

# Epistemología política: alfabetización científica y la teoría lacaniana de los cuatro discursos.

Giomi, Karina Silvana y Bianconi, Ariel Juan.

Cita:

Giomi, Karina Silvana y Bianconi, Ariel Juan (2024). *Epistemología política: alfabetización científica y la teoría lacaniana de los cuatro discursos*. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/274>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/OWQ>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:*  
<https://www.aacademica.org>.

Mesa 30. Epistemología-política. Nuevos enfoques para la praxis y la democratización del conocimiento.

**Epistemología política: alfabetización científica y la teoría lacaniana de los cuatro discursos.**

Karina Silvana Giomi

ICSE-UNTDF, AIAS

[kgiomi@untdf.edu.ar](mailto:kgiomi@untdf.edu.ar)

Ariel Juan Bianconi

ICSE-UNTDF, AIAS

[abianconi@untdf.edu.ar](mailto:abianconi@untdf.edu.ar)

Resumen:

Este escrito se enmarca en el PIDUNTDF-A2-03/2022 (Reso. Rec. 540/2023) “Epistemología, psicoanálisis y ciencias sociales” y toma aportes de la teoría de los cuatro discursos del psicoanálisis lacaniano para pensar la alfabetización científico/académica en la situación de la enseñanza de la Epistemología. Desde un enfoque posfundacional y materialista, el discurso es el orden simbólico constituyente del lazo social. Dicho orden es incompleto por lo que encierra una imposibilidad intrínseca conceptualizada como resto. El resto da cuenta de un real entendido como aquello que escapa a toda representación (lo nombra una letra: “objeto a”). A diferencia de teorías antropologizadas del conocimiento que analizan la alfabetización científico/académicas desde una gradación de habilidades cognitivas, el enfoque del discurso (transferencial) implica una división entre saber y verdad que produce como efecto un sujeto dividido y un resto. El punto de partida en la enseñanza será el enigma del resto, ubicado en lugar de agencia, que de ese modo se torna causa del deseo. Saber no es repetir, toda apropiación de saber no es sino una recreación/creación. Leer implica reescribir un texto, hay codeterminación entre textos, y en consonancia, nuestra praxis de enseñanza de la epistemología se apoya en una visión de ciencia como invención.

Palabras clave: prácticas de lectura y escritura; enseñanza de la ciencia; psicoanálisis; enseñanza universitaria; real.

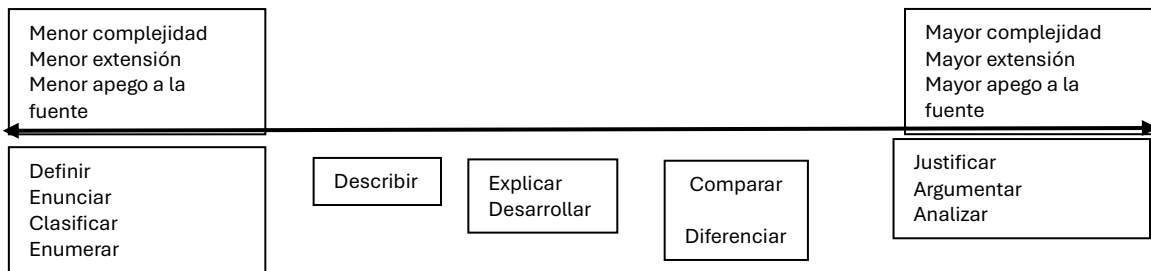
El escrito retoma aportes del psicoanálisis lacaniano para pensar la alfabetización científico/académica en la enseñanza universitaria de la Epistemología. Intenta pensar la relación entre las prácticas de enseñanza de la Epistemología y las del género científico. Sostenemos que el modo de entender el campo de la lectura/escritura científica/académica depende de los supuestos científicos en los que se apoya. Por ello, contraponemos dos teorías: por un lado, el enfoque cognitivo que plantea un continuum en el grado de complejidad, extensión y apego a la fuente (“más lejos o cerca del texto”) según un tipo de operación discursiva solicitada (menor grado: definir, clasificar, otras; a mayor grado: justificar, argumentar, analizar, etc.); y por otro, un enfoque transferencial apoyado en aspectos formalizados de la “Teoría de los cuatro discursos” (discurso del amo, universitario, histérico, analítico) de Lacan (Seminario XVII). También Bachelard destacó la relación entre la historia del conocimiento científico y la enseñanza de la ciencia. En esa línea postulamos que existe relación entre: a) los obstáculos para adquirir nuevas visiones sobre la ciencia -principalmente para romper con la visión sustancialista, correlacional y representacional-; y b) los obstáculos para adquirir competencias para la lectura/escritura del género científico/académico.

En Pérez, Serpa, Szretter y Natale (2018) se define “alfabetización académica” siguiendo a Carlino (2013):

se refiere al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien están relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013: 370).

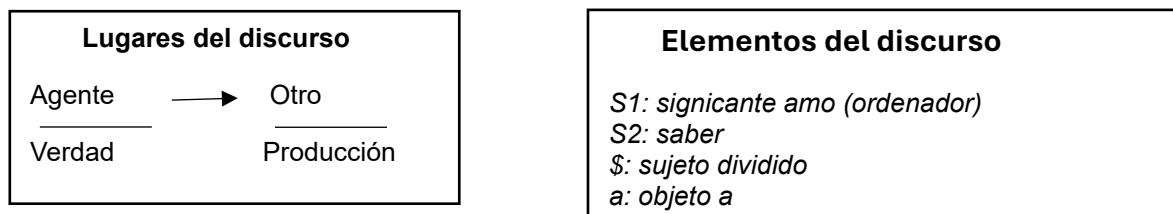
Luego asumen una visión cognitiva para enfocar la alfabetización científico/académica que plantea que hay un continuum en el grado de complejidad, extensión y apego a la fuente, según el tipo de operación discursiva solicitada (Pérez, Szretter, Serpa y Natale, 2018).

**Cuadro. Consignas de examen. Continuum en grado de complejidad, extensión y apego a la fuente**



Fuente: Pérez, Szretter, Serpa, Natale (2018), p. 328.

De este modo se suele hablar de “estar más cerca o lejos de un texto” (cuestión que resulta ambigua) dando lugar a una suerte de grado de correlación entre una “conciencia” y una “fuente original”. Esto implica asumir supuestos esencialistas, y también deterministas, como el de una naturaleza humana cognitiva. Proponemos descartar esta idea partiendo del supuesto de la materialidad de los significantes. Desde un enfoque posfundacional y materialista se define discurso como el orden simbólico constituyente del lazo social. Todo orden simbólico es incompleto, por ello, el discurso se caracteriza por una imposibilidad intrínseca conceptualizada como *resto*. El resto da cuenta de un real entendido como aquello que escapa a toda representación (lo nombra una letra: “objeto a”). Alemán (2014) piensa al discurso como una “matriz” de los vínculos sociales, ligada al Inconsciente en tanto experiencia de no totalización (no hay correlación conciencia-mundo): “Ningún discurso puede pensarse como una totalidad cerrada que elimina la fractura constitutiva del sujeto y de la realidad” ... “en todos los discursos hay una construcción como respuesta a la imposibilidad y un resto heterogéneo...que muestra que la realidad no puede ser totalmente simbolizada por la vía del significante” (Alemán, 2014, p: 32). En términos de Sanabria (2007) un discurso es algo que instaura un marco de relaciones simbólicas fundamentales en el que se inscriben actos y palabras, a los que condiciona. Lacan va a pensar lo anterior a partir de una estructura, con cuatro lugares y cuatro elementos:



Fuente: Lacan, 2007. Seminario XVII

Los lugares son: el lugar del Agente, del Otro, de la Verdad y de la Producción (o resto). Los elementos son: el significante amo (S1), el saber (S2), el sujeto barrado, y el objeto a. Esos elementos se ubican en lugares, y al ir desplazándose producen los cuatro discursos (el discurso amo, el de la universidad, el de la histérica y el del analista). En

los discursos *amo*, *histérico* y *universitario*, el *objeto a* implica un resto imposible (que quedará vinculado al plus de goce), y solo en el discurso analítico el *objeto a* opera como *causa*. Se amplía esto. Alejado de la epistemología naturalista, Lacan piensa en términos topológicos y toma prestada la noción de estructura de la matemática (Burbaki). A la estructura le corresponde una ley de asociación, una operación inversa y una operación neutra. Pero Lacan agrega un cuarto lugar: un lugar vacío (la falta en la estructura) porque de lo contrario no sería móvil. A ese lugar vacío van otros elementos de la estructura, pero ningún elemento es propio de ese lugar. Esto posibilita el sujeto (al que no le corresponde ningún significante propio: el sujeto es lo que representa un significante para otro significante). Por ello, el sujeto es siempre dividido. La propiedad fundamental de la estructura es la covariancia: modificar un elemento, es modificar la estructura, y modificar la estructura es modificar cada elemento. Y Lacan agrega un elemento (un resto), es decir, no hay “neutro” o, dicho de otro modo, la operatoria que implica la división de sujeto siempre tiene resto. Ese resto, para Lacan, se vuelve causa agente. Entonces, no es un sujeto sin división, un sujeto fundante, quien se ubica en el lugar de agente (esto es lo que supone el capitalismo o la visión moderna que parte de una noción de naturaleza humana como individuo racional fundante) sino que *el resto es causa agente del deseo*. Es precisamente ese punto imposible de integrar lo que es causa. Esto tiene una doble relación: con el Inconsciente, por un lado, y con lo pulsional (goce) por otro. En esta teoría las lógicas son transferenciales, no hay un yo o un nosotros sustanciales, sino que, desde el entrelazamiento por la materialidad de los significantes, se construyen cuerpos: sociales, individuales, colectivos, u otros, es decir, distintos tipos de lazos, entendiendo el cuerpo como punto soporte de enlaces (no es teoría biológica del cuerpo). Aquello que opera de resto en las prácticas educativas es la muerte, la sexualidad y el deseo, lo que ubicamos como cuerpo de goce, y que excede la racionalidad instrumental-técnica-burocrática que suele organizar los lazos en las instituciones educativas (Gómez Camarena, 2011). En cualquier práctica social es posible articular los cuatro discursos, en este caso, la enseñanza de la Epistemología. Esta conceptualización transferencial permite salir de la imaginarización de docentes y estudiantes pensados desde supuestos funcionalistas o de personas cumpliendo roles.

¿Qué es leer y escribir desde este enfoque? Gómez Camarena ha dicho que leer es escribir sobre lo escrito, leer es una operación que se produce entre dos textos. Agregamos que tampoco preexisten de modo sustancial, por lo que la lectura implica la producción de ambos, el escrito y el reescrito. Ninguno está clausurado, su cierre es imposible. Tampoco coinciden o hay correlación entre ellos, porque hay pérdida. Gómez Camarena nos propone pensar en alguien que subraya un texto, no puede subrayarlo todo, siempre hay pérdida. Para dar cuenta de lo anterior, preferimos retomar el

concepto de codeterminación de Ignacio Lewkowicz. Entre la situación del texto y la situación de quien lee, hay codeterminación:

El pensamiento de las situaciones en las situaciones remite a un problema: la situación que estudiamos y la situación desde la que estudiamos, demasiado rápidamente las convertimos en situación objeto y situación sujeto; pero no es eso, porque ni una ni la otra están determinadas por separado. [Las situaciones no están determinadas, es decir, hay apertura o contingencia en cada una, por eso hay diferencia o distancia inmanente entre ambas]... esas dos aperturas sólo se componen en una codeterminación. Esa codeterminación es lo que habla de la implicación del historiador, no como afectación de su objetividad sino como pensamiento de su subjetividad. Pero es una subjetividad que también se determina al investigar, no es una condición previa. Así, el asunto para nosotros será que el pensamiento de las situaciones es una dimensión del pensamiento en las situaciones; y esas dos dimensiones no transcurren en universos paralelos sino en la conexión (Lewkowicz, 2007, p. 104).

Esto es lo que se quiere expresar cuando se plantea que en las prácticas de enseñanza se puede afirmar que toda apropiación de saber no es sino una recreación/creación causada por aquello real que escapa a toda representación. Desde este enfoque leer implica reescribir un texto y por ello nuestra praxis de enseñanza de la Epistemología apuntará a transmitir una visión de ciencia en su dimensión de invención, de intervención y de praxis. Por lo tanto, se trata de construir una teoría de la alfabetización científica apoyada en una epistemología materialista, contingente, inmanentista, situacional, acontecimental y -dado que no parte del supuesto esencialista y determinista de una naturaleza humana cognitiva-, también eminentemente política y emancipadora.

#### Referencias bibliográficas

Alemán, J. (2014) *En la frontera: sujeto y capitalismo*. Barcelona: Gedisa.

Gómez Camarena, C. (2011) "El discurso de la universidad como lazo". En Buj, J. y Gómez Camarena, C. (Coords.) (2011) *La fábrica del porvenir: el ambiguo futuro de la universidad*. México: Universidad Iberoamericana.

Lacan, J. (1992). *El seminario, Libro 17 (1969-70): El reverso del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

Lewkowicz, I. (2007) "Nota de I. Lewkowicz", en Marcelo Campagno e Ignacio Lewkowicz (2007) *La historia sin objeto. Derivas posteriores*, Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.

Sanabria, A. (2007). "El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario". *Paradigma*, 28(2), 197-210. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&tlng=es).

Pérez, Serpa, Szretter y Natale (2018) "Leer, escribir y exponer oralmente en la Educación Superior". En Szlechter (2018) *Teoría de las Organizaciones. Un enfoque crítico, histórico y situado*. Universidad de General Sarmiento: Ed. Los Polvorines.