

NOCIONES, CATEGORÍAS Y CONCEPTOS

Martha Guadalupe Aguilar Pérez
José Ramiro Ortega Pérez*

... Las palabras son y siguen siendo un sonido vacío, y el camino de la perdición siempre ha estado sembrado de fidelidad verbal a un ideal. Las grandes personalidades no se forman con lo que se oye y se dice, sino con el trabajo y la actividad ...

Albert Einstein

Introducción

Con frecuencia la práctica docente se ejerce bajo el cobijo de una curiosa mezcla entre definiciones, nociones, categorías, creencias y unos pocos conceptos. Esto es fácil de constatar en la medida en que los elementos prácticos de una disciplina o materia se transmiten con las técnicas o métodos más variados, y dentro de esquemas de evaluación en los cuales no siempre es claro la ponderación que se da al análisis o a la simple reproducción verbal o escrita de los elementos transmitidos.

Supongamos que un docente tiene a su cargo una materia llamada marco conceptual, en ella el programa contempla la revisión de las teorías conductista y cognoscitivista. Se evalúa mediante trabajo y exámenes; sin embargo, el docente concluye que las dos teorías sirven, que es cuestión de combinarlas, de tomar lo conveniente de cada una y aplicarlas en el aula. ¿Cómo resolvería, entonces, este profesor ficticio el hecho de que se encuentra proponiendo la fusión de dos concepciones del aprendizaje que son radicalmente opuestas?

Planteemos otro caso: otro docente que se inclinara por una teoría en detrimento de la otra. ¿Sería capaz de evaluar el aprendizaje, de inclinarse por el conductismo, como un mero proceso reproductivo? O, en caso contrario, ¿podría llevar a la práctica evaluaciones donde el descubrimiento y los mecanismos de pensamiento fuesen mayormente importantes que los contenidos, en sí, de lo expuesto?

En ambos casos el problema se encuentra, fundamentalmente, en la carencia de conceptos y en la confusión entre éstos, las categorías y las nociones. Es decir, el profesor

puede saber bien, eso se adquiere con la lectura y la memoria, qué dice cada una de las teorías; pero, tanto la forma de que

evaluar, como las conclusiones a las que llega y los análisis concretos de situaciones en el aula, sobre todo las que se presentan como problemas, le pueden conducir a introducir elementos no sustentados por la lógica interna de cada uno de los discursos en cuestión o de aquél del que dice ser partidario y practicante.

Nociones y categorías

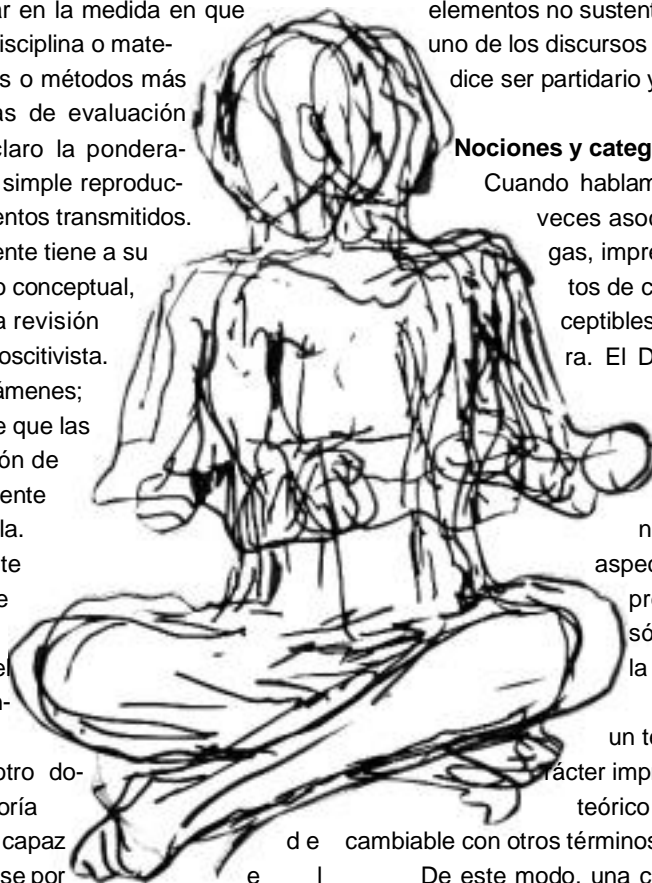
Cuando hablamos de nociones, las más de las veces asociamos la presencia de ideas vagas, imprecisas o simplemente de elementos de carácter intuitivo, es decir, no susceptibles de una argumentación lógica clara. El Diccionario Larousse (1) les da el carácter de un conocimiento elemental.

En éste último sentido, podríamos decir que se trata de un nivel de análisis que sólo atiende al aspecto fenoménico del evento, o más precisamente, a algo que apunta sólo a la descripción o a atestiguar la presencia del acontecimiento.

Lo cierto es que, el uso de un término, como noción, tiene un carácter impreciso en el interior de un marco teórico y por lo tanto, aparece como intercambiable con otros términos.

De este modo, una categoría es, en primera instancia, un significante, una palabra o un enunciado que tiene una función al interior de un lenguaje determinado, sea éste científico o no. En su uso nocional la categoría pierde rigor y tiene un carácter conmutativo. Como ejemplo podemos señalar el uso que el conductismo hace del término sujeto experimental, éste es sinónimo de organismo y sólo describe a quien se somete a una aplicación sistemática de variables.

No obstante y siguiendo éste ejemplo, la categoría de organismo tiene otro lugar en aquélla teoría. Sobre todo, porque es mediante ella que se hace posible establecer una



*Martha Guadalupe Aguilar Pérez, líder del Cuerpo Académico de psicología clínica en la Universidad Autónoma del Carmen.
José Ramiro Ortega Pérez, gestor de la licenciatura en psicología clínica en la Universidad Autónoma del Carmen.

relación de continuidad en el análisis del comportamiento. Si conducta es “toda manifestación visible de un organismo ante el ambiente”, entonces, mediante el término organismo se hace posible aplicar el mismo método de análisis tanto a animales como a humanos.

Ahí es que la categoría aparece en una función conceptual o lógica. Dice Concepción Miaja de la Peña que “...desde el punto de vista lógico, las categorías son los conceptos comunes a todos los conocimientos integrantes de una disciplina científica y, por lo tanto, se encuentran relacionados con todos los otros conceptos de la misma disciplina ...” (2).

En este sentido, es que un lenguaje, un sistema de signos, establecido en una función científica o mejor dicho, como una teoría, establece un rigor y una relación precisa entre sus categorías. Aquí, la categoría tiene una función explicativa, precisa, relacionada de un modo particular y jerárquico con otras.

Por ello, Jacques Alain Miler (3) señala que la categoría es un término al que se le supone, en primera instancia, un atributo. Éste, evidentemente, considerado al interior de un sistema categorial determinado.

Conceptos

¿Qué es, entonces, un concepto?. En palabras de José Ferrater Mora y Hugues Leblanc se dice que “...algunos lógicos consideran las significaciones como entidades abstractas de alguna especie expresadas mediante constantes significativas, y les dan el nombre de conceptos ...” (4).

Al hablar de significaciones y constantes significativas estos autores señalan la presencia de relaciones de lenguaje estables, sólidas; es decir, que dan cuenta de la posibilidad de construir sistemas de pensamiento lógicamente uniformes. En este sentido, su función es básicamente explicativa.

Referidos a la realidad de la que forman parte, podemos decir que los conceptos expresan “...la forma del pensamiento que refleja las características esenciales de los objetos...” (5). Como actividad de pensamiento, podemos decir que a diferencia de las nociones, los conceptos representan configuraciones que establecen relaciones específicas entre los elementos que las conforman.

En ambos sentidos podemos señalar que los conceptos conforman una estructura, una organización que comporta: a) Un cierto número de reglas de construcción formal y b) un determinado número de inserciones lingüísticas o categoriales, que pueden denominarse como hábitos retóricos o sistemas jerárquicos de categorías.

Siguiendo con ésta idea, Michel Foucault (6) nos presenta, de manera que no podemos menos que calificar de precisa, la estructura en que aparece y funciona un concepto:

1. Para ubicar un concepto es necesario partir de describir la organización del campo de enunciados en que aparece y circula un concepto. En éste sentido, se requiere precisar

- La manera que cada organización comporta formas de sucesión categorial;
- El ordenamiento de las series enunciativas;
- Los diversos tipos de dependencia de los enunciados;
- Los diversos esquema retóricos que combinan grupos de enunciados.

2. Las formas de coexistencia de los conceptos

- El campo de presencia de relaciones explícitas o implícitas;
- El campo de concomitancia;
- El dominio de memoria (filiación, génesis, transformación, continuidad, discontinuidad, etcétera).

3.- Los procedimientos de intervención que pueden ser legítimamente aplicados a los enunciados;

- Las técnicas de reescritura;
- Los métodos de transcripción;
- Los modos de traducción;
- La aproximación y refinamiento de la exactitud de los enunciados;
- La delimitación de la validez de los enunciados.

Como puede apreciarse, Foucault nos señala la complejidad de la formación de conceptos y la necesidad de ubicar tanto su especificidad, como su función, su jerarquía, su dominio y las reglas de aplicación, así como, los problemas que existen tanto en el pasaje de lenguas o hacia otros contextos que los del dominio propio.

En cada dominio conceptual, o campo como lo designa Foucault, existen conceptos fundamentales. Estos tienen un carácter central, son los que sustentan la forma particular de análisis y el ámbito de aplicación de una práctica. Ellos se acompañan de otros conceptos cuya función es de apoyatura, tienen un carácter igualmente trascendente, pero digámosle así, subordinado a la pertinencia de los fundamentos.

A menudo, las teorías contienen conceptos fundamentales no explicitados, pero que, a la manera de los axiomas de la lógica, funcionan como las verdaderas apoyaturas para la construcción. En este sentido, señalemos como ejemplo que los diversos autores cognoscitivistas discuten el papel del medio ambiente, si modifica o acelera el aprendizaje; sin embargo, es indiscutible el papel activo del sujeto humano en la construcción del conocimiento.

Teoría y práctica

Sabemos que poseemos conceptos cuando usamos las categorías en una función explicativa, cuando somos capaces de aplicarlas a situaciones concretas y, aún más, cuando las

aplicamos en la solución de una determinada problemática pertinente al ámbito de aplicación de la teoría.

En este sentido, si el concepto no sirve para aplicaciones prácticas, puede decirse que no existe, que más bien es una noción, una definición o, aún peor, una ideología colocada ante la problemática real.

El concepto opera como clarificador, no como obturador, es decir, da cuenta pero no cancela la posibilidad de seguir pensando una problemática. Pensar con conceptos no se encuentra divorciado de seguir encontrando nuevas determinaciones para un fenómeno; sin embargo, no pretende tampoco llegar a tener un carácter omnicompreensivo. Los conceptos tienen un ámbito delimitado de aplicación, fuera de él consisten simplemente en extensiones groseras de una categoría. Por ello, en psicoanálisis mueven a risa las aplicaciones del ámbito clínico a situaciones de carácter social, por ejemplo cuando se habla de sociedades “neuróticas” o de culturas “perversas”.

Lo interesante consiste en que así como un concepto funciona en una doble ubicación teórico-práctica, también, se forma mediante la articulación de ambos aspectos. Como bien lo señala Einstein, los conceptos no se forman con lo visto o lo leído, sino con el trabajo, la actividad y el pensamiento.

La actividad científica

Es cierto que si intentamos aprender los conceptos presentes en una teoría no nos encontramos, exactamente, en el mismo caso que el de los creadores de cada una de ellas. Es decir, no es lo mismo enfrentarse a un corpus conceptual más o menos conformado, que crear los conceptos correspondientes a una determinada práctica.

Sin embargo, hay algo en el trabajo conceptual que hace más o menos idéntica la situación de aprendizaje que la situación de creación. Esto es que, para dominar con plenitud los conceptos, se hace necesario, de algún modo, reinventarlos.

Cada sujeto, uno por uno, partiendo de una determinada práctica, haciendo el trabajo de delimitar, identificar, depurar y aplicar los conceptos, tendrá también que construirlos en una forma de actividad que Freud no duda en denominar como científica.

Esta actividad tiene dos diferencias marcadas, tanto con las creencias científicas, como con los aprendizajes basados en procedimientos. Por un lado, se opone de manera firme a la actitud de quienes creen en la ciencia, pero que no son capaces de aplicar un razonamiento metódico a un acontecimiento o fenómeno. Por otro lado, a diferencia de las disciplinas que se basan en la enseñanza de procedimientos aplicables a un número finito de casos, enmarcados por de-

finiciones, nociones y creencias, la actividad científica, como tal, se desarrolla como una construcción progresiva de relaciones significativas en un material determinado, hasta llevarlo al plano de definiciones exentas de contradicción.

A decir de Sigmund Freud (7), el comienzo correcto de la actividad científica consiste en describir fenómenos, agruparlos, ordenarlos e insertarlos en conexiones. A diferencia de la ingenua creencia positivista, Freud es claro al suponer que al momento mismo de describir el material de observación es sometido a ciertas ideas abstractas recogidas de las más diversas fuentes; sin embargo, la labor de elegir cuidadosamente esas ideas, de someterlas a prueba por el tipo de relación que guardan con los fenómenos e insistir en contrastarlas con ese campo de fenómenos, es lo que permite que esas ideas tomen consistencia y se vuelvan aplicables en un ámbito determinado. Sólo entonces llega la hora de acuñarlas como conceptos y de ahí en definiciones.

Evidentemente esta actividad científica se diferencia con claridad de la actitud que bien podríamos llamar de reverencia al saber, que es muy propia de nuestros ambientes universitarios. A menudo, en la situación escolar se procede al revés, es decir, se aprende la definición se pide al estudiante que crea en ella, que la repita y que opere con ella haciendo caso omiso de aquellos elementos contrarios, mediante los cuales la realidad nos demuestra que no se somete a esquema alguno.

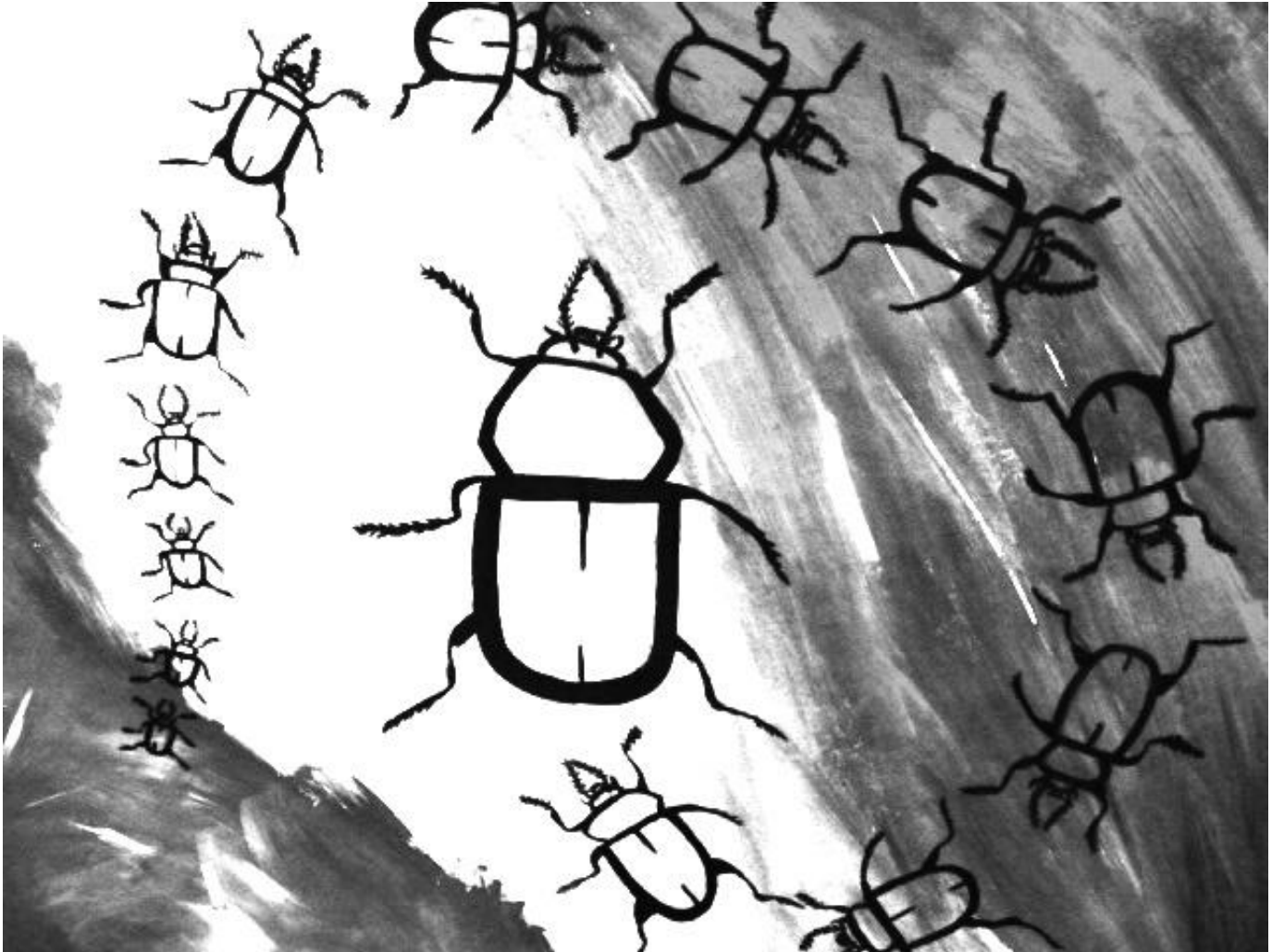
Freud nos señala con mucha oportunidad que el progreso del conocimiento no tolera rigidez alguna. La propia actividad científica debe servir para poner a prueba las definiciones y para corregirlas, depurarlas, e incluso, abandonarlas cuantas veces sea necesario.

Sólo cuando logramos que la actividad coincida con un pensamiento coherente, pero, siempre abierto a nuevas determinaciones podemos aspirar a la uniformidad conceptual, a la explicación convincente.

Entonces, podremos decir al igual que Albert Einstein que “... la ciencia es un intento de lograr que la diversidad caótica de nuestras experiencias sensoriales corresponda a un sistema de pensamiento lógicamente uniforme. En este sistema cada experiencia debe estar en correlación con la estructura teórica de tal modo que la relación resultante sea única y convincente...” (8).

Implicaciones para la práctica docente

De este modo, sólo si logramos construir una reflexión coherente sobre los fenómenos múltiples y complejos que se presentan en el ejercicio cotidiano de la práctica docente estaremos en condiciones de desarrollar un verdadero marco conceptual. Es decir, de construir un sistema ordenado de categorías que den cuenta de la aparición de diversos fenóme-



nos y acontecimientos en la relación enseñanza–aprendizaje; y, que permitan una intervención acorde a la facilitación del proceso.

Es evidente que, para ello debemos desglosar e identificar las categorías y las nociones que sirven como base a la enseñanza, depurar los referentes teóricos y abrir nuevos espacios de reflexión que permitan a los enseñantes incluirse en una actividad no sólo estimulante, sino por demás, compleja y cambiante.

De algún modo, debemos tratar mediante reflexiones sistemáticas de “construir el acontecimiento”. Es decir, de abrir la reflexión, hasta una vía en que lo sorpresivo, lo que falla, lo que no funciona, lo que resiste a nuestros esfuerzos educativos se convierta en el estímulo constante para el pensamiento y el trabajo. Marc Augé señala que lo imprevisto

constituye, tanto para la lógica social como para el pensamiento individual, un estorbo, una falla. Digamos que “...esta voluntad de explicación obedece menos a una curiosidad científica o intelectual que a un deseo de orden, a una voluntad de negar lo radical del acontecimiento. Un acontecimiento explicado entra en la cadena de las causas y los efectos que puede incluirse en el orden establecido...” (9). En este sentido, por más que hablemos de lo imprevisto, no es sencillo acogerlo en una estructura conceptual que permita, en la imposibilidad de su dominio o previsión, hacerlo un verdadero motivo de alegría, un motor del pensamiento.

Así pues, nuestro análisis va de las “teorías de lo previsible” a la propuesta de categorías e instrumentos que abran nuevos espacios de reflexión y, ¿porqué no?, para la formación de los enseñantes.

Bibliografía:

1. *Diccionario Larousse Esencial* (1994). México: Larousse Planeta.
2. Miaja de la Peña, C. (2001). *Lógica*. Colombia: Pax México. p. 9.
3. Miller, J. A. (2001). *De la naturaleza de los semblantes*. Buenos Aires: Paidós.
4. Ferrater Mora, J. y Loblanc, H. (1971, 4ª Ed.). *Lógica matemática*. México: Fondo de Cultura Económica. p.208.
5. Miaja de la Peña, C. Op. Cit. p. 35.
6. Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Ed. Siglo XXI (7ª Ed.).
7. Freud, S. (1979). *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915). En: *Obras Completas*, Tomo XIV. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
8. Einstein, A. (1983). *Sobre la teoría de la relatividad*. España: Ed. Sarpe. p. 133.
9. Augé, M. (2002). *Diario de Guerra: El mundo después del 11 de septiembre*. Barcelona: Ed. Gedisa. p. 15.