

El concepto de aprendizaje en Sara Paín: producción teórica y derivaciones en el campo psicopedagógico

The concept of learning in Sara Paín: theoretical production and derivations in the psycho-pedagogical field

Recibido
18 | 05 | 20

Aceptado
02 | 11 | 20

Publicado
20 | 12 | 20

Lilianan Enrico

liliana.enrico@gmail.com

María Luján Fernández

fernandezmarialujan@hotmail.com

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

En este trabajo intentaremos dar cuenta de las principales notas que caracterizan el concepto de aprendizaje en la perspectiva de Sara Paín, indiscutida referente de la psicopedagogía argentina. Por ser una primera aproximación al análisis de este concepto en su obra, enfocaremos en el entramado teórico del que parte. Proponemos dar cuenta de su recorrido para conceptualizar el aprendizaje, siguiendo una ruta cronológica, identificar los marcos teóricos a los que recurre y explicitar el modo que avanza en la producción teórica propia respecto del aprendizaje, a partir de nuevas relaciones que establece entre esos marcos. Configura el primer paso de un análisis epistemológico de conceptos presentes en la obra de Paín, y se enmarca en una línea de investigación teórica epistemológica que venimos desarrollando en la UNCo, en psicopedagogía. (Universidad Nacional del Comahue, Argentina).

Palabras clave: Aprendizaje; Concepto; Psicopedagogía; Sara Paín.

ABSTRACT

This article is intended to provide an account of the main points which characterize the concept of learning from the perspective of Sara Paín, who has been an indisputable leader in Argentina's psycho-pedagogical research. As this is an initial approach to the analysis of this concept in the work of Paín, we will focus on some of her publications and on the theoretical framework she establishes in them. We will therefore give an account of her path to the conceptualization of learning following a chronological order, identify the theoretical frameworks she resorts to, and specify the way in which the author, establishing new relationships between those frameworks, moves forward towards her own theoretical work as regards learning. The present article is the first step towards an epistemological analysis of the author's concepts, set within a theoretical epistemological line of study in the field of psychopedagogy, which we have been working on at UNCo (National University of Comahue, Argentina).

Key words: Learning; Concept; Psychopedagogy; Sara Paín.

INTRODUCCIÓN

El concepto de aprendizaje posee relevancia en el campo psicopedagógico por ser objeto de referencia en las prácticas profesionales: particularmente en el análisis y la reflexión ante sus dificultades o problemas, ya que ocupan gran parte de las publicaciones relacionadas con la psicopedagogía en nuestro país.

En este trabajo, se intentará dar cuenta de las principales notas que caracterizan el concepto de aprendizaje en la perspectiva de Sara Paín, quien es una indiscutida referente para la psicopedagogía argentina.

Por ser la primera aproximación al análisis de este concepto en la obra de la autora, seguiremos una ruta cronológica, enfocándonos en sus primeras publicaciones, particularmente en el entramado teórico del que parte. Nos proponemos dar cuenta de su recorrido para conceptualizar el aprendizaje, identificar los marcos teóricos a los que recurre y explicitar el modo en que avanza en la producción teórica propia respecto del aprendizaje a partir de nuevas relaciones que establece entre esos marcos.

El análisis enfoca, por un lado, algunos de sus textos más difundidos entre los profesionales del campo psicopedagógico y en la formación universitaria, pero también en otros no tan conocidos que dan cuenta de un gran esfuerzo de teorización por parte de Paín.

Este escrito configura el primer paso de un análisis epistemológico de conceptos de la autora, que se enmarca en una *línea de investigación* teórica epistemológica en psicopedagogía que se viene desarrollando en la UNCo¹.

ALGUNOS DATOS BIOGRÁFICOS SOBRE SARA PAÍN

Sara Paín es argentina, nació en la ciudad de Buenos Aires en 1931. Es egresada de la carrera de Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y accedió al doctorado en Psicología en la Universidad de Neuchatel (Suiza) (Paín, 2003).

En la década del sesenta viaja a Francia y se dedica al estudio de las tesis piagetianas y los trabajos de Barbel Inhelder sobre el pensamiento de niños retrasados² (De Lajonquière, 1996).

En su larga trayectoria se registra un amplio recorrido académico en la docencia universitaria de grado y postgrado a nivel nacional e internacional. Fue profesora de Psicología de las universidades nacionales de Buenos Aires y Mar del Plata durante quince años. Por razones políticas con el inicio de la dictadura militar en Argentina, tuvo que exiliarse en París (Francia) donde vive desde 1976. Allí fue profesora de la Universidad París XIII y de la Facultad de Psicología en Toulouse (Carrara Lelis, 2008).

La actividad profesional también se prolonga a la investigación, formación y asesoramiento en diversas organizaciones. Trabajó para la UNESCO en misiones de asesoramiento relacionados con problemas de aprendizaje y de inteligencia. Actualmente, participa en la formación e investigación en varias universidades y centros de enseñanza en Francia, Brasil y Argentina (Abdalla Siqueira, 2020).

¹ Línea de investigación iniciada en 2006 “Epistemología, Investigación y Psicopedagogía”, cuyos proyectos más recientes son los siguientes: *Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017*. UNCo-CURZA. Informe final aprobado, y *Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto teórico y el objeto de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina-Río Negro 2018-2021*”. UNCo-CURZA. En ejecución. Directora: Sandra Bertoldi. Codirectora: Liliana Enrico.

² En esta entrevista desarrollada en 1995, recuerda esos años: “en un momento percibí que en muchos niños operaba en los procesos de aprendizaje un obstáculo más decisivo que cognitivo. Comencé a pensarlo como un obstáculo dramático” (Paín en de Lajonquière, 1996:95). Artículo original en portugués, la traducción es nuestra

Su actividad profesional también se desarrolló en el ámbito de la salud pública, ya que a mediados de la década del 70 coordinó un Servicio de Aprendizaje en el Hospital Piñero de la ciudad de Buenos Aires. Este servicio desaparece ante las amenazas provenientes de la persecución en la dictadura militar (Carrara Lelis, 2008).

Esa continua y amplia labor profesional se observa también en la producción escrita. Cuenta con ocho libros de su autoría con varias ediciones, los cuales, considerando las primeras fechas de publicación, se editaron en el siguiente orden: *Psicometría genética* (1971), *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* (1973), *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I* (1975), *Programación analítica para la iniciación escolar* (1976), *Programación psicopedagógica para el primer ciclo escolar* (1977), *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II* (1985), *Subjetividad / objetividad. Relación entre conocimiento y deseo* (2008), *En sentido figurado. Fundamentos teóricos de la arteterapia* (2008)³

Son dos los libros en coautoría: con Haydée Echeverría de Jons, *Psicopedagogía operativa. Tratamiento educativo de la deficiencia mental*. (1969) y con Gladys Jarreau y Clara Slavutzky, *Una psicoterapia por el arte* (1995). También cuenta con capítulos de libros y publicaciones en revistas del campo psicológico y educativo, como Revista Argentina de Psicología y Revista Diálogos pedagógicos (Giachetti y Ventura, 2018) y del campo psicopedagógico, como la Revista EpsiBA.

UN RECORRIDO POR EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE DESDE ALGUNAS DE SUS OBRAS

1) Psicometría genética: las articulaciones entre la tradición piagetiana y los test.

Los primeros planteos identificados acerca del aprendizaje, en *Psicometría genética* (1971) y en *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* (1973), pertenecen al campo psicológico y se vinculan a instancias diagnósticas acerca del problema de aprendizaje en “el ámbito de la clínica infanto juvenil” (1973/1983:43). Así, en *Psicometría genética* (1971/1987), adopta una concepción de aprendizaje desde la perspectiva piagetiana, y expresa que “dentro del marco del evolucionismo genético⁴ es interesante destacar cuál es el papel que cumple el aprendizaje⁵ [...]” (Paín, 1971/1987:13).

Parte de una preocupación por “aunar la fecundidad del modelo piagetiano y la precisión de los test. Buscando contribuir con ello la mejor interpretación de las pruebas psicométricas, dotándolas de un esqueleto teórico coherente y, consecuentemente, al diagnóstico del comportamiento grupal e individual” (1971/1987: 7).

En el texto desarrolla extensamente conceptos de la teoría genética, tales como equilibrio, estructuras y génesis, para ponerlos al servicio del análisis de comportamientos obtenidos mediante ciertos test psicométricos “que fueron creados con objetivos muy distintos y supuestos teóricos bastante alejados y, a menudo, contrarios a los sustentados por la teoría que vamos a aplicar [...]” (1971/1987: 10). Sin embargo, la lectura teórica propuesta por Paín desde el análisis genético es aquella que “permitirá una interpretación más rica de los procesos y las estructuras mentales que suponen, a la vez, que encontrará los argumentos estadísticos para su justificación [...] ya que, el método usado por Piaget no ha sido psicométrico, sino fundamentalmente clínico” (1971/1987: 10).

³ Una edición anterior en Francia: *Les fondements de l'arthérapie* (2007).

⁴ Paín parte de la distinción que realiza Piaget de las teorías ‘evolucionistas’ y ‘no evolucionistas’ y su correspondencia con las filosofías ‘empiristas’ o ‘aprioristas’ y en el terreno de las psicologías al ‘asociacionismo’ o ‘teorías de ensayo y error’. La posición piagetiana sería “un intento de integración”. (Paín, 1971/1987: 12)

⁵ La explicitación de los supuestos epistemológicos en las teorías del aprendizaje se encuentra en trabajos de Inhelder, y Paín los conocía. En las investigaciones experimentales que la escuela ginebrina emprende sobre el aprendizaje se plantea la necesaria vinculación entre la Epistemología Genética y la Psicología Genética, adhiriendo a la hipótesis piagetiana de continuidad entre posiciones epistemológicas y psicológicas: “toda teoría del aprendizaje depende a la vez de las concepciones que se tenga del conocimiento y de las hipótesis del desarrollo intelectual” (Inhelder, Sinclair y Bovet 1975:20).

La autora intenta articular las pruebas mentales ampliamente difundidas en los años setenta⁶ con un marco teórico (psicología genética) que no brinda datos estadísticos, sino más bien cualitativos sobre cómo y por qué piensa lo que piensa un sujeto, desde el método clínico y el estudio del desarrollo de la inteligencia.

El interés de Paín por estos años se relaciona con el campo pedagógico y pone el foco en la actividad cognitiva de los sujetos. Particularmente, en este libro se centra en la génesis de las estructuras, en sus relaciones con la percepción, el lenguaje, las imágenes y la memoria.

En su desarrollo destaca tres puntos que son frecuentemente trabajados desde las pruebas psicométricas: una cierta noción de evolución, que en la perspectiva piagetiana es entendida como génesis; la influencia del aprendizaje y, por tanto, del medio socio cultural; y la influencia de lo verbal en los procesos cognitivos. En cada uno de esos ítems se posiciona desde los aportes de la escuela ginebrina.

En relación con el interés de este artículo, se ve que conceptualiza el aprendizaje condicionado por la experiencia, el ejercicio y/o la información, estableciendo una distinción entre esas adquisiciones y la construcción de estructuras.

“Así, sean conocimientos innatos, condicionados, físicos o lógico- matemáticos, el aprendizaje se ha verificado por asimilación a ciertas estructuras cognitivas” (1971/1987: 14) Ahora bien, esas estructuras no son aprendidas, sino construidas en una cronología estable para todos los individuos y en un orden de adquisición constante, no pueden ser ni enseñadas ni aprendidas mediante la experiencia, que solo crea las condiciones de desequilibrio para su progreso.

Sostiene que el aprendizaje entendido como oportunidad de aplicación (de los esquemas ya existentes) permite, en los periodos de aparición de una nueva estructura, que el niño ensaye nuevos instrumentos de organización de lo real. En síntesis, son los esquemas los que conforman el aprendizaje y no al revés.

2) Diagnóstico y tratamiento: primeras formulaciones psicopedagógicas.

En 1973 se publica *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, donde conceptualiza el aprendizaje en el marco de la clínica -diagnóstico y tratamiento- con niños y adolescentes. En esta obra aparece una referencia a la psicopedagogía tratando de precisar su especificidad y las posibles perspectivas que adopta respecto del sujeto que no aprende⁷.

Vincula estrechamente el proceso de aprendizaje con la educación –que es la transmisión de la cultura–, a la que asigna cuatro funciones interdependientes: conservadora, socializadora, represiva y transformadora. Y por la complejidad que implica, lo considera simultáneamente como “instancia enajenante y como posibilidad liberadora.” (1973/1983:10).

El proceso de aprendizaje es definido no como estructura, sino como efecto y es pensado como lugar de articulación de esquemas. En este sentido, da continuidad a su acepción piagetiana respecto a la relación entre las estructuras lógicas que no son aprendidas y el aprendizaje, señalada ya en *Psicometría Genética*: “son los esquemas los que conforman el aprendizaje y no éste el que determina la adquisición de esquemas” (Paín, 1971/1973: 15).

A partir de esta obra, comienza a plantear su posición acerca del proceso de aprendizaje como un lugar de coincidencia entre “un momento histórico, un organismo, una etapa genética de

⁶ “Elegidas por la variedad de sus criterios teóricos, estadísticos y prácticos” (Prólogo: pp. 7-8), la autora selecciona entre otros, el test de Bender, el dibujo de la figura humana (Goodenough), el test de Stanford-Binet (Terman), el test de matrices progresivas de Raven, entre otros.

⁷ Desplegar estas ideas excede el alcance de este trabajo, pero será objeto de análisis en el marco de una investigación en curso.

la inteligencia y un sujeto adscrito a otras tantas estructuras teóricas” (1973/1983: 13)⁸ refiriéndose al materialismo histórico, a la teoría piagetiana, y al psicoanálisis⁹.

Para caracterizar el aprendizaje describe sus dimensiones:

1) La dimensión biológica, inspirada en la perspectiva epistemológica piagetiana, posibilita un aprendizaje en sentido amplio que promueve la construcción de estructuras a partir de la actividad funcional y un aprendizaje en sentido estricto que hace posible el conocimiento de propiedades y legalidades de los objetos a partir de las estructuras (*Biología y conocimiento*, Piaget, 1969).

2) La dimensión cognitiva implica tres tipos de aprendizaje descritos por la escuela piagetiana: nuevas conductas por ensayo-error, aprendizaje acerca de los objetos y sus transformaciones y aprendizaje estructural, que siempre ocurren a partir de las estructuras previamente construidas y que constituyen la condición de todo aprendizaje.

3) La dimensión social es la que considera que el aprendizaje, como parte del ‘proceso educativo’, garantiza tanto la continuidad del proceso histórico como la conservación de la sociedad como tal. Contempla, además, los comportamientos destinados a la transmisión de la cultura (productora de ideología) enmarcados en el materialismo dialéctico.

4) La dimensión del aprendizaje como función del yo (principio de realidad, realidad psíquica) explicada con apoyo en autores provenientes del psicoanálisis: Freud, Lacan. Bion, Klein. Paín afirma que se puede “considerar que el aprendizaje reúne en un solo proceso la educación y el pensamiento, ya que ambos se posibilitan mutuamente en el cumplimiento del principio de realidad” (1973/1983: 20). Ahora bien, esa aceptación de lo real siempre se basa en una ‘resignación’; Lacan otorga a este vocablo el sentido de ‘volver a significar’ y desde esa perspectiva interesa atender al “reverso del aprendizaje, o sea a lo que se oculta cuando se enseña, a lo que se desprende cuando se aprende” (1973/1983: 20).

Vemos que la incorporación de otras dimensiones para caracterizar el aprendizaje cobra un valor diferente en relación con lo afirmado en obras anteriores, dado que explicita las referencias teóricas que adopta marcando la diferencia con posiciones conductistas o de la psicología de la forma (Gestalt). A partir de desarrollar esas dimensiones, es que le asigna al aprendizaje una complejidad que hace difícil comprenderlo como objeto único y científico (Bachelard) en el nivel teórico, pero que sí puede observarse en el fenómeno.

Aquí ya introduce las dos referencias teóricas: psicogénesis y psicoanálisis. Sin embargo, aún no explicita el modo en que se pueden articular, no propone un modelo teórico, sino más bien establece pautas, recursos y procedimientos para llevar a cabo el diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.

Propone distinguir condiciones internas y externas¹⁰ del aprendizaje, de modo descriptivo, refiriendo las primeras al sujeto (en sus dimensiones biológica, cognitiva y comportamental) y las segundas al campo del estímulo o mundo objetivo. Esta combinatoria de condiciones hace posible una “definición operacional del aprendizaje pues determina las variables de su ocurrencia” (1973/1983:29).

Luego de estas consideraciones, la autora explicita las vinculaciones entre el aprendizaje (función) y el no aprender (disfunción). Aclara que “una vez rodeado el tema del aprendizaje, trataremos de definir el ámbito de su perturbación, es decir la patología del aprendizaje” (1973/1983:49), además, distingue dos posibilidades: síntoma e inhibición. Y define el problema de aprendizaje en su perspectiva multifactorial: factores orgánicos, específicos, psicógenos y ambientales a tener en cuenta en el diagnóstico.

⁸ En “*Génesis del Inconsciente, La función de la Ignorancia II*” avanza: “Tanto en la construcción de la enseñanza como en el proceso individual de aprendizaje intervienen cuatro niveles básicos de elaboración, a saber: el organismo, el cuerpo, la organización inteligente y la organización simbólica.” (1985: 115).

⁹ En 1985 en “*Génesis del Inconsciente, Función de la Ignorancia II*” se puede observar que mantiene estos supuestos encontrando mayor sustento teórico desde su ‘epistemología de la ignorancia’

¹⁰ En referencia a las condiciones externas Paín observa que “son despreciadas frecuentemente por el psicopedagogo, en especial si ha tenido una formación eminentemente psicoanalítica. Freud no es culpable de ello; (...)” (1975/1983:24-25).

Estos factores constituyen el marco de referencia en el momento de diagnóstico del problema de aprendizaje, ya que, si se “considera al aprendizaje como una función que, especialmente en la infancia y la adolescencia, garantiza la conservación y expansión de las estructuras del sujeto y su adaptación a la transformación continua que le impone el crecimiento, consideramos el no aprender como una disfunción o inhibición” (1973/1983:46).

De modo general, se observa que el libro presenta una estructura dividida entre el desarrollo teórico inicial y la aplicación de esa teoría en el resto de la obra, donde se describen criterios y secuencias de acciones al modo de un manual, que recoge su experiencia en la labor psicopedagógica que desarrolla y orienta a quienes llevan adelante diagnósticos y tratamientos de problemas de aprendizaje.

3) La función de la ignorancia I y la teorización acerca del pensamiento.

El siguiente libro publicado por Sara Paín es *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I* (1975), que da cuenta de su interés por formular “una teoría de la práctica psicopedagógica” (1975: 7), y para su comprensión considera necesario primero la elaboración de una “teoría única del pensamiento concreto” (1975:7). Anuncia que abordaría en varias etapas esta teorización y comienza a describir las estructuras que intervienen en la producción del pensamiento, para luego continuar¹¹ “asistiendo a la génesis, para pasar finalmente al análisis de la patología del aprendizaje” (1975: 7).

Así, este plan de teorización de gran envergadura, que anuncia, prolonga y profundiza sus planteos iniciales respecto a la educación y el aprendizaje desarrollados en *Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje* (1973), cuando sentaba las condiciones y dimensiones del proceso de aprendizaje: “podemos considerar que el aprendizaje reúne en un solo proceso la educación y el pensamiento, ya que ambos se posibilitan mutuamente en el cumplimiento del principio de realidad” (1975:20). Así es como la conceptualización de aprendizaje comienza a cobrar complejidad.

La autora da cuenta de las condiciones que hacen posible la emergencia del pensamiento, y afirma que “se constituye como significante de un sujeto, lo cual quiere decir que, además de conocimiento, el pensamiento aporta significado” (1975/1985:88)¹² Lo define como un comportamiento cuya producción y elaboración depende de las *estructuras inconscientes del pensamiento*, estructuras cognitivas y simbólicas inconscientes, que son determinantes respecto del aprendizaje:

[...] las estructuras inconscientes que producen el pensamiento cumplen así el mandato biológico para la conservación del organismo individual, garantizando la continuidad en él de las modalidades de acción características de la especie. Esta función, generalmente realizada a través de las inscripciones genéticas, ausentes en el ser humano, se recobra a través de la construcción de esquemas de comportamiento producidos por la actividad misma de organización estable, o sea el cuerpo en su peculiar morfología, y sobre todo, por obra del aprendizaje¹³ (Paín, 1975/1985: 20).

En este sentido, el pensamiento es un comportamiento que es efecto del aprendizaje¹⁴, es decir, “un efecto de un funcionamiento que lo trasciende y del cual es un mero producto” (1975/1985:10).

Una de las vías para definir el pensamiento implica comprender al aprendizaje como “el equivalente funcional del instinto” (1975/1985:10), en tanto el ser humano no hereda contenidos¹⁵

¹¹ En su próxima obra *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II* (1985).

¹² “El sujeto humano está siempre constituido desde otro. Tanto la estructura inteligente como la semiótica son eminentemente intersubjetivas” (1975/1985: 23).

¹³ El resaltado es nuestro.

¹⁴ En esta obra amplía el sentido que otorga al aprendizaje como “un efecto” que citaba en *Diagnóstico y tratamiento* “y en ese sentido, es lugar de articulación de esquemas” (1975/1985:13)

respecto de cómo adaptarse al mundo, pero cuenta con ‘órganos’ como la inteligencia y el deseo que le permiten la conservación tanto individual como de la especie.

El aprendizaje es constituyente del sujeto, porque “lo que se reproduce es justamente un sujeto de la cultura” (1975/1985:29) y “el mandato del otro de reproducir cierto modelo, no es homogéneo justamente por su dependencia respecto al orden del deseo” (1975/1985:26).

Paín otorga un estatuto relevante al aprendizaje porque entiende que es “una noción clave para comprender la articulación de la inteligencia y la sexualidad”¹⁶ (1975/1985:10); articulación que considera necesaria para superar la dicotomía entre la intelección y el pensamiento simbólico derivados de la escisión entre los planteos piagetianos y psicoanalíticos, y el modo de superarlo es la “elaboración de una teoría única del pensamiento concreto” (1975/1985:7). Así, propone un análisis psicológico desde una “integración teórica de los aportes de la teoría genética de la inteligencia de Piaget y la teoría psicoanalítica de Freud” (1975/1985:13), que formula en términos analógicos a modo de fuerzas paralelas, una *cupla* del conocimiento y la ignorancia, “como constituyentes del pensamiento concreto” (1975/1985:9).

Dice:

Las perturbaciones en los procesos de aprendizaje constituyen el motivo de consulta privilegiado para la reflexión acerca de la articulación posible entre una teoría del sujeto epistémico, dotado para el razonamiento y una teoría del sujeto capaz de olvido, equivocación e ignorancia. Este sujeto, que se denuncia en los lapsus y las faltas de ortografía, propone su verdad en el equívoco, de manera que no es cuestión de contraponer una dimensión del conocimiento y otra definida por su disfunción o ausencia, sino de establecer la vigencia simultánea de dos conocimientos que se ignoran mutuamente, en tanto su conservación como tales, depende justamente de la profunda escisión que los hace extraños. (1975/1985: 9)

De este modo la autora avanza en la empresa¹⁷ de formular este “dominio teórico” que denomina “estructuras inconscientes del pensamiento” orientado a un mismo objeto (el pensamiento)¹⁸. Para ello enuncia los criterios epistemológicos y ciertas condiciones de compatibilidad que serían necesarios para la articulación de las dos teorías (teoría piagetiana de la inteligencia y teoría psicoanalítica): por una parte, exige el “establecimiento de un dominio teórico específico” que no recurra a nociones de otras disciplinas, y al mismo tiempo, postula que las teorías en cuestión sean compatibles, pero también sean irreductibles y mantengan su especificidad. Además, considera que esas teorías cuentan con una orientación epistemológica común que permite la pertinencia de cierto paralelismo, ya que comparten tres rasgos o categorías fundamentales para la producción teórica: son estructuralistas, son genéticas y son teorías del inconsciente (1975).

Esta propuesta de articulación -paralelismo- entre teorías supone un gran esfuerzo en el camino de elaborar una conceptualización para abordar los problemas de aprendizaje en la clínica ‘psicopedagógica’. Tiene el mérito de proponer un marco interpretativo de las situaciones que la

¹⁵ Paín explica que “La característica fundamental del instinto en el hombre es, efectivamente, su ausencia de contenido. Las modalidades e instrumentaciones de la conducta no aparecen prefijadas hereditariamente. Ni el modo de hablar, ni el de construir un abrigo, ni el de criar cachorros, se realizan espontáneamente en cada sujeto, que aprende en todos los detalles los actos que aseguran su supervivencia”. (1975/1985:20).

¹⁶ Paín (1975/1985) advierte que “estos son aspectos que la Psicología del Aprendizaje en su pragmatismo adaptativo, ha subestimado en sus cuarenta años de experimentación estéril” (10-11). Aquí se cita un texto que ya la autora tomaba como referencia en *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de Aprendizaje* (1973), que es la obra de Thorpe y Schmuller, *Les théories contemporaines de l'apprentissage*.

¹⁷ Paín anticipa un plan que le llevó más una década: “La elaboración de tal teorización exige varias etapas: describir primero las estructuras que intervienen en la producción del pensamiento, testearlas luego asistiendo a su génesis, para pasar finalmente a la patología del aprendizaje y cerrar el ciclo del cual partimos, que es la práctica” (1975/1985: 7)

¹⁸ Amalia Baumgart y Dora Laino, en una nota al pie señalan que Paín “se plantea aquí la autonomía relativa de este dominio teórico nominado como “estructuras inconscientes del pensamiento” rompiendo con aquellas perspectivas conceptuales que plantean factores o niveles de integración” (1975/1985: 16).

autora señala como motivo de consulta recurrente, en su práctica clínica de principios de los años '70. Sin embargo, la propuesta de la autora es cuestionada por presentar una articulación que Follari (1997) señala como salomónica, donde ambas teorías aparecen en armonía y equilibrio y no se contempla la discontinuidad entre los objetos propios de cada una.

Este esfuerzo de argumentación permite entrever lo que consideramos un aporte fundamental de Paín a la teorización en el campo psicopedagógico: la elaboración del concepto de *estructuras inconscientes del pensamiento*.

4) La función de la ignorancia II y el postulado de la teoría del aprendizaje.

La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II (1985) es un libro en el que Paín da continuidad a los planteos publicados 10 años antes en "*Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I* (1975).

En esta publicación, el concepto de aprendizaje se despliega desde la articulación teórica sobre el paralelismo entre teoría piagetiana y psicoanálisis que venía sosteniendo. Dicha articulación se expresa en su planteo de vigencia simultánea de la dupla conocimiento y deseo, y en la irreductibilidad absoluta de la estructura cognoscitiva y la estructura significativa del pensamiento.

En esta obra, su interés se orienta a la formulación teórica de la génesis de las estructuras inconscientes del pensamiento, y por primera vez, Paín señala que se "impone describir una teoría del aprendizaje acorde con tales principios ordenadores [...]" (1985: 107).

Asimismo, plantea las condiciones de una 'epistemología de la ignorancia'¹⁹ "definida esta última como la dimensión imaginaria donde se enuncian las relaciones contradictorias entre deseo y saber: saber lo que no se sabe, no saber lo que se sabe" (1985:7).

En continuidad con *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I* (1975), se mantiene en las filas de la posición epistemológica genética, esfuerzo que podemos observar en el minucioso análisis que realiza por dar cuenta de procesos constitutivos de las estructuras inteligente y deseante²⁰. Sostiene sus postulados previos (1971, 1973) respecto a que las estructuras son condición necesaria de todo aprendizaje, que implica siempre procesos complejos y diversos niveles de análisis.

El sujeto aprende porque las estructuras habilitadas —estructura del conocimiento y del discurso— le permiten aprender aquello que es conocido ya por la especie. Si bien son anteriores, previas a su advenimiento, no habrá sujeto por el simple efecto de estructura (1985). En este sentido, Paín también niega el estatuto de aprendizaje a los condicionamientos entendidos como entrenamiento de una capacidad específica por estimulación por parte de un adulto sobre un miembro más joven de la especie²¹.

Afirma que la "multiplicidad y polivalencia de los diversos sistemas que se conjugan en el aprendizaje garantizan un estado de inquietud permanente" (1985:108) ya que los fenómenos físicos, químicos, orgánicos, perceptivos "cada cual definible según una modalidad propia de funcionamiento tendrán todos una legalidad única que sería la tendencia común a la reequilibración económica." (1985: 107-108).

Para Paín el "aprendizaje puede definirse de una manera muy general como el proceso de transmisión del conocimiento" (1985:108), un acto de trasvasamiento del conocimiento, que es *la*

¹⁹ "La "función de la ignorancia", es decir lo que puede "llegar a alienarse como significantes de aquello que el otro prohíbe y permite al sujeto como acceso al saber" (Paín, 1985: 102).

²⁰ Se puede reconocer este esfuerzo de conceptualización en los títulos de algunos de los capítulos de esta obra. Por ejemplo, en capítulo: IV 'Génesis de la realidad y rituales precoces de aprendizaje'; V 'Génesis de las categorías objetivas'; VII 'Génesis de las categorías subjetivas'; VIII 'La mitología evolutiva del psicoanálisis'.

²¹ Refiere a que el término aprendizaje y los estudios acerca del mismo, se afiliaron históricamente a la tradición conductista

organización operatoria de un código, esto es, las reglas por las cuales se puede generar significación²².

Gracias al aprendizaje, un cachorro humano que llega al mundo desprovisto de comportamientos innatos puede constituirse en un ser humano, un ejemplar de la especie; es decir, se opera la reproducción de individuos parecidos a sus ancestros. En este punto parece oportuno destacar:

No se puede aprender algo que no sea para el otro algo sabido (...) este niño no inventa ni a nivel teórico, ni a nivel práctico un procedimiento técnico -científico que la humanidad necesitó bastante tiempo para poner a punto. (Paín, 1985:109)

El conocimiento del otro no es solamente del otro porque es otro el que lo posee, sino porque en el aprendizaje este otro es conocido o por lo menos reconocido como poseedor del saber. (1985:111)

Una de las cuestiones que Paín pondera es que *la gran mayoría de las modalidades de comportamiento se adquieren a través del aprendizaje*, pero otorgando un papel destacado al otro, porque “no se aprende de la simple experiencia sobre las cosas si no hay un intermediario o un testigo” (1985: 111). En este sentido, tanto la construcción de la objetividad como de la subjetividad, vinculadas a las estructuras mencionadas, involucran la participación del lenguaje.

Retoma los aportes de Chomsky por entender que existe una estructura básica universal e innata que hace posible la constitución de la lengua, que constituye el conocimiento del otro en lo social y posibilita el habla como realización subjetiva²³.

Una observación de la autora señala como un descuido de la epistemología genética, “que deja de sospechar a veces que las actividades cognitivas construyen su objetividad por la sola aplicación de la realidad, sin tener en cuenta que la realidad es ya un conocimiento del otro” (1985: 52).

Ya por estos años, y a la luz de la producción teórica lograda por la autora, encontramos una reformulación de aquellas primeras conceptualizaciones del proceso de aprendizaje, en *Diagnóstico y Tratamiento* (1973), como lugar de articulaciones, en un momento histórico, entre “un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto” que ahora describe como *cuatro niveles básicos de elaboración*, a saber: “el organismo, el cuerpo, la organización inteligente y la organización simbólica” (1985: 115).

ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO DEL CONCEPTO: MARCOS TEÓRICOS DE REFERENCIA, DESPLAZAMIENTOS Y TIPOS DE RELACIONES AL CONCEPTUALIZAR EL APRENDIZAJE

A lo largo de este recorrido se han identificado los marcos de referencia de Paín al momento de conceptualizar el aprendizaje, incluyendo también sus formulaciones teóricas en torno al pensamiento y los problemas de aprendizaje.

²² Para Paín “Todo conocimiento se transmite entonces a través de *una enseña*, término que es a la vez apócope del de enseñanza, pero que preferimos porque subraya el carácter de ejemplo, emblema, muestra o señal que tiene todo tipo de comportamiento con respecto al conocimiento del cual deriva.” (1985: 111).

²³ Paín considera que Piaget y Freud son los mayores pensadores de la psicología pero que ello no excluye que en sus teorizaciones haya temáticas que puedan ser ‘objeto de críticas parciales’ o ‘repensadas’ como por ejemplo “en Piaget no encontramos una verdadera teoría del lenguaje. Piaget prescindió del lenguaje para resaltar la estructuración lógica. Así, debemos pensar una teoría del lenguaje que siendo general pueda incluir la teoría psicológica de la inteligencia. Eso es importante pues para pensar la fractura en el aprender precisamos de un lenguaje único que encierre en sí mismo tanto la inteligencia cuanto la dramática.” (Paín en de Lajonquière, 1996:95). Artículo original en portugués, la traducción es nuestra.

Esto ofrece algunos elementos para un análisis epistemológico del desplazamiento del concepto, que se enmarca en una *línea de investigación* teórica epistemológica en psicopedagogía que se viene desarrollando en la UNCo.

Dicho análisis epistemológico lleva a identificar los préstamos y desplazamientos conceptuales producidos en otras disciplinas hacia el interior del campo psicopedagógico. Asimismo, al avanzar en él, una de las cuestiones a considerar es cuáles son las opciones posibles que siguen las trayectorias de conceptos procedentes de otros campos disciplinares.

En este sentido, siguiendo a Follari (2016), se consideran tres tipos de relaciones posibles:

a- Mantenimiento en la versión inicial del concepto: “Analizar si pertenece al discurso disciplinario o teórico inicial —se puede decir hoy, Lacan y Piaget—, si se ha mantenido exactamente en ese registro y ha tenido una aplicación clara, se mantiene en el registro original” (Follari, 2016, s/p).

b- Mantenimiento del mismo concepto, pero con una aplicación clara al nuevo objeto, una nueva aplicación: “Si hay una adecuación específica a lo psicopedagógico donde en el concepto en algún aspecto tiene que haber sufrido una torsión, no digo modificación, porque no se trata de eso, pero sí de un puente nuevo que no estaba en él, porque ni Lacan ni Piaget se habían ocupado estrictamente del aprendizaje” (Follari, 2016, s/p).

c- Una nueva relación al producir un nuevo concepto (nueva relación entre definición y aplicación), sería la aparición de un concepto nuevo que es lo que da cuenta de la relación del concepto inicial con algún objeto: “O si esto ha sido hecho ya con otra categoría nueva que ha sido inventada que se da a la aplicación por ellos” (Follari, 2016, s/p). Dichos tipos de relaciones se consideran en este trabajo para analizar el tipo de desplazamiento y las particularidades que asume el concepto de aprendizaje desde Sara Paín:

-El concepto de aprendizaje mantiene versión inicial

En sus primeros libros (1971, 1973) adopta el concepto de aprendizaje de la teoría psicológica piagetiana, sustentada en la epistemología genética, propuesta por el mismo autor. Se observa entonces un desplazamiento conceptual fiel a la versión piagetiana, es decir, se ubica en la primera relación, ‘tipo a’.

Como marco de referencia considera que la “Psicología de la Inteligencia” realizó aportes importantes al operar cognitivo, a la comprensión de la adquisición de conocimientos (1985), al ponderar el papel de la acción, a diferencia de teorías del comportamiento (conductistas) o teorías innatistas que otorgan la primacía al papel del estímulo o de la percepción.

No obstante, si bien reconoce los aportes de la Psicología Genética, y su Epistemología Genética²⁴, cuando advierte que en el proceso de aprendizaje operaban obstáculos del orden deseante, apela a otro marco de referencia que es el Psicoanálisis desde la versión de Lacan, marcando las diferencias con el postulado por Melanie Klein.²⁵ En sus propias palabras “nosotros tenemos dos pilares: Piaget y Lacan, y el conocimiento y el deseo son los otros dos (Paín, 2008: 4).

En cuanto a sus fuentes bibliográficas, aparece como referencia principal *Biología y conocimiento* de J. Piaget, aunque cita también otras obras publicadas en los Estudios de Epistemología Genética, en tanto que sus primeras fuentes psicoanalíticas son las obras de Freud y Bion y más adelante se observa una presencia mayor de referencias a J. Lacan. Esto se vincula con un cambio o pasaje de la consideración del yo a la dimensión del otro que cobra relevancia en sus publicaciones de los años ‘80.

²⁴ En “*La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*” por ejemplo señala “uno de los aportes más importantes de la psicología de la inteligencia a la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos es el postulado de la acción sobre la percepción” (1985:9).

²⁵ Estas consideraciones también se identifican en entrevistas, particularmente en la que mantuvo con Leandro de Lajonquière, que Paín expresa “La teoría kleiniana es apenas dinámica o energética y yo precisaba de dos estructuraciones que, siendo contrarias, funcionasen en paralelo para así pensar el entrecruzamiento obstaculizante entre ambas” (1996:95). La traducción es para este artículo, la versión original es en portugués.

-Producción de un nuevo concepto de aprendizaje

En sus obras posteriores (Paín 1975, 1985) observamos que comienza a realizar una lectura y teorización propia²⁶ que propone desde una articulación de ambos marcos teóricos, el psicogenético y psicoanalítico.

Esto incide en una reformulación del concepto de aprendizaje acorde a dicha articulación. Cuando emprende la teorización del pensamiento, explica su interés por superar la escisión imperante²⁷ y lo concreta en la formulación de un nuevo concepto: “estructuras inconscientes del pensamiento” (1975) dando, además, cuenta de su génesis (1985). Aquí se mantiene de base la filiación de su concepto de aprendizaje con la tesis constructivista piagetiana respecto al papel de las estructuras cognoscitivas y con la estructura deseante proveniente de la teoría psicoanalítica lacaniana, pero ahora, ambas se articulan en un paralelismo, posibles desde las “estructuras inconscientes del pensamiento” (estructuras estructurantes en las que se procesa el pensamiento) y el aprendizaje se reformula desde esta articulación.

En este recorrido cronológico podemos observar que el concepto de aprendizaje avanza hacia una formulación teórica propia de la autora, que además anuncia en estos términos: “se impone describir una teoría del aprendizaje acorde con tales principios ordenadores [...]” (1985:107). En este sentido, desde el análisis de los desplazamientos conceptuales que venimos realizando, ubicamos un nuevo concepto teórico, hay una nueva relación al producir un nuevo concepto (nueva relación entre definición y aplicación), es decir, tipo ‘c’.

-Posición epistemológica

En la lectura realizada advertimos que la formación filosófica y epistemológica orienta toda la obra de Paín, incidiendo en su conceptualización del aprendizaje y sus problemas, del diagnóstico y tratamiento y del lugar y las implicancias de la educación.

La conceptualización del aprendizaje está vinculada con supuestos epistemológicos afines al materialismo dialéctico con respecto al lugar del sujeto en la cultura y las mantiene a lo largo de sus obras. Se enfatiza la función del aprendizaje como constituyente del sujeto de una cultura.

Comienza a plasmar estas ideas en 1973 en *Diagnóstico y tratamiento*, cuando señala que el aprendizaje es “un lugar de coincidencia” entre ciertas estructuras teóricas: materialismo histórico, teoría piagetiana, psicoanalítica, y las mantiene en 1985 cuando plantea la transmisión de la cultura en la *génesis de las estructuras inconscientes del pensamiento*. Para Paín los comportamientos significados se tienen que reconstruir por medio del aprendizaje, pero es una reconstrucción no solo objetiva y subjetivante, sino que está vinculada a la historicidad humana, ligada estrechamente a la reproducción de sujetos semejantes, por lo que es necesario reproducirlo todavía como sujeto de una cultura. (1985: 114).

En continuidad, encontramos que otro aspecto vinculado al concepto de aprendizaje es la posición que adopta respecto del *sujeto que aprende*: “el sujeto humano está siempre constituido desde otro. Tanto la estructura inteligente como la semiótica son eminentemente intersubjetivas” (1975/1985:23).

DERIVACIONES DEL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Este trabajo de análisis del concepto de aprendizaje nos permitió tomar dimensión de la envergadura teórica de la obra de Paín, e identificar su formulación de un nuevo concepto teórico: “estructuras inconscientes del pensamiento”.

²⁶ Al avanzar en la formulación de las estructuras inconscientes del pensamiento y su génesis, vemos que apela a la articulación de las teorías piagetiana y psicoanalítica, y realiza diferentes niveles de análisis. Para acceder a algunos de ellos remitimos a “*La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*” (1985) donde, por ejemplo, en el capítulo II expresa sus diferencias con el subestadio simbólico de la inteligencia piagetiana; o en el capítulo IV, sus divergencias en la lectura del juego del fort-da desde Freud (en pág.59; 61).

²⁷ “(...) intelección y pensamiento simbólico” (Paín, 1975/1985:7).

En este sentido, desde el análisis de los tipos de relaciones posibles que venimos realizando, ubicamos a este concepto en la relación tipo 'c', es decir, se produce un nuevo concepto (nueva relación entre definición y aplicación).

Vimos que en 1975 señalaba la necesidad de una “teoría única del pensamiento concreto” y que, partiendo de la aplicación adecuada de conceptos de otras disciplinas, avanza (en varias etapas) para lograr la formulación de un concepto propio. Dora Laino y Amalia Baumgart (en comentarios que realizan dentro del mismo texto de la autora) señalan que este es un “dominio teórico denominado “estructuras inconscientes del pensamiento” (1975/1985:16-17)

CONCLUSIONES

El propósito de analizar el concepto aprendizaje en la obra de Sara Paín nos llevó a bucear en la biografía de la autora, quien recorrió un camino que comienza con su formación filosófica, teñida desde el principio por intereses epistemológicos. Vimos que, en sus inicios profesionales en el campo pedagógico, se produce su encuentro con los aportes de Jean Piaget, que adopta y profundiza al acercarse a las indagaciones de Bärbel Inhelder sobre niños débiles mentales. Estos primeros pasos fueron decisivos en la construcción de su marco de referencia, predominantemente psicogenético, hasta que la práctica clínica con sujetos con problemas de aprendizaje la acerca al psicoanálisis. Pero en su búsqueda, opta por la lectura lacaniana que por su carácter “estructuralista” le permite pensar “la fractura en el aprendizaje en el entrecruzamiento de dos lógicas: la cognitiva y la dramática” (1996)

Sus aportes fueron nodales para las primeras formulaciones psicopedagógicas, a partir de sus experiencias en el servicio hospitalario de aprendizaje, que la llevaron a constituirse en maestra de sus pares. En palabras de Alicia Fernández: “Todos los sábados, teníamos cuatro horas de Seminario de Lacan, un personaje poco conocido a la época y, siempre tratando de ver la relación con el aprendizaje, porque Sara no pretendía ser psicoanalista, así como nadie del equipo. Entonces veíamos la cuestión del discurso, el Análisis del Discurso, la importancia de la palabra, eso es lo que estábamos viendo de Lacan.” (Carrara Lelis, 2008:6)

Con el correr de los años, se ha ido convirtiendo así en referente de psicopedagogas argentinas: Alicia Fernández, Nélide Atrio, Dora Laino, Silvia Schlemenson (como colaboradoras en la elaboración de sus libros). Y también se ha planteado la discusión acerca de su posición epistemológica.

Nos quedan también algunos interrogantes respecto al conocimiento de la producción epistemológica que atraviesa su obra. La teorización de Paín, puntualmente en sus publicaciones de 1975 y 1985, da cuenta de un desarrollo y tratamiento epistemológico, que pareciera no tener ni el alcance ni el impacto registrado por *Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje*, que es su obra más reconocida en el campo psicopedagógico.

REFERENCIAS

1. Bertoldi, Sandra., y Fernández, M. Luján. *La investigación disciplinar y epistemológica en psicopedagogía*. Aprendizaje Hoy. En prensa 2020.
2. Bertoldi, Sandra et. al. *La construcción de objetos en la Psicopedagogía Argentina: opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas*. Anuario Electrónico de Divulgación Científica. C.U.R.Z.A.- U.N.Co. 2019.
3. Bertoldi, Sandra M., y Porto, María del Carmen. *Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica*. Pilquen-Sección Psicopedagogía 15.1. 2018, pp. 33-41.
4. Bertoldi, Sandra. y Enrico, Liliana. *Alcances de la Investigación en Psicopedagogía*. Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica 1.1. 2018, pp. 1-9.
5. Bertoldi, Sandra. y Enrico, Liliana. Proyecto investigación: *Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017*. UNCo-CURZA. Informe final aprobado, 2017
6. Bertoldi, Sandra. y Enrico, Liliana. Proyecto de investigación: *Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto teórico y el objeto de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina-Río Negro 2018-2021* UNCo-CURZA. En ejecución.
7. Carrara Lelis, M. Terezinha. *Cruzando as fronteiras da história da Psicopedagogia: uma entrevista com Alicia Fernández*. Revista Psicopedagogía 25.78. 2008, pp. 186-197.
8. de Lajonquière, Leandro. *Conversando con Sara Paín*. Estilos da Clínica 1.1. 1996, pp. 94-105.
9. Follari, Roberto. *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Lugar Editorial Buenos Aires. 1997
10. Follari, Roberto. *Asesoramiento equipo de investigación PI V 089*. Documento inédito. Universidad Nacional del Comahue, CURZA. Río Negro. 2016.
11. Giachetti, Estefanía, y Ventura Ana Clara. *Contribuciones teóricas de Sara Paín a la especificidad del campo psicopedagógico: Obra e impacto en revistas nacionales*. 2017.
12. Inhelder, Bärbel, Hermine Sinclair, y Magali Bovet. *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Ediciones Morata. 1996.
13. Laino, Dora, Paín, Sara y Ageno, Raúl. *La psicopedagogía en la actualidad. Nuevos aportes para una clínica del aprender*. Rosario: Homo Sapiens. 2003
14. Laino, Dora. *Entrevista a Sara Paín*. Revista Alfilo 24. 2008.
15. Paín, Sara. *Psicometría genética*. Buenos Aires: Nueva Visión.1971.
16. Paín, Sara. *Programación analítica para la iniciación escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.1976.
17. Paín, Sara. *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.1979.
18. Paín, Sara. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1973/2002.
19. Paín, Sara. *Educación, psicopedagogía y ética social*. Revista Diálogos Pedagógicos Año 1 N° 2, 2008. pp. 68-73.
20. Paín, Sara. *En sentido figurado. Fundamentos teóricos de la Arterapia*. Buenos Aires: Paidós.2008.
21. Paín, Sara y Jarreau, Gladys. *Una psicoterapia por el arte*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1995
22. Siqueira, T. D. A., Marques, N. R. D. P. C., y Barbosa, K. J. F. (2020). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem: questionamento e reflexões da abordagem de Sara Paín*.Editorial

BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia, 19(13),2020 1-17. En <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/issue/view/387>.