar sobre el dos tendríamos que usar un tercer nivel de lenguaje para hablar del dos

92. parecía que podía funcionar // hasta que un señor llamado Kurt Gödel que publicó en su vida nada más que esto

93. es este señor con cara de loco / (e:) / y que terminó internado (...) después de publicar el artículo de 1931 es internado por primera vez (...) tiene un delirio él de- de ser envenenado (e:) / y muere de hecho por inanición

En los ejemplos anteriores el relato funciona, entonces, como un medio para despertar el interés del auditorio, facilitar la recepción y atenuar el peso conceptual de los planteos.

Finalmente, nos interesa señalar que el doctorando, de manera similar a la defensa d₄, emplea algunas figuras retóricas, tales como la metáfora, la personificación, la antítesis y, como ya hemos visto, el paralelismo.

94. el látigo del significante

95. ausentado en el tiempo que es presentado

96. que el lenguaje está condenado a la autorreferencia (...) como el lenguaje además (e.) miente

Defensa d₆

La tesis de la defensa d₆ trata de circunscribir lo que el doctorando denomina deseo mortífero, para pensar cuál es su incidencia en la patología infantil. Esta investigación persigue, por lo tanto, un propósito teórico-clínico.

La defensa está organizada en cinco partes principales, que la diferencian de las defensas anteriores, a saber: agradecimiento, tema, objetivos, desarrollo, conclusiones. Asimismo, finaliza su exposición, como ya hemos mencionado, respondiendo el dictamen de uno de los jurados.

El tesista abre su defensa con un agradecimiento a diversas personas, entre las que no solamente se encuentran familiares sino también referentes académicos (director, co-directora, titular de la cátedra que integra). En este momento, al igual que en la defensa anterior, se hace referencia al tiempo:

97. quisiera comenzar con los agradecimientos ya que a lo largo de estos años que ha llevado la concreción de este proyecto fueron muchas las personas a quien debo agradecer

Luego de los agradecimientos, el doctorando menciona brevemente el tema de la tesis:

98. como fue planteado el título de la tesis hay un recorrido realizado en la misma que va de una primera propuesta que es el mito infanticida a un concepto conclusivo que es el deseo mortífero // para poder llegar de un punto a otro he elegido varios caminos

En este ejemplo, observamos, además del empleo de estrategias de despersonalización y de la metáfora del camino, una especie de antítesis en la que se opone un punto de partida y un punto de llegada. En este sentido, vemos que si el trabajo se inicia a partir de una "propuesta", finaliza con un "concepto conclusivo", lo que da cuenta del recorrido realizado.

El doctorando, después, enumera los temas de los que se tratará en la exposición, lo que permite que el alocutario pueda comprender y seguir con mayor facilidad el discurso. En este caso, el tesista adelanta que su exposición está organizada en tres tramos diferenciados, que serán claramente identificados: la historia de la infancia, la función del mito en psicoanálisis y el concepto de

estructura. Sin embargo, en el desarrollo posterior abarca otros temas no incluidos en esta breve anticipación, algunos conducidos por la misma reflexión del tesista, lo que diferencia, entre otros aspectos, este discurso de las defensas de maestría. Es interesante señalar que esta organización no sigue el orden de la tesis.

Luego de esta introducción se menciona sintéticamente el objetivo de la investigación, en el que queda de manifiesto el interés del doctorando por "demostrar" su hipótesis:

99. el trabajo propuesto ha intentado por diferentes caminos circunscribir el concepto de deseo mortífero y su incidencia en la constitución de la patología infantil /// el hecho de que la patología infantil es efecto de la lectura del Otro histórico vivenciado como amenazante por el niño fue lo que se intentó demostrar en el recorrido teórico como así también en las diferentes referencias clínicas que se propusieron a lo largo del trabajo

De la cita anterior se desprende que el doctorando no distingue objetivos generales ni objetivos específicos, y que, inclusive, no habla explícitamente de los "objetivos de la investigación", como sí mencionaban los maestrandos que analizamos en el capítulo anterior. El uso de la desagentivación y de la metáfora del camino son dos características que se repiten nuevamente en este fragmento.

El tesista comienza, entonces, a realizar un recorrido por las fuentes analizadas en la tesis vinculadas a la historia de la infancia. Sintetiza, relaciona y analiza diversos autores que han trabajado sobre los cambios producidos en la concepción de la niñez a lo largo de la historia. Esto lo lleva a mencionar la noción de niño en Freud como punto de articulación entre la primera y la segunda parte de la tesis. Aquí el tesista recuerda dos hipótesis presentes en su trabajo que no fueron desplegadas en la investigación (una vinculada a la pulsión de muerte y otra al cambio de la condición subjetiva a partir del holocausto). Luego, plantea diferentes trabajos sobre el concepto de mito, precisa su propia postura y se extiende sobre el mito infanticida y su diferencia con el hecho histórico. Relaciona aquí el mito y la historia, el mito y el deseo mortífero. Expone sintéticamente una viñeta clínica a modo de ejemplo. A pesar de que anuncia el tema en la introducción, menciona el concepto de estructura muy rápidamente, quizás por el apremio del tiempo. Expone, entonces, las conclusiones, que enuncia muy brevemente:

100. el desarrollo ha llevado a demostrar que (e:) / que- que- que la inscripción del deseo mortífero muestra las huellas de este pasado donde

<como planteaba antes> la infancia no ha sido una condición valorada y que como decía antes la pregunta de Elías sobre no poder reconocer objeto de qué deseo han sido / es una buena forma de entender el padecer infantil

Al igual que en la introducción al tema y los objetivos, en las conclusiones retornan las estrategias de despersonalización, que tienden a la objetividad y a la neutralidad enunciativa. Vemos, entonces, que es el “desarrollo” y no el “sujeto” lo que ha llevado a demostrar la hipótesis.

Para finalizar, el tesista concluye su defensa, como ya dijimos, respondiendo las inquietudes que un jurado le realiza a través del dictamen. De este modo, aclara cuatro puntos: la inclusión de una lectura en el análisis que se realiza sobre la historia de la infancia, la omisión de ciertas teorías en el trabajo, un problema de forma en la tesis y la referencia a casos clínicos como ilustración del aparato conceptual. No encontramos en el cierre del discurso un epílogo, en el que se realice una síntesis de lo expuesto o en donde se destaquen los puntos principales de la defensa. Por el contrario, la defensa finaliza con la alusión a dos viñetas clínicas.

A diferencia de las anteriores, en esta defensa aparece claramente la preocupación del doctorando por justificar las elecciones teóricas realizadas a lo largo de su tesis y explicar de cada teoría aquello que fue relevante en su trabajo. De allí que haya una insistencia en todo el discurso de recuperar de cada postulado los motivos por los cuales fue incluido y las consecuencias de su inserción en el desarrollo de la investigación. El tesista apela, en efecto, al razonamiento y a la reflexión. No debemos olvidarnos de que está proponiendo un nuevo concepto:

101. esto me ha servido a mí para avalar la hipótesis de lo que se ha llamado en la historia el infanticidio

102. es un concepto que nos ayuda a pensar por qué algunos padres sí conservaban a los niños

103. en base a esa definición / lo que he concluido es que el mito tiene un estatuto interpretativo

104. este segundo dato vino a demostrar y me he sustentado en él para demostrar

105. esto nos- no- nos lleva a pensar que no sólo es parte del fantasma parental como- como plantea Laurent en su texto

Vemos, en efecto, que en los ejemplos 101, 102 y 105 el tesista queda relegado al lugar de objeto, a un lugar de mayor pasividad, mientras que la teoría

ocupa el lugar de sujeto de la acción. En las citas 103 y 104, a pesar de que el orador se encuentra en posición de sujeto, aclara que su posición se basa o se sustenta en trabajos anteriores.

Dentro de este panorama, el doctorando, además de puntualizar la utilidad de cada trabajo teórico y de explicitar su vínculo con su propia posición, acredita la validez y la relevancia que dichos trabajos poseen dentro de la comunidad académica y valora positivamente sus alcances:

106. recopilación de las fuentes más consultadas (...) los dos autores de mayor referencia (...) son tomadas por la mayor parte de los autores que han trabajado con la historia de la infancia

107. muchos de los datos recopilados por De Mause a mi juicio son contundentes y demuestran que efectivamente / (e:) el valor actual otorgado a la infancia es bastante reciente

108. para mí es uno de esos textos locos por un lado como él mismo diría pero por otro lado brillante porque lo que analiza / Dalí de este cuadro

Es la clínica, por otra parte, la que habilita al tesista a la producción de nuevos conocimientos. En efecto, su trabajo en el consultorio es lo que lo conduce a plantear la existencia de un "deseo mortífero". Por tal motivo, es fundamental para la estrategia discursiva que el doctorando ilustre este concepto a partir de viñetas clínicas y relacione así teoría y clínica. Introduce, entonces, tres casos clínicos a modo de ejemplo:

109. lo que hasta los cuatro años se constituyó / quedó // pero a partir de ahí hay como una especie de detenimiento / con lo cual la labilidad emocional / la labilidad psíquica que muestra este sujeto da cuenta de eso // entonces yo planteaba ese caso como uno de los modos de encontrar lo que es el deseo mortífero / o sea aquello que se inscribe como destructivo para- para el sujeto / pero con ningún acto / vamos a decir / agresivo ni- ni vejatorio hacia el niño

Otro de los procedimientos discursivos empleados en esta defensa es, como en las defensas anteriores, la definición. De esta manera, el orador expone su propia posición respecto de conceptos que presentan múltiples acepciones. En los ejemplos siguientes, se define, por un lado, la noción de mito y, por el otro, la de mitología:

110. una de las definiciones que- que- que doy a lo largo del texto del mito es una ficción discursiva que intenta fundar o ser punto de partida del sujeto / una operación lógica que resuelve el problema de inaccesibilidad a la verdad

111. plantea que la mitología es el entrecruzamiento de dos discursos del cual el segundo es una interpretación del primero y el segundo

El ejemplo también forma parte de los recursos a los que se recurre en la exposición. Es utilizado aquí, al igual que en las otras defensas, para clarificar el pensamiento teórico expresado en el ejemplificando:

112. se propuso que un mismo hecho histórico que afecta a dos sujetos no tiene la misma inscripción / con lo cual el acontecimiento en sí no es lo que se valúa en la clínica // es decir / dos hermanos que sufren la pérdida del mismo padre al mismo tiempo llevan y portan de esto una inscripción absolutamente distinta

113. frases que aún hoy usamos tienen su raíz en eso / como por ejemplo / la letra con sangre entra

Asimismo, la paráfrasis, las preguntas retóricas y la repetición no están ausentes de este entramado, aunque su aparición sea menos frecuente:

114. no solo se cambia la concepción de niño sino que se cambia el objeto mismo / o sea / lo que propongo es que a partir de ese momento el niño es otro objeto en el campo humano // o sea / no solo se cambia la- el valor que tenía sino que cambia el objeto mismo con la definición freudiana de niño

115. qué plantea Elias (...) él dice / no importa tanto considerar estos datos históricos por más que son valiosos sino que lo que ayuda a pensar (e:) el estatuto del niño es / qué pasa con los niños que no ocupan ningún lugar en el deseo de los padres

116. una práctica bastante común en la antigüedad / vuelvo a repetir / discutida

117. entonces / repito / la escena de- del sacrificio representa a un padre capaz de anular el goce materno en relación a un hijo

En el ejemplo 114, observamos que a partir del conector parafrástico "o sea" el tesista se propone aclarar el significado que adquiere el cambio en la concepción de niño y apunta, por lo tanto, a la mejor recepción del auditorio. En la cita 115, por su parte, la pregunta retórica es empleada como disparadora del discurso. A partir de ella se intenta, entre otras cosas, despertar el interés de los interlocutores y mantener así su atención. De los últimos dos ejemplos se desprende el uso de la repetición. Vemos aquí que en este caso el doctorando no repite, como en las defensas anteriores, de manera literal.

Por último, queremos señalar que en esta defensa se advierte, al igual que en las defensas d_4 y d_5 , el empleo de figuras retóricas. Como en el caso de la defensa d_5 , este uso es ocasional:

118. el mito sería un recurso para decir aquello que sobre la verdad escapa al sujeto

119. como dichos oraculares que sentencian al sujeto a una condena / ¿no? que no- no tiene

D) Las citas académicas

La relevancia y el alcance de la palabra autorizada en el discurso académico-científico ya fueron señalados en el capítulo anterior. Allí hablamos planteado el valor que cobra la práctica de citación en los géneros académicos, a través de la cual el autor legitima tanto su palabra como su lugar en la comunidad académica.

Nos interesa ahora, entonces, describir y analizar la manera en la que los doctorandos incorporan a su discurso la palabra del otro, empleando la misma clasificación que utilizamos en el capítulo precedente: *cita mención*, *cita de reformulación*, *cita textual* y *cita mixta*. En la siguiente tabla observamos la distribución de las citas tomando en cuenta esta tipología. Asimismo, las hemos dividido, nuevamente, entre aquellas que no presentan referencia y aquellas que mencionan ya sea el año, el nombre de la publicación o ambos.

Tabla 2- Frecuencia y modos de referir a la palabra ajena en las defensas de tesis de doctorado

	Citas mención		Citas reformulación		Citas textuales		Citas mixtas		Total
	Con referencia	Sin referencia	Con referencia	Sin referencia	Con referencia	Sin referencia	Con referencia	Sin referencia	
d ₁	1	5	4	10	5	9	-	2	36
d ₆	1	5	7	10	6	1	-	-	30
d ₈	3	7	17	10	-	2	-	1	40
Total	5	17	28	30	11	12	-	3	106

De la lectura del cuadro advertimos ciertas diferencias con las citas que aparecen en las defensas de tesis de maestría. En primera instancia, encontramos 106 citas en total distribuidas de manera bastante uniforme entre las defensas (36, 30 y 40). Entre estas citas, son las citas de reformulación aquellas que más se utilizan (58 en total), seguidas por las citas textuales (23 en total). Las citas mención, preferidas por los maestrandos, quedan relegadas aquí a un tercer lugar, aunque su frecuencia es similar a las citas textuales: aparecen en 22 oportunidades. Las citas mixtas se advierten en solamente tres casos. Estas primeras diferencias nos permiten pensar que mientras que los tesistas de maestría tienden, en muchas oportunidades, a mencionar autores sin detenerse a desarrollarlos, los aspirantes a doctor se inclinan por introducir la palabra de los otros de manera reflexiva.

Asimismo, es interesante destacar que, a diferencia de las defensas de maestría, en las defensas de doctorado las citas sin referencia superan ampliamente a las citas con algún tipo de referencia: 62 citas son incluidas sin ningún dato bibliográfico, mientras que 44 tienen algún tipo de referencia. A partir de estos primeros datos, podemos suponer que los doctorandos no consideran substancial para el desarrollo de sus defensas especificar las referencias de sus citas. En este sentido, es más importante el saber que la fuente de la que proviene.

La práctica de las citas bibliográficas de las defensas de doctorado no solamente difiere de las de maestría cuantitativamente. Encontramos, por el contrario, diferencias cualitativas respecto de su origen, el modo de citar y sus funciones.

Mientras que los maestrandos recurren casi con exclusividad a autores psicoanalistas (nacionales y extranjeros), encontramos en este caso que los doctorandos introducen numerosas citas pertenecientes a distintos campos disciplinares. En efecto, los tres tesistas citan autores provenientes de diferentes ámbitos del saber, tales como la medicina (y dentro de ella, la psiquiatría), la química, la literatura, la filosofía, el arte, la física, la historia, la sociología, la religión, la matemática, la lógica, la lingüística. Producen, de esta manera, nuevos saberes apoyándose no solamente en los textos psicoanalíticos sino también en otras disciplinas, al igual que hacían Freud y Lacan. De esta manera, además de

presentarse como investigadores dueños de un saber que excede la disciplina que abordan, se exponen como psicoanalistas fieles a la tradición a la que pertenecen.

Asimismo, mientras que en las defensas de maestría los tesisistas citan del campo psicoanalítico, además de Freud y de Lacan, a otros psicoanalistas, los doctorandos introducen la palabra de estos referentes del psicoanálisis casi de manera exclusiva. De hecho, la referencia a otros psicoanalistas es ocasional.

Por otra parte, habíamos mencionado que las citas textuales de las defensas de maestría eran introducidas únicamente a través del verbo "decir"; en cambio, notamos que los doctorandos, además de este verbo, emplean otros, tales como "afirmar", "agregar", "enunciar", y, en muchas oportunidades, leen una cita sin ningún verbo introductorio.

Con respecto a las funciones, debemos señalar que las citas que encontramos en este *corpus* cumplen las mismas funciones que las citas de las defensas de maestría. En este sentido, la mayoría de las citas tienen la función de citas de autoridad, a través de las cuales el tesisista apela a un autor reconocido y legitimado por la comunidad académica para reforzar los propios argumentos propios y profundizar el alcance expuesto:

120. la escritura en psicoanálisis debiera alojar / una determinación insuficiente /// como subrayaba Guillermo Koop / la escritura del historial se confronta a la pérdida (d₄)

También, a partir de las citas los doctorandos pueden definir conceptos, ejemplificar o introducir un tema a desarrollar:

121. por ejemplo / (e:) / en la "Psicopatología de la vida cotidiana" / donde habla de lapsus / de olvidos / de nombres propios (d₅)

122. Etienne quien plantea que la mitología es el entrecruzamiento de dos discursos del cual el segundo es una interpretación del primero y el segundo (d₆)

123. serendipity es hacer descubrimientos afortunados e inesperados por accidente // la palabra fue acuñada en inglés por Walpole que quedó impresionado por un cuento de hadas (d₄)

Pero además de estas funciones y a diferencia de lo que ocurre con las defensas de maestría, los tres tesisistas incorporan aquí citas a modo de contradiscursos que serán, entonces, refutadas por los doctorandos. En efecto, los tesisistas no solamente incluyen otras voces autorizadas para sostener sus

argumentos, sino también para realizar un análisis crítico de las mismas. Podría pensarse que, en tal sentido, los tesisistas se presentan como pares, con autoridad para cuestionar saberes instituidos.

En la defensa d₄, como también es habitual en el discurso polémico, el doctorando incluye contradiscursos con los discute y a los que busca refutar. En efecto, discute, por un lado, con Popper, Nagel y Bunge, y, por el otro, con Klimovsky.

En el primero de los casos, el tesisista emplea lo que se denomina *concesión retórica*, definida por Marc Angenot (1982) como una ficción discursiva por medio de la cual el locutor simula estar de acuerdo con el adversario para luego refutarlo:

124. Popper / Nagel / Bunge (...) acusan al psicoanálisis de no ser científico / tan sólo / dicen / una pseudociencia / u otras- u otros adjetivos // no puedo menos que darles la razón a estas críticas / si es que me ubico en sus puntos de mira // efectivamente existen desde sus conceptualizaciones definiciones a priori muy precisas de qué es o debe ser ciencia / de acuerdo a modelos // resulta evidente e indiscutible (...) que el psicoanálisis no sólo no cumple ni siquiera con los mínimos requerimientos de científicidad / sino que nunca nunca los va a cumplir / hagamos lo que hagamos los analistas

En este ejemplo, el doctorando concuerda con el razonamiento de los autores, quienes emplean una “argumentación por la definición”. Definen a la ciencia a partir de una serie de rasgos distintivos y, en tanto el psicoanálisis no presenta dichos rasgos, estos autores sostienen que, por lo tanto, no puede ser incluido dentro de esta categoría. Inclusive, redobla este posicionamiento a partir de la repetición de “nunca” y del empleo de dos evidenciales. Lo que el tesisista invierte es, entonces, la valoración de este resultado. Mientras que para Popper, Nagel o Bunge esta dificultad presenta una connotación negativa, para el tesisista la no científicidad del psicoanálisis, que desarrollará a lo largo de la defensa, no cuestiona su legitimidad.

En el segundo caso, el doctorando recupera una cita de Klimovsky en la cual se afirma que el psicoanálisis presenta capacidad predictiva, característica necesaria –según Popper– para que una teoría sea científica. El tesisista, por su parte, describe este gesto de Klimovsky con cierto sarcasmo como un “intento amable” y refuta el argumento atacando la definición: el psicoanálisis no puede

incluirse dentro de las ciencias porque, según él, el asombro y la sorpresa son "inherentes" a su práctica.

En la defensa d₅, al igual que en la defensa anterior, el tesista realiza una mirada crítica sobre las teorías que presenta. En esta oportunidad, cuestiona una concepción psiquiátrica de la noción de autorreferencia desde un caso clínico:

125. a esto se le puede objetar / a esta concepción de la autorreferencia / se le puede objetar lo que: Schreber el famoso caso clínico tomado por Lacan / el famoso autor (e:) / de las *Memorias de un neurópata* (e:) / que en el capítulo 20 de sus memorias dice que a él también le pasa esto de que todo lo que ocurre está referido a él // pero que hay una diferencia capital / importantísima entre lo que le pasa a él y lo que describen los psiquiatras (...) pasa algo muy diferente / pasa algo muy diferente y es que es Dios quien refiere todo a él

Vemos, entonces, que es desde la palabra del "famoso" Schreber desde la que objeta la explicación otorgada por la psiquiatría. Mediante el superlativo y el término 'capital' enfatiza la oposición de ambas concepciones. En esta cita vemos, también, que el tesista repone la referencia del pronombre demostrativo neutro construyendo así un discurso más claro.

Asimismo, en la defensa d₆, el doctorando no solamente retoma las posiciones de determinados autores sino que también realiza una lectura crítica de la bibliografía que expone:

126. discuto ahí / aquí / (e:) / con las propuestas de que lo que viene a revelar Freud es que hasta ese momento se consideraba al niño con inocencia / y lo discuto a partir de textos del mil quinientos donde (e:) se remarcaba que había que controlar la masturbación infantil

127. lamentablemente en mi clínica yo no he podido comprobar los datos que estas dos autoras proponen

En el primero de los ejemplos el tesista sostiene su argumentación a través de textos de la época, es decir, de textos fuente. En el segundo, es la propia clínica, una vez más, la que interroga y cuestiona el saber.

Para finalizar este apartado, nos interesa destacar que mientras que el doctorando de la defensa d₄ lee fragmentos correspondientes a distintos autores que luego no son retomados de manera explícita, el doctorando de la defensa d₅ aclara y explica las citas textuales que lee. Vemos, entonces, dos modos diferentes y opuestos de citar:

128. la paradoja es el lugar en donde el pensamiento y el sexo se desencuentran / produciendo sin-sentidos como efecto mismo de ese desencuentro /// digo entonces que la paradoja es ineliminable en el campo del psicoanálisis y en la práctica del psicoanálisis // ese cuerpo es un cuerpo sexuado // y el pensamiento y el cuerpo en tanto sexuado no se llevan muy bien /// "pensamientos descalzos" /// decía Felisberto Hernández (d₄)

129. dice Lacan (...) "un carácter mucho más decisivo para la realidad que el sujeto confiere a esos fenómenos que la sensorialidad que pueda experimentar o la creencia que él les otorgue" / <es decir si son reales o no sean reales> / "es que todos / cualquiera que sean alucinaciones / interpretaciones / intuiciones" / (e.) ¿ven como generaliza la- los- los distintos tipos de síntomas psicóticos? / "alucinaciones / interpretaciones / intuiciones / todos y sea que el sujeto los viva con extrañeza o con extranjerizad (...)" (d₅)

Por un lado, en el primer caso se incorpora una cita que, al no estar integrada discursivamente a la exposición, su nexos con el entramado discursivo no resulta fácilmente evidente, motivando al auditorio a realizar un esfuerzo cognitivo y establecer las relaciones ausentes. Por el otro, en el segundo caso se apunta a allanar la comprensión y la recepción de la cita en cuestión.

2.2. La tradición discursiva psicoanalítica

El recorrido que hemos realizado en el apartado anterior nos ha permitido ir anticipando algunos rasgos que aparecen en estas defensas vinculados a lo que hemos denominado "tradición discursiva psicoanalítica". En efecto, ya hemos señalado que los tres aspirantes a doctor se presentan como psicoanalistas, como miembros de la comunidad psicoanalítica lacaniana, empleando así el 'nosotros' para dar cuenta de esta identidad. Son en tanto psicoanalistas que defienden sus tesis doctorales. Hemos planteado y desarrollado, también, que el doctorando de la defensa d₄ construye una escenografía analítica en la que se advierten numerosos elementos de la tradición lacaniana; elementos que también aparecerán, aunque en menor grado, en la defensa d₅ y la defensa d₆. Estos rasgos singularizarán, entonces, la construcción discursiva de estas defensas.

En primer término, al igual que en las defensas de maestría, no solo encontramos una gran cantidad de términos psicoanalíticos provenientes de la escuela francesa sino también enunciados lacanianos de amplia difusión.

130. no es una lógica de la escritura ni una escritura de lo real // real que no cesa de no escribirse (d₄)

131. no hay metalenguaje (d₅)

Citar la palabra de Freud o de Lacan tampoco se encuentra ausente de estas exposiciones, al igual de lo que sucedía en las defensas de maestría. Pero, además de citar a los mayores referentes del psicoanálisis, los tesisistas citan e incorporan en sus trabajos, como ya señalamos en el apartado anterior, otros ámbitos del saber ajenos al psicoanálisis: literatura, física, matemática, química, psiquiatría, lingüística, religión, antropología. Notemos, en este punto, que algunos de estos campos fueron abordados por Freud, pero que todos ellos fueron tomados por Lacan en su enseñanza. Inclusive los matemáticos que cita el doctorando de la defensa d₅ son los mismos que trabaja Lacan en sus seminarios, a pesar de que el tesisista no lo aclare. Podría señalarse, también, que la ausencia de referencias en estas citas es otra de las características propias de la tradición psicoanalítica francesa. Recordemos que Lacan, en muchas oportunidades, incorporaba la palabra de otros sin mencionar ningún dato bibliográfico y, en no pocos casos, sin dar el nombre del autor.

Asimismo, en estas defensas, algunas de las citas introducidas son leídas e interpretadas en términos lacanianos:

132. hasta que un señor llamado Kurt Gödel que publicó en su vida nada más que esto / son cuatrocientas páginas (...) comienza así / en un lenguaje coloquial muy fácil de entender / las dos primeras páginas se entienden (lee una cita) de manera que esto que él encuentra es algo que tiene que ver no sólo con cierto déficit en la concepción tipo discurso del amo / ¿no? (d₅)

133. la lectura que hace Kierkegaard de *Temor y Temblor* del sacrificio de Isaac para mí es revalorizado (...) porque también hay un padre decidido a matar a un niño / pero hay un padre que funciona desde el vamos como un interdicator del goce materno apartando a la madre de este niño (d₆)

Por otra parte, el empleo de figuras retóricas y de la modalidad epistémica no asertiva, al que nos hemos referido en el apartado anterior, configuran, también, un discurso singular, característico del psicoanálisis. En este sentido, se tiende a la imprecisión propia del lenguaje poético.

Mientras que en las defensas de tesis de maestría, la alusión a la clínica era mínima o nula, en las defensas de doctorado, por el contrario, los tesisistas hicieron referencia a la clínica psicoanalítica en los tres casos. Podría pensarse, de esta

forma, que los doctorandos presentan una mayor seguridad respecto de su posición de psicoanalistas.

En la defensa d₄, aunque la tesis aborda la cuestión de la cientificidad del psicoanálisis, el doctorando habló de la clínica en general a lo largo de todo su discurso. Es la clínica de lo particular uno de los rasgos propios del psicoanálisis que lo distingue de las llamadas 'ciencias'.

134. cuando el analista interpreta no explica el pasado / ni formula hipótesis a demostrar en el futuro // su saber queda en suspenso / no es un saber instrumental // no se usa tampoco objetivamente con el paciente // es una práctica en transferencia anula lo objetivo tanto como lo subjetivo // entre significativo y significativo // entre analista y analizante se constituye el inconsciente de ese análisis

En el caso de la defensa d₅, el tesista se refirió a un caso clínico propio, disparador de su trabajo de investigación, a pesar de que el tema de tesis era el de las 'autorreferencias'¹³³.

135. / tal vez el primer paciente psicótico que yo atendí hace ya bastante tiempo / (e:) // tenía la idea / tenía la sensación de que todo lo que ocurría de importante alrededor suyo le estaba hecho a propósito ¿no? y particularmente en el área laboral en el trabajo donde él se desempeñaba / (e:) / hasta ese momento le había ido bien digamos en su trabajo pero habían empezado a pasar algunas cosas bastante (e:) / bastante extrañas y que él no sabía bien exactamente qué eran no sabía exactamente quienes eran pero sentía que había signos por distintos lados que le concernían / que estaban dirigidos a él

En la última defensa, el tesista introduce a modo de ilustración del concepto que está proponiendo diversas viñetas clínicas provenientes de su propia clínica.

136. un adolescente que: // había recibido un boletín escolar con notas desastrosas y al presentárselo a su madre / ella está separada del padre / indica que ella va a tener que mostrar esto al padre // el padre es avisado telefónicamente por la madre del suceso // y le dice lo que se va a encontrar y cuando llega el hijo éste lo espera con anteojos oscuros / no pronuncia ninguna palabra / y no pronuncia ninguna palabra durante su lectura // el joven esperaba un castigo y sólo observó como el padre miraba las notas con los anteojos puestos y le devolvía el documento sin el mínimo gesto // yo le señalo que parecía desilusionado por la indiferencia paterna // y el joven admite que es cierto // la continuidad del discurso lo lleva al analista a interpretar que su desilusión surgiría de que el padre ya no espera nada de él

¹³³ También en esta defensa el doctorando remite a la clínica en general. Véase, por ejemplo, cita 95.

↻ 3. Palabras finales

Doctor en psicoanálisis?

Las defensas de tesis de doctorado constituyen un rito que marca el cierre en el camino de la formación de los doctorandos. De lo que se trata es de dar por concluido un ciclo de sacrificios y esfuerzos –quizás por ello los tesistas realzan en sus discursos los “años” que les llevó el trabajo–, por lo que ya están en condiciones de tomar la palabra a través de su ‘yo’. No requieren, como los maestrandos, de un director que los presente y los legitime; no necesitan esconderse bajo el manto de un ‘nosotros de modestia’ que los despoje de responsabilidad; pueden no solo reflexionar sobre los trabajos de otros autores sino también realizar una lectura crítica. El rito refleja, entonces, la posición que ocupan los tesistas y la importancia del evento: son sujetos ya formados, provistos de una mayor seguridad académica, y son, por tal razón, el centro de la escena. Será el auditorio en su totalidad el espectador del acontecimiento.

Dentro de este contexto, tres son las escenografías que construyen los doctorandos en sus exposiciones, a las que nos hemos referido en nuestro análisis. La primera de ellas, la escenografía analítica, se corresponde con la defensa d₄ en la que descubrimos el empleo de recursos discursivos frecuentes en la obra de Lacan: estrategias características del discurso polémico, figuras retóricas que apuntan a la ambigüedad y a la imprecisión propias del lenguaje poético, enunciados lacanianos herméticos, incorporación de fragmentos de otros discursos cuyos vínculos con la defensa no es evidente. Si el ensayo es para el doctorando el género que más le conviene al psicoanálisis en su transmisión, será, entonces, la lectura de un ensayo el medio más adecuado para defender su tesis. Como ya señalamos, el intensificar y reforzar el contenido a partir de la forma es otra de las peculiaridades de la retórica lacaniana. Estos rasgos, entonces, configuran una escenografía singular que consiste en invitar y proponer en cada caso la

interpretación, para tender a hacer del auditorio un analista¹³⁴. En este sentido, en la defensa no está todo-dicho; por el contrario, se construye allí una escena en la que el otro debe poner de su parte para producir, entonces, su propio discurso. Se requiere, de esta manera, del esfuerzo cognitivo del oyente, quien debe reponer aquello velado de la exposición.

Por el contrario, en la defensa d₅ el doctorando se presenta desde su lugar de profesor de la facultad –recordemos que asisten al evento una gran cantidad de alumnos–, por lo que hace uso de procedimientos explicativos que apuntan a la comprensión del saber por él investigado. De allí que apele a numerosos ejemplos, paráfrasis, definiciones, repeticiones. Inclusive, la explicación y la aclaración de diversas citas, el uso del pizarrón y de la narración para referirse a desarrollos teóricos complejos y ajenos a la disciplina se orientan, también, a construir un discurso más claro. Dentro de esta escenografía el destinatario no debe, a diferencia de la defensa anterior, construir un discurso nuevo, sino que, por el contrario, los conocimientos se “muestran” con mayor transparencia para ser aprehendidos por el auditorio allí presente. El humor, a su vez, consolida el vínculo con los oyentes, acortando las distancias y mitigando la formalidad del acto.

Por último, en la defensa d₆ el tesista propone un nuevo concepto, para lo cual centra su exposición en la justificación teórica de las elecciones realizadas. Su interés reside, en efecto, en reflexionar sobre las teorías presentadas y sus consecuencias a través de una lectura crítica de los contenidos abordados en la tesis. La clínica le permitirá, en este escenario discursivo, ilustrar y corroborar su propuesta. La definición, el ejemplo, las preguntas retóricas, la paráfrasis son ocasionales y se encuentran sujetas al objetivo principal del discurso, esto es: persuadir al jurado de la validez de los saberes por él producidos. Se apela, por ello, al razonamiento del destinatario, quien es cómplice de la lógica expuesta. Los oyentes participan, entonces, del desarrollo argumentativo de la exposición en tanto el orador manifiesta explícitamente las inferencias desplegadas en su investigación.

¹³⁴ En la defensa de tesis de Mannoni (1983: 81), Lucien Israel, una de las jurados de tesis, relaciona esta instancia con la sesión de análisis: “Mira, la cosa es impresionante; tu sola allí, para escucharnos uno después del otro. ¿No te recuerda nada? En el fondo cada mesa de tesis aprovecha esta reunión para brindarse una sesión de análisis: cada uno de los miembros del jurado.”

De lo que se trata es de interpelar la razón a través de evidenciar el camino teórico-clínico realizado.

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, la identidad psicoanalítica de los tres doctorandos se impone de manera persistente. Ellos mismos, en efecto, hablan en nombre del psicoanálisis bajo el velo de un 'nosotros, los psicoanalistas lacanianos' que refuerza la filiación y pertenencia a dicha comunidad. La alusión a la importancia de la clínica, la recurrencia a casos clínicos propios, el empleo de léxicos y de enunciados lacanianos, la invocación de conocimientos admitidos y autorizados por la comunidad psicoanalítica, la legitimación a partir de la voz de Freud o de Lacan, la incorporación de saberes ajenos a la disciplina psicoanalítica, el uso de lenguaje poético, la no referencialidad de las citas son componentes que atraviesan y singularizan las tres exposiciones y que las inscriben dentro de la tradición discursiva de la disciplina. Podría pensarse que algunos elementos discursivos —tales como el lenguaje poético, la no referencialidad, incluso, la alusión a la clínica—, cuestionan los "valores académicos" que caracterizan el discurso que circula en la universidad. En tal sentido, podríamos señalar que el empleo continuo e insistente de dichos rasgos, tal como sucede en una de las defensas, configuran una escena que transgrede la escena genérica de la defensa al ubicarse en sus bordes escenográficos, suscitando, de esta forma, el retorno de cierto malestar que nos evoca la antigua querrela entre el psicoanálisis y la universidad.

Epílogo

Habíamos abierto estas páginas preguntándonos por su final, por si tendríamos algo que comunicar al término de este camino. Pero, arribando a esta instancia, surgen nuevas preguntas. En efecto, llegando al cierre del recorrido emprendido en esta tesis nos reencontramos con aquello con lo que lo hemos iniciado, que desata nuevos interrogantes: la Universidad y sus formas académicas.

La institución universitaria, portando siglos de existencia, adaptándose a los nuevos contextos de producción del saber, sobreviviendo los temblores políticos, sociales, económicos, impone tradiciones y prácticas institucionales cuya reproducción –podríamos decir: incansable– naturaliza su presencia en el mundo contemporáneo, obstruyendo toda pregunta por su acontecer. Es por ello, como ya lo habíamos planteado en un comienzo, que consideramos que estudiar aquello que efectúa una objetivación sobre el mundo que pretende universalidad, al decir de Bourdieu, es una tarea relevante dentro de este horizonte.

Este trabajo nos ha permitido comenzar a reflexionar sobre una de estas prácticas universitarias, la defensa de tesis, tomando en cuenta su aspecto ritual, así como también su aspecto discursivo. El primero de ellos nos ha indicado que hunde sus raíces en prácticas medievales, destinadas, podríamos pensar, a la 'mostración'. De lo que se trataba era de 'mostrar' –y no de 'demostrar'– saber, pero

también de 'mostrar' de manera pública la magnificencia de la institución ante la mirada de la sociedad en su conjunto. En la actualidad, por diversos factores históricos, entre los que podríamos incluir la masificación, el brillo que ostentaban estos actos se ha apagado, pero permanece en estos eventos, sin embargo, esta dimensión 'mostrativa', no solo respecto de quien defiende su tesis, sino también del jurado y de la propia institución. El tesista expone, pero también se expone, frente a la mirada de los otros, testigos del ritual. El jurado 'muestra' su conocimiento y 'se muestra' digno de ocupar este espacio de poder. La Universidad, por último, exhibe su dinámica y su lógica académica.

Habíamos señalado que en tanto *rito de pasaje* la defensa de tesis constituye la última etapa, y, en este sentido, el cierre, de un largo recorrido¹³⁵. Marca el fin de una etapa académica, de un proceso que no solamente implica el aprendizaje y la producción de nuevos conocimientos, sino también el aprendizaje de una otra cultura, esto es, la cultura universitaria de posgrado. En tanto *rito de institución*, por otro lado, actúa como signo de reconocimiento, legitimando la voz y la autoridad del tesista. La nueva nominación que el sujeto adquiere al finalizar este rito evidencia este reconocimiento, entendido en términos de capital simbólico asociado al campo científico y universitario, y otorgado por agentes pertenecientes al campo. Rito institucional, en fin, que no escapa a la lógica que regula el campo en el que se inserta, atravesado por relaciones de poder, que se establecen a través de la desigual distribución del capital académico y científico.

Pero también la defensa de tesis se inserta dentro del ámbito académico en tanto género discursivo, constitutivo, junto con otros géneros de posgrado, del funcionamiento de la comunidad académica a la que pertenece. Desde esta perspectiva, la defensa de tesis puede definirse como un género académico de posgrado, perteneciente al discurso científico académico, ligado a una situación de comunicación determinada, moldeado socio-históricamente y sensible a la tradición discursiva de la disciplina en la que la defensa se inscribe. Dentro de este contexto, será el contrato institucional el que regirá la mecánica y la estructura de la defensa. Los elementos que intervienen, por otra parte, cobrarán forma de acuerdo a las

¹³⁵ El análisis del *corpus* nos ha permitido, luego, precisar esta afirmación, ya que hemos encontrado diferencias a propósito de este cierre entre las defensas de maestría y las defensas de doctorado.

tradiciones académicas de cada país, de cada región, e, inclusive, de cada institución universitaria, que singularizarán el desarrollo del evento.

El psicoanálisis –disciplina que abordamos en nuestra tesis–, a pesar de insertarse muy tempranamente en los claustros académicos argentinos, no deja de interrogar este espacio en el que circula. Adaptándose a los nuevos cambios operados en los estudios de educación cuaternarios durante las últimas décadas, la teoría psicoanalítica se ha incluido dentro de las carreras de posgrado demandando prácticas discursivas inusuales para la tradición de esta disciplina. La tesis en psicoanálisis como su defensa tiene, por lo tanto, un origen reciente y, en consecuencia, una tradición académica que –podríamos pensar– aún no ha llegado a consolidarse. A diferencia de otros géneros universitarios a los que el psicoanálisis se ha ido adaptando desde su ingreso a la academia, estos géneros académicos de posgrado, en nuestro país, son géneros cuya relación con esta teoría era desconocida hasta hace algunos años, lo que lleva a cuestionar y a preguntarse por las formas que dichos géneros adquieren.

El trabajo que hemos realizado en nuestro *corpus* se orientó no solo a aproximarnos a la defensa de tesis en términos generales, sino también a esta otra dirección: reflexionar sobre la/s forma/s que las defensas adquieren en una disciplina que desde sus orígenes ha planteado una relación conflictiva con la Universidad. En este sentido, hemos descubierto diferencias significativas entre las defensas de maestría y las de doctorado.

Las primeras revelan una escenografía escolar, que responde fundamentalmente a los requerimientos institucionales, por lo que la claridad y la organización expositivas son rasgos que devienen primordiales en la construcción de estos discursos. Nos recuerdan, podríamos pensar, el discurso universitario del que habla Lacan: en efecto, es en ellas el Amo, entendido en términos de autoridad legítima respecto del saber psicoanalítico, el garante formal del discurso producido por los maestrandos, garante que no puede ser cuestionado ni barrado. En el evento, por otra parte, son los directores –evocando aquí a los antiguos *doctor presentans* de la Edad Media– quienes avalan y responden ante la palabra de sus tesis, a los que inician en este ritual.

En las defensas de tesis doctorales, observamos, por otro lado, que los tesistas se ubican en el lugar de psicoanalistas-investigadores ya formados, ajenos a la preocupación por demostrar su competencia en el quehacer investigativo. Es, por el contrario, la producción de conocimientos aquello que primará en las exposiciones, a la que referirán a partir de diversas escenografías con las que tratarán de persuadir al jurado. En este escenario, la palabra de autoridad puede ser cuestionada, interrogada, discutida. Los doctorandos se posicionan en un lugar de saber desde el que enuncian: será, tal vez, por ello por lo que no se dirigirán directamente a sus evaluadores. La figura del director, en este horizonte, perderá protagonismo.

Ahora bien, en las primeras defensas, se advierte en la configuración de la escenografía un intento por adecuar el discurso psicoanalítico a la representación que se posee sobre este género académico, de lo que resulta, en algunos momentos, la aparición de cierta tensión entre ambos. En cambio, en las defensas de doctorado encontramos mayores elementos que forman parte de la tradición psicoanalítica, cuya aparición irrumpe perturbando la estabilidad de este género. El 'mal-entendido' del psicoanálisis, su falta en acto, nos permite, por ello, poner en cuestión la tesis y su defensa. La pregunta ya no sería por el vínculo que tiene el psicoanálisis con la Universidad, sino, por el contrario: ¿qué de la tradición discursiva psicoanalítica inquieta a estas formas universitarias? Pensamos, entonces, que dar cuenta de esta tradición y de la tensión que ella genera en el ámbito académico permite reflexionar sobre la naturaleza de la tesis como también de su defensa. Esperamos que ésta, mi tesis, se oriente en esa dirección.

Bibliografía

▪ PSICOANÁLISIS

- ALEMÁN, J. y S. Barrera. 1996. *Lacan: Heidegger*. Buenos Aires: Ediciones del Cifrado.
- ÁLVAREZ, A. 2006. *La teoría de los discursos en Jacques Lacan. La formalización del lazo social*. Buenos Aires: Letra Viva.
- BAÑOS ORELLANA, J. 1995. *El idioma de los lacanianos*. Buenos Aires: Atuel.
- BAÑOS ORELLANA, J. 1999. "Jacques Lacan corrector de estilo" en *Estilos*. Buenos Aires: Escuela de Orientación Lacaniana.
- DELGADO, O. 1999. *Los Bordes de la Clínica*. Buenos Aires: JVE ediciones.
- FLEISCHER, D. 2003. "El psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires" en Krieger y otros, *Fragmentos de la historia del psicoanálisis en la Argentina*. Buenos Aires: JVE ediciones.
- FOLADORI, H. 2001. "Sigmund Freud y la universidad" en *Gradiva*, 2, Número 2, 2001, pp. 155-171.
- FREUD, S. [1900] 1989. "La interpretación de los sueños" en *Obras Completas*. Tomo IV. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. [1902] 1986. *Sigmund Freud. Cartas a Wilhelm Fliess (1887-1904)*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- FREUD, S. [1914] 1995. "Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico" en *Obras Completas*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. [1919] 1986. "¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?" en *Obras Completas*. Tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. [1925] 1997. "Las resistencias contra el psicoanálisis" en *Obras Completas*. Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. [1926] 1980. "¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? Diálogos con un Juez imparcial." en *Obras Completas*. Tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. [1933] 1997. "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis" en *Obras Completas*. Tomo XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA, G. 2000. "El conflicto de las facultades (Un caso actual, el psicoanálisis)" en *Lazos* N° 3, Escuela de Orientación Lacaniana, pp. 67-71.

- GAY, P. 1989. *Freud. Una vida de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- IMBRIANO, A. 1996. "Psicoanálisis y Universidad. Acerca de la Circulación del Psicoanálisis en la Universidad" en *Revista Universidad Kennedy*, Año 2, Nº 2, mayo/agosto 1996, pp.5-16.
- IMBRIANO, A. 1998. "La universidad: desestima del psicoanálisis" en *El Caldero de la Escuela*, Nº 65, diciembre 1998, pp. 76-78.
- IMBRIANO, A. 1999. "La enseñanza del Psicoanálisis y la Universidad" en *Documenta Laboris. Primeras jornadas de investigación del Master en Psicoanálisis*. Universidad Argentina John F. Kennedy.
- IZAGUIRRE, M. 1998. "El psicoanálisis, la burocracia y el ojo del amo" en *El Murciélago* Nº 9, agosto/octubre 1998, pp. 5-8.
- JONES, E. [1960] 1976. *Vida y obra de Sigmund Freud*. Tomo III. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- JURNAVILLE, A. 1992. *Lacan y la Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- LACAN, J. [1966] 2007. *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- LACAN, J. 1967-1968. *Seminario XV*. Buenos Aires: Escuela freudiana de Buenos Aires.
- LACAN, J. [1975a] 2006. *Seminario XVII. El Reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- LACAN, J. 1975b. "Peut-être à Vincennes" en *Ornicar? N°1* París. 1975.
- LACAN, J. [1975c] 2006. *Seminario XX*. Barcelona: Editorial Paidós.
- LACAN, J. 1978. "Lacan pour Vincennes" en *Ornicar? 17/18*. París. 1979.
- LAPLANCHE, J. 1981. *El inconsciente y el ello. Problemáticas IV*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- LAPLANCHE, J. 1984. *Interpretar [con] Freud y otros ensayos*. Buenos Aires: Nueva visión.
- LAPLANCHE, J. 1987. *La cubeta. Trascendencia de la transferencia. Problemáticas V*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MANNONI, M. [1983] 1984. *El síntoma y el saber*. Barcelona: Gedisa.
- MILLER, J.-A. 1998. *Elucidación de Lacan. Charlas brasileñas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MILLER, J.-A. 1999. *El establecimiento de "El seminario" de Jacques Lacan*. Buenos Aires : Tres Haches.

MOUREAU-RICAUD, M. 1990. "La psychanalyse à l'université : histoire de la première chaire Budapest, avril 1919 – juillet 1919" en *Psychanalyse a l'Université*, Tome 15, N°60, octobre 1990. pp. 111-127.

PORGE, E. [2005] 2007. *Transmitir la clínica psicoanalítica. Freud, Lacan, hoy*. Buenos Aires: editorial Nueva Visión.

RIFFLET-LEMAIRE, A. [1970] 1971. *Lacan*. Barcelona: Edhasa.

RODRIGUÉ, E. 1996. *Sigmund Freud. El Siglo del Psicoanálisis*. Tomo I y II. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

RODULFO, R. 1992. "Sobre la transmisión del psicoanálisis en la Universidad" en *Estudios Clínicos. Del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ROSSI, L. 2000. "Presencia del psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires" en *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. V.II, 2000.

ROUDINESCO, E. y M. Plon. 1998. *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

SCHEJTMAN, F. y otros. 1998. "Psicoanálisis y Universidad" en *El Murciélago* N° 8, abril/julio 1998, pp.2-15.

VERHAEGHE, P. 1999. *¿Existe La Mujer? De la histérica de Freud a lo femenino en Lacan*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

VEZZETTI, H. 1996. *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

▪ EDUCACIÓN SUPERIOR, SOCIOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA

ANGEL R. y D. Samson s/d. *La soutenance et la qualification : des analyseurs de l'écriture du doctorant au chercheur*. Disponible en http://www.univ-paris1.fr/IMG/pdf/Communication_Angel-Samson.pdf

ATCON, R. 1966. *La universidad latinoamericana*. Bogotá: Ediciones ECO.

BARSKY, O y M. Dávila. 2004. "Las carreras de posgrado en la Argentina" en Barsky, Sigal y Dávila (coordinadores), *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires: siglo XXI.

- BARSKY, O. 1997. "Reflexiones sobre los posgrados universitarios en Argentina", en *La Universidad*, Año IV, N°10, Buenos Aires, octubre 1997, pp. 3-7.
- BARSKY, O. 2004. "El sistema de investigación y posgrado en el sistema universitario argentino" en *La Universidad en el cambio de siglo*, Delamata (editora). Buenos Aires: Jorge Baudino ediciones.
- BECHER, T. [1989] 2001. *Tribus y territorios académicos – La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa editorial.
- BECHER, T. 1992. "Las disciplinas y la identidad de los académicos" en *Pensamiento universitario*, N°1, Buenos Aires, 1993.
- BOURDIEU, P. y J.-C. Passeron. [1964] 2004. *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- BOURDIEU, P. [1976] 2006. "El campo científico" en *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- BOURDIEU, P. [1984] 1988. *Homo academicus*. Stanford, California: Stanford University Press.
- BOURDIEU, P. [1985] 2001. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.
- BOURDIEU, P. [1987] 2004. *Cosas dichas*. México: Gedisa.
- BOURDIEU, P. [1997] 2003. "Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico" en *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- BOURDIEU, P. 1989. *La Noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit [Contamos con la traducción al inglés publicada en 1996: *The state nobility*. Stanford, California: Stanford University Press]
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. 1997. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BOWEN, J. [1981] 1992. *Historia de la Educación Occidental*, Tomo I, II y III. Barcelona: Herder.
- BRUNNER, J.J. 1990. *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BUCHBINDER, P. 2005. *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: editorial Sudamericana.

- CANO, D. 1985. *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo editor latinoamericano.
- DE ACEVEDO, F. 1992. *Sociología de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DERRIDA, J. 1984. *La filosofía como institución*. España: ediciones Juan Granica.
- DERRIDA, J. 1995. "Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad" en *Revista Pensamiento Universitario*, Año 3, Nº 3, Buenos Aires, pp.39-57.
- DURKHEIM, E. [1938] 1969. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- ESCOTET, M.A. 1996. *Universidad y devenir*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- FOUCAULT, M. [1970] 2005. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- FOUCAULT, M. 1991. *Saber y verdad*. Madrid: ediciones de La Piqueta.
- FOUCAULT, M. 1992. *Microfísica del poder*. Madrid: ediciones de La Piqueta.
- GALINO, M. [1960] 1982. *Historia de la Educación – Edades Antigua y Media*. Madrid: Gredos.
- GARCIA DE FANELLI et al. 2001. *Entre la academia y el mercado: Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México: ANUIES; CEDES. Disponible en http://www.anuiex.mx/servicios/p_anuiex/publicaciones/libros/lib66/indice.html
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. 2000. *Estudios de posgrado en la Argentina: Una visión desde las maestrías de Ciencias Sociales* (Documento CEDES 119). Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- GARCÍA GUADILLA, C. 1994. "Posgrados en América latina: algunos elementos de análisis" en *Pensamiento Universitario*, Año 2, Nº2, Buenos Aires, agosto de 1994.
- GARCÍA GUADILLA, C. 1996. *Conocimiento, educación superior y sociedad en América latina*. Venezuela: Editorial Nueva Sociedad.
- GARCÍA GUADILLA, C. 2000. "Investigación y toma de decisiones en educación superior: una interacción a construir" en *Revista Cipedes*, Nº9 (3), Brasil.
- JEPPESEN, C.; A. Nelson; V. Guerrini. 2004a. *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. IESALC-UNESCO. Disponible en la web en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/postgrados/Informe%20Postgrados%20Argentina.pdf>

- JEPPESEN, C.; A. Nelson; V. Guerrini. 2004b. "La Evolución Del Sistema De Posgrados En Los Últimos 15 Años: Transformaciones Cuantitativas Y Cualitativas", en *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano, La Universidad como Objeto de Investigación*, 7, 8 y 9 de octubre de 2004. Disponible en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje6.htm
- JOLLY, C. 1993. « La thèse de lettres aux XIX^e et XX^e siècles: les principaux textes législatifs et réglementaires» en *Eléments pour une histoire de la thèse*, Mélanges de la bibliothèque de la Sorbonne, 12. Paris : Klincksieck.
- KANT, I. [1963] 2004. *El conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: editorial Losada.
- KLEIN L. y H. Sampaio 1996. "Actores, arenas y temas básicos" en *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*, Kent (compilador). México: Fondo de Cultura Económica.
- KROTSCH, P. 1996. "El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación" en *Pensamiento Universitario*, Año 4, N°4/5, Buenos Aires, agosto 1996, pp. 43-56
- KROTSCH, P. y C. Suasnábar. 2002. "Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno de la existencia de posibilidades de construcción de un campo" en *Pensamiento Universitario*, Año 10, N°10, Buenos Aires, octubre 2002, pp.35-54.
- LE GOFF, J. [1985] 1996. *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- MARQUIS, C. y F. Spagnolo. 1998. *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*, MCE, Secretaría de Políticas Universitarias. Disponible en <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/publicaciones/marquis1.pdf>
- MEYER, V. 1993. "Les thèse, leur soutenance et leurs illustrations dans les universités françaises sous l'Ancien Régime" en *Eléments pour une histoire de la thèse*, Mélanges de la bibliothèque de la Sorbonne, 12. Paris : Klincksieck.
- NAISHTAT, F. 2004. "Las dimensiones democráticas de la universidad y sus razones" en Dálmata (ed.), *La universidad en el cambio de siglo*, Buenos Aires: Jorge Baudino ediciones.
- NEAVE, G. 2001. *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

PÉREZ LINDO, A. 1985. *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

RAMA, C. 2007. "Los postgrados en América latina en la sociedad del saber" en Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. IESALC-UNESCO. Disponible en la web en <http://www.unesco.org/ve/publicaciones/Boletin-InformeES.htm>

RIDDER-SYMOENS, H (Editor) [1992] 1994. *Historia de la universidad en Europa*. V. I. España: Servicio editorial del País Vasco.

RIDDER-SYMOENS, H (Editor) [1996] 1999. *Historia de la universidad en Europa*. V. II. España: Servicio editorial del País Vasco.

ROTHBLATT, S. y B. Wittrock (comp). [1993] 1996. *La Universidad Europea y Americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad moderna*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. 2006. *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires.

TURNER, V. [1969] 1982. *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. New York: Aldine Publishing Company.

TURNER, Victor 1986. *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.

VERGER, J. 1993. "Examen privatum, examen publicum. Aux origines médiévales de la thèse" en *Eléments pour une histoire de la thèse*, Mélanges de la bibliothèque de la Sorbonne, 12. Paris : Klincksieck.

WEINBERG, G. 2001. *De la "Ilustración" a la reforma universitaria*. Buenos Aires: Santillana.

▪ LINGÜÍSTICA, ANÁLISIS DEL DISCURSO

ADAM, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

AMOSSY, R. 2000. *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.

AMOSSY, R. 2002. "Nouvelle rhétorique et linguistique du discours" en Koren, R., Amossy, R. (comp), *Après Perelman: Quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques?* France : L'Harmattan.

ANGENOT, M. 1982. *La parole pamphlétaire*. Paris : Payet.

- ARISTÓTELES. Tr. 1990. *Retórica*. Madrid: editorial Gredos.
- BAJTÍN, M. [1979] 2005. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- BARTHES, R. [1970] 1986. *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- BEACCO, J-C. 2004. "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif" en *Langages*, 153, Les genres de la parole, mars 2004, pp.109-119.
- BENVENISTE, E. [1974] 2002. *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI editores.
- BHATIA, V. [2004] 2005. *Worlds of Written Discourse*. Great Britain: continuum.
- BOLÍVAR, A. 2005. "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades" en *Signo y Seña*, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Número 14, 2005.
- CARLINO, P. 2005. "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos" en *Educere*, Revista Venezolana de Educación, Año 9 N° 30, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- CARLINO, P. 2006a. "Algunas propuestas probadas en talleres de escritura de tesis". Exposición invitada en el Panel Estudio de la dinámica y de las estrategias aplicadas en seminarios de escritura de tesis. *Coloquio Internacional Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado*, organizado por el PICT 14184 y la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Buenos Aires, 22-24 de mayo de 2006.
- CARLINO, P. 2006b. "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", en *Anales del Instituto de Lingüística N° XXVI*, revista editada por la Universidad Nacional de Cuyo.
- CHARAUDEAU, P. 2004. "La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual", *Signos n° 56*, 2004, pp. 23 – 39.
- CIAPUSCIO, G. 1994. *Tipos textuales*. Instituto de Lingüística: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico-Común.
- CIAPUSCIO, G. 2003. *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Sèrie monografies.

- COLTIER, D. 1988. "Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse", en *Pratiques*, 58, Paris pp.23-41.
- DARDY, C.; DUCARD, D.; MAINGUENEAU, D. 2002. *Un Genre Universitaire: Le rapport de soutenance de thèse*. Paris : Ed. Septentrion.
- DESBORDES, F. 1992. "La rhétorique" en Auroux, S. (dir.) *Histoire des idées linguistiques*. Tomo I: Le naissance des métalangages en Orient et Occident. Liège-Bruxelles: P. Mardaga.
- DI STEFANO, M. y C. Pereira. 2006. "Didáctica de la escritura en posgrado: el doble lugar de la ficción", en *Revista Signos - Estudios de Lengua y Literatura*, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso, 2006.
- DI STEFANO, M. y C. Pereira. 2007. "El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares", en *Revista Signos*, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso, Volumen 40, Agosto 2007.
- DUCROT, O. [1984] 1986. *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- ECO, H. [1977] 1990. *Cómo se hace una tesis*. México: Editorial Gedisa.
- GALLARDO, S. 2004. "La presencia explícita del autor en textos académicos" en *RASAL, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Nº 2, 2004, pp.31-44.
- GARCÍA NEGRONI, M.M. 2008. "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español" en *Revista Signos*, vol. 41, nº66, 2008, pp.9-31.
- GARCÍA NEGRONI, M.M. y RAMIREZ GELBES, S. 2007. "Exposición académica oral, apoyos visuales y *ethos* discursivo" en *Actas del III Coloquio argentino de la IADA « Diálogo y contexto »*, realizado el 28, 29 y 30 de marzo de 2007.
- GREIMAS, A.J. 1989. *Del sentido II*. Madrid: Editorial Gredos.
- GREIMAS, A.J. 1996. *La enunciación. Una postura epistemológica*, México, Universidad Autónoma de Puebla.
- HYLAND, K. 2001. "Bringing in the Reader: Addressee Features in Academic Articles" en *Written Communication*, Vol.18, Nº4, pp.549-574.
- HYLAND, K. 2001. "Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles" en *English for Specific Purposes*, 20, pp. 207-226.
- HYLAND, K. 2005. "Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse" en *Discourse Studies*, 7, pp. 173-192.

- HYLAND, K. En prensa. *Academic Discourse*. London: Continuum.
- HYMES, D. [1972] 2002. "Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social" en Golluscio, L. (comp) *Etnografía del habla: textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- JAKOBSON, R. 1985. *Ensayos de lingüística general*. España: Planeta-Agostini.
- KABATEK, J. 2004. "Tradiciones discursivas y cambio lingüístico", versión mimeo de "Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. Algunas reflexiones teóricas sobre tradiciones de textos jurídicos en la Edad Media en el mediodía francés y en la Península Iberica", en *Lexis*, número especial en homenaje a José Luis Rivarola, vol.29, N°2, 2005.
- KAISER, D. 2005. "Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania" en *Signo y Seña*, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Número 14, 2005.
- KERBRAT-ORECCHINI, C. [1980] 1986. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- KERBRAT-ORECCHINI, C. 1980. "La polémique et ses définitions" en *Le discours polémique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- KUO, C-H. 1999. "The use of personal pronouns: role relationships in scientific journal articles" en *English for Specific Purposes*, vol.18, N°2, pp. 121-138.
- LÓPEZ FERRERO, C. 2005. "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad" en *Signo y Seña*, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Número 14, 2005.
- LOTMAN, I. 2000. *La semiósfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Frónesis/ Cátedra.
- MAINGUENEAU, D. 1987. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU, D. 1992. "Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours" en *Langages*, vol. 226, 105, 1992, pp.114-125.
- MAINGUENEAU, D. 1999. "Analysing Self-Constituting Discourses" en *Discourse Studies*, 1, 1999, pp.175-199.

- MAINGUENEAU, D. 2002a. "Analysis of an academic genre" en *Discourse Studies*, 4, 2002, pp.319-341.
- MAINGUENEAU, D. 2002b. "Problèmes d'ethos" en *Pratiques*, N°113, juin 2002, pp. 55-68.
- MAINGUENEAU, D. 2003. "¿'Situación de enunciación' o 'situación de comunicación'?" en *Revista Discurso.org*. Año 3, N° 5. (disponible en http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm)
- MAINGUENEAU, D. 2004a. "Retour sur une catégorie: le genre" en ADAM, J.-M., GRIZE, J.-B. y BOUACHA, M. (eds.), *Texte et discours*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon.
- MAINGUENEAU, D. 2004b. *Le Discours littéraire*. Paris : A. Colin.
- MAINGUENEAU, D. y P. Charaudeau. 2005. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MURPHY, J. 1983 *Sinopsis histórica de la retórica clásica*. Madrid: editorial Gredos.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. 2006. "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis" en *RLA*, Concepción, Chile, 2006.
- PAVIS, P. 1983. *Diccionario del teatro*. Barcelona: Editorial Paidós.
- PEREIRA, C., 2006. "Estrategias didácticas en talleres de escritura en posgrado: procedimientos que atienden al perfil de distintos grupos", exposición presentada en el *Coloquio Internacional Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado*, Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, Buenos Aires, 23 y 24 de mayo de 2006.
- PERELMAN, Ch. [1977] 1997. *El imperio retórico*. Colombia: Editorial Norma.
- PERELMAN, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca. [1970] 2000. *Tratado de la argumentación*. España: editorial Gredos.
- PLANTIN, Ch. 1998. *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- PLANTIN, Ch. 2005. *L'argumentation. Histoire, théories et perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PLATÓN. Tr.2007. *Fedro*. España: Losada.
- RECKSKI, L. 2005. "Interpersonal engagement in academic spoken discourse: a functional account of dissertation defenses" en *English for Specific Purposes*, 24, 2005, pp.5-23.

SWALES, J. [1990] 1993. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, J. 2004. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

TANG, R. y S. JOHN. 1999. "The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun" en *English for Specific Purposes*, 18, pp. 23-39.

VÁZQUEZ VILLANUEVA, G. 2006. "La escritura de tesis de posgrado: la reformulación del índice analítico como indicio de la relación escritura/conocimiento" en *Revista Actas Pedagógicas*, Universidad de Cali, Colombia, Volumen 4, Número 12, 2006.

ZAMUDIO, B. y A. Atorresi. 2000. *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.