
Aproximaciones a una investigación alrededor de la formación de conceptos

Aportes del innatismo y del constructivismo*

Yolanda Fernández Acevedo
Facultad de Humanidades - CIUNSa

Empeñarnos en un trabajo acerca de la formación de conceptos supone, de alguna manera, introducirnos en una de las más antiguas y acreditadas investigaciones acerca de una creencia persistente en que los objetos o sucesos del mundo pueden clasificarse en grupos, y que existen demarcaciones o criterios capaces de definir estos grupos de una manera “natural”. La idea misma de que todos los hombres pertenecen a una categoría única, puede haber dictado esa definición siempre invocada como ejemplo de que una clasificación puede ser, o dar origen a, agrupaciones disparatadas: hablar de un “bípedo implume” para señalar la clase de los hombres.

Cuando leemos que Borges atribuye a alguna ficticia enciclopedia china una clasificación de los animales entre los que sobresalen categorías tan curiosas como: “aquéllos que pertenecen al emperador, embalsamados, lechones, sirenas... perros vagabundos, aquéllos que están incluidos en esta clasificación, aquellos que tiemblan como locos, innumerables, aquéllos dibujados con un pincel muy fino de pelo de camello, otros, los que acaban de romper el jarrón..., los que parecen moscas desde lejos...”, comenzamos a sospechar que la categorización del mundo puede proponernos algunos problemas todavía más serios.

* Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación N° 533, que dirige la autora.

Cuando un niño, ante la repetida aparición de diversos individuos de un determinado animal, señala cada reaparición con el término “mirá... el guau guau”, está marcando, si vamos a creer a Piaget, lo que llamaríamos un pre-concepto, a medio camino entre el individuo y la especie, la asimilación de todos los casos a un ejemplar, del mismo modo en que “un papá” puede representar a todos los hombres.

De esta manera, pareciera que, incluso desde la ontogénesis, podría conjeturarse una tendencia que diríamos universal, de categorizar la realidad. Conformar y organizar los objetos y sucesos en categorías, es una forma natural de reducir la complejidad de lo existente: evitar, en términos de Bruner, convertirnos en “esclavos de lo particular”. De aquí podría deducirse que el mundo mismo posee un estructura correlacional, y que estructuras de nuestra mente estarían dispuestas a recoger estas estructuras. Esta sería una concepción que aparece como clásica, al menos desde Aristóteles, y que supone una capacidad humana para discriminar y organizar la realidad en conceptos, categorías y clasificaciones.

Desde este punto de vista los conceptos no serían clasificaciones arbitrarias. Apelando a una tendencia humana a las taxonomías, esta concepción supone que culturas y comunidades muy distintas han propuesto categorizaciones de alguna manera semejantes. En esta versión, la enciclopedia china de Borges no sería posible, ya que toda clasificación resumiría equivalentes mecanismos de selección, discriminación y orden.

Diferentes psicologías han intentado orientar estudios capaces de esclarecer la formación misma de esta posibilidad clasificatoria. Investigando la formación de conceptos artificiales, Vygotsky, Bruner, Fodor y otros, han tratado de mostrar como los sujetos reconocen atributos comunes entre los objetos, que permiten atribuir rasgos comunes. Las investigaciones piagetianas muestran, por su parte, que todas nuestras creencias y atribuciones acerca de la realidad, no son otra cosa que constructos que devienen de la elaboración cognitiva. El objeto mismo se recorta de un fondo de impresiones fluctuantes que aparecen y desaparecen, en la que sólo a través de una secuencia de acciones podemos construir que un objeto situado en diversas posiciones es, sin embargo, el mismo objeto.

En este sentido, algunas de las categorías más fundamentales que manejamos acerca de la realidad, no estarían en ninguna realidad, sino que serían sólo constructos elaborados por nuestra propia mente.

Esto plantea cuestiones muy diferentes a las que nos presentan las llamadas teorías clásicas acerca de la formación de conceptos. Si bien estos constructos servirían para lo mismo que los conceptos, cuya fuente estaría en una cierta co-

respondencia entre realidad y aparato perceptor -o conceptualizador-, su carácter de alguna manera necesario, pese a su condición de invención, no deja de parecer sorprendente. En la teoría de Piaget, y en otros enfoques constructivistas, ciertos constructos que aparecen como filtro ordenador de la experiencia, como conceptualizaciones básicas (como la permanencia del objeto) plantean cuestiones acerca de la estructura misma de lo real.

En las teorías clásicas, es posible sostener que estos modelos interpretativos de la realidad, estos conceptos que organizan el universo, poseen carácter predictivo y explicativo, no sólo identificatorio y descriptivo.

En los estudios sobre formación de conceptos parece dada una estructura lógica de correspondencia universo-concepto. Pareciera que los conceptos “están” en la realidad, y nuestra mente se limita a extraerlos. Pero si consideramos que los conceptos son sólo invenciones útiles, que no están en ningún lado, y no corresponden con nada, estudiar la formación de conceptos implicaría adoptar posiciones críticas, o bien contrarias, a todo realismo. La teoría clásica sostenía que los conceptos están ahí fuera, y que se los obtiene por abstracción o inducción. En un constructivismo deberemos apelar a teorías acerca de la “reestructuración”, que presuponen dificultades gnosológicas muy particulares.

Si hacemos una somera descripción de algunos trabajos de las llamadas teorías clásicas, nos encontramos con un tipo de investigación psicológica que indaga estas formaciones desde situaciones de laboratorio en que se trata de la formación de conceptos artificiales. Aunque partiendo de paradigmas experimentales, diferentes trabajos como el de Hull (1920), de neto corte asociacionista y vinculado a la tradición conductista mantienen, sin embargo, rasgos comunes con trabajos situados en una perspectiva tan distinta como la de Vygotsky. Se trata, en todos los casos, de averiguar cómo se pueden nombrar signos chinos (Hull) o bien figuras geométricas, en base a la selección, ordenación y atribución de rasgos comunes. Los sujetos debían aprender un nombre adecuado para cada concepto, y también aplicar estos conocimientos a casos nuevos. De alguna manera, estos aprendizajes de conceptos “artificiales”, permitían con cierta rigurosidad propia de la situación de laboratorio en la que surgían, facilitar la comprensión de qué sucede en las categorizaciones naturales.

Pero lo que pronto quedaría a la vista es que este modo de adquirir conceptos parecía partir de la idea de una fuerte suposición de que nuestro conocimiento de la realidad depende, sobre todo, de la aplicación de reglas lógicas, ya que los conceptos tendrían una estructura asimilable a una lógica de clases.

Para Wittgenstein, no es posible sostener que todos los ejemplares de un concepto tienen una serie de atributos comunes. Lo que hace que incluyamos diversos ejemplares en un sólo concepto son “parecidos de familia”, basados en

difusas semejanzas no transitivas entre los miembros del grupo. Pensemos al respecto en la noción de juego.

Lo que hace que Eleanor Rosch critique la concepción clásica y, a la vez, encuentre la forma de brindar una visión alternativa del mundo de la que parecía suministrar esta versión, es descubrir que el mundo percibido no parece contener atributos separados, sino que se trataría de una estructura correlacional. Su tarea fue, sobre todo, encontrar argumentos empíricos que subrayaran su tesis.

De alguna manera, la tesis Sapir-Whorf permitió rastreos en la indagación acerca de como se describen y nombran los colores en diversas comunidades. Partiendo de un encuadre nítidamente relativista, y de la creencia de que existe un verdadero determinismo lingüístico, el trabajo empírico pareció, más bien, acordar con una posición más cercana al universalismo, subestimando, incluso, la diferencia lingüística. De este modo el espacio de las denominaciones cromáticas no sirvió tanto para confirmar los efectos que el lenguaje tiene sobre el pensamiento, sino que pareció constituir un ejemplo adecuado para testimoniar la influencia de factores cognitivos perceptuales en la formación y referencia de las categorías de clasificación. El léxico sólo apareció como una codificación de taxonomías ya notorias para el sujeto. Pero también mostraban estos estudios, que el mundo de la realidad cotidiana no se estructuraba como el mundo de laboratorio de donde habían surgido los apoyos de la teoría clásica. Los mecanismos de reconocimiento de que nos servimos sacan provecho de la redundancia y de las correlaciones, entrecruzamientos y solapamientos de los objetos de la experiencia. De esta manera Rosch logra discernir lo que considera una estructura básica que parece pesar en una considerable gama de categorías. De acuerdo con ésto, las categorías se estructuran alrededor de un miembro central o prototipo, ejemplo representativo de esa clase. Por ejemplo, alrededor de la categoría de "mamífero" señalaremos como más prototípico "vaca" que "murciélago". Esto tiene que ver con una estructuración jerárquica interna de la categoría, que asimila los aspectos básicos a aquéllo que participa en forma más común con la experiencia. Una teoría como ésta, de alguna manera cancelaba la suposición de límites fijos entre categorías. Si bien ciertas categorías reconocen límites fijos y precisos, no siempre las del mundo real suelen tener fronteras tan delimitadas. Al contrario, aparecen límites difusos y poco claros. La tendencia, a lo menos en estas experiencias en el mundo de la denominación del color, señala perfiles borrosos y entornos difuminados. La precisión parece un resultado de laboratorio, un resultado de pruebas demasiado tendientes a creer en una lógica estricta que delimitar nuestra percepción y comprensión del universo. Esto es lo que va a enfatizar Rosch. Nuestro sistema categorial es fundamentalmente adaptativo. Las categorías implican nuestra necesidad de organi-

zar la experiencia para que el ambiente resulte más predecible. De ahí que las categorías se organicen en función de los prototipos. Se trata de lograr la mayor economía cognitiva: es decir el máximo de información, con el menor número de categorías posible.

De esta manera nos hemos situado entre una perspectiva clásica en la que los conceptos aparecen bien definidos por unos límites claros y precisos, y unos determinados atributos necesarios y suficientes, y una perspectiva en la que se ha desarrollado la idea de que las categorías naturales poseen más bien límites difusos, con elementos no equivalentes, que definen un continuo de “tipicidad” o representatividad, de forma que algunos ejemplares resultan ser los más representativos o prototípicos del concepto definido. En esta última concepción se destaca que no existirían atributos únicos que comparten todos los miembros de una categoría.

Por otra parte, todos conocemos que la investigación conceptual ha sido un aspecto relevante del pensamiento occidental. Desde Platón, en cuyos “Diálogos” Sócrates intentaba discernir la esencia verdadera de materias tales como la piedad y la justicia, los filósofos han intentado definir características en función de las cuales estos objetos pudieran ser definidos. Algunos de estos entes, tales como el triángulo, la bondad, la inferencia de que si “todos los A son B” y “C es A”, entonces “C es B”, son objetos que no se imponen por su evidencia perceptiva sino por una exigencia lógica que no responde a reduccionismos puramente asociativos y a enfoques limitadamente empiristas. El hecho de que en algunas ontologías, como en la de Platón, estos objetos adquieran importancia esencial, no debe hacernos olvidar que una psicología del conocimiento o, quizá más precisamente, una epistemología cognoscitiva, tiene que dar cuenta de las propiedades que poseen tales conceptos, y justamente del hecho de que los mismos no dependen de la percepción y la memoria episódica, por ejemplo. Una validez de tipo universal, y un carácter extramental parecen, por el contrario, tener que ver con estos conceptos. Esto representa, sin duda, nuevos desafíos a una psicología del conocimiento, es decir que se vería obligada, una psicología de este tipo, a dar cuenta de cómo un sistema que se relaciona con el medio a través de acciones y percepciones, puede llegar a establecer relaciones (por ejemplo de inferencias) entre los objetos que percibe. Si todas las “entradas” que posee el sistema cognitivo proceden de los procesos sensoriales y perceptivos y, sin embargo, hay en la “salida” objetos que no son perceptibles o relaciones que no son contingentes, dar respuesta a la diferencia entre la exigua “entrada” y la torrencial “salida”, para emplear una metáfora chomskyana, ésto es lo que pretenden alguna psicologías cognitivas, por ejemplo la psicología genética de Piaget. Estas teorías muchas veces parecen querer hacer corresponder a ciertos sistemas formales de carácter canónico, a modelos formales de tipo ló-

gico matemático o lógico gramatical la aparente necesidad de estas estructuras. Pero si, como ya vimos, es sólo aparentemente lógico el aparato conceptual humano, esto nos lleva a suponer que los metamodelos lógico formales de Piaget, o los modelos del procesamiento de información, no son compatibles con algunos de los resultados de indagaciones empíricas, como los de Rosch, por ejemplo.

Pero, dejando por el momento de lado estas complejas cuestiones, parece oportuno trabajar en cómo formamos los conceptos a través de los cuales conocemos el mundo o, quizá más definidamente, de donde surge nuestra categorización de lo real. A nuestro criterio aparece como indispensable discutir dos posiciones que aparecen como relevantes para intentar una descripción y eventual explicación de cómo formamos los conceptos que tenemos. Estas posiciones son, por un lado, el innatismo, y por el otro, el constructivismo.

En lo que sigue, trataremos de mostrar algunos argumentos de estas posiciones.

Qué significa sustentar una posición constructivista en formación de conceptos

Cuando enunciamos una posición constructivista en epistemología, estamos, de alguna manera, enunciando una tesis que se aparta en gran medida del mundo conceptual tradicional. La diferencia radical se encuentra en la relación entre saber y realidad. En las concepciones clásicas, tanto en teoría del conocimiento como en cognitiva, esta relación puede conceptualizarse como un acuerdo, una correspondencia, una adecuación, a veces hasta un ajuste icónico, o una relación isomorfa, entre los niveles de nuestra capacidad de conocer y algo que está “ahí fuera”, y que constituye lo que llamamos realidad. El realista metafísico busca un conocimiento que se corresponda con la realidad, esa especie de isomorfía entre pensamiento y realidad, es decir, lo que podríamos caracterizar como equivalencia de relaciones. A pesar de las tesis de Kant de que nuestra mente no crea sus leyes partiendo de algo que hay en la naturaleza, sino que se las impone, la mayor parte de los científicos se sienten aún hoy como “descubridores” que develan los misterios de la naturaleza. Los mismos filósofos no han conseguido evitar considerar la Verdad como algo que se “encuentra”. Pareciera, de esta manera, que se mantiene vigente la concepción de que el saber es sólo saber si permite conocer al mundo tal como “es”. El constructivismo se aparta radicalmente de estas premisas.

En algunas de sus versiones el constructivismo, en franca oposición a posiciones empiristas, por un lado, pero también a soluciones innatistas, preformistas,

o incluso aprioristas, ha tratado de echar por tierra toda clase de realismo “ingenuo” conmoviendo también toda una tradición gnoseológica que confiaba en la correspondencia entre lo que percibimos y algo “real”.

Una adecuación entre nuestras percepciones y algo que está fuera de ellas, es lo que un constructivista radical como von Glasersfeld intenta destruir cuando habla de una “realidad inventada”. Es precisamente este autor el que sugiere que Piaget presta los fundamentos teóricos y la evidencia empírica, necesaria para sostener la irrelevancia de las posiciones realistas. Desde la teoría propuesta por Piaget, no hay conocimiento alguno que proceda directamente de esquemas de acciones. El mismo conocimiento procede de la acción, y los esquemas no son otra cosa que una elaboración cognitiva, sustentadas en acciones que se generalizan y repiten, por aplicación a nuevos objetos. Lo que está proponiendo Piaget es que incluso las más simples creencias de lo que llamamos realidad, no están sustentadas en percepciones, sino construidas a partir de acciones. De este modo, los soportes mismos de nuestra cosmología, no están en la realidad, no se apoyan en un universo independiente de nuestras acciones, sino que la construcción de lo “real”, es decir de cosas tales como objeto, espacio, tiempo y causalidad, devienen de complejas construcciones, en la que nuestra interacción organiza esquemas capaces de constituir andamios para el conocimiento, andamios que construyen tanto las estructuras internas del sujeto, como la elaboración del objeto como algo permanente. Si analizamos los alcances de una investigación como la que emprende Piaget en “La construcción de lo real”, encontramos que su propuesta es mostrar cómo lo que llamamos conocimiento, no es otra cosa que el producto de la actividad endógena del un sujeto que, al organizarse a sí mismo, organiza también su mundo experiencial. Esto implica de alguna manera reconocer que alguna de las categorías fundamentales de la realidad, no pertenecen a una “realidad” independiente de nosotros, sino que son construidas por nuestra mente.)

El primer problema es que el niño parece percibir el mundo no en función de objetos sustanciales y permanentes, de dimensiones constantes, sino que, por el contrario, el universo que percibe carece de propiedades permanentes, es visto como una sucesión de cuadros caprichosos que aparecen y desaparecen, que parecen brindar un caos de sensaciones momentáneas. La observación y la experimentación sugieren, para Piaget, que el niño no interpreta, en estos primeros momentos, una realidad parecida a la nuestra. El objeto que, nosotros adultos, interpretamos como una noción innata, no es sino el resultado de una lenta elaboración, en la que éste debe recortarse de las acciones mismas que lo constituyen. De este modo, podemos suponer que, en estos primeros momentos, un objeto no tiene existencia recortada y sustancial, es sólo algo chupable, agarrable, tironeable, inexistente fuera de las acciones que realiza el niño. Fuera

del sustento de la acción sensorial y motriz, el objeto desaparece. La investigación empírica muestra, en Piaget, la lentitud de esta construcción que parece la más legítima y arcaica posesión del acto de conocer: el objeto mismo. La creencia misma en el objeto como tal, que ingenuamente considerábamos innata, no existe. Es una construcción, y sólo aparece luego de un tiempo durante el cuál las de acciones sensoriales y motrices permiten la construcción de esquemas cognoscitivos más elaborados. Así como la noción de objeto se construye, espacio, tiempo, causalidad son también construcciones de la inteligencia sensorio motriz, o sea el resultado de una interacción adaptativa que, a través de la sucesión de asimilaciones y acomodaciones, configura esquemas de acción que constituyen una lógica de acciones capaz de dar lugar a esquemas de esquemas, o sea a esquemas superadores como resultado de la combinación/articulación de otros esquemas sensoriales. El papel de la asimilación se reconoce por el hecho de que un "observable" se interpreta siempre desde su lectura misma y ésta precisa la utilización de marcos lógicos matemáticos, o sea exige de la actividad del organismo, excluyendo la existencia de "hechos" puros, en tanto que totalmente exteriores a la actividad del sujeto. Cualquier estructura cognitiva, cualquiera de estas organizaciones, muestran que dadas las circunstancias que hemos experimentado, y en gran medida, determinadas por nuestra experiencia de ellas, hemos construido un camino que nos conduce a una cierta apreciación de nuestra propia experiencia, aunque nada nos dice que ésta pueda estar conectada con un mundo situado "más allá" de ella. Este sería el caso del constructivismo radical que desarrolla una teoría del conocimiento en la cual este ya no se relaciona con una realidad ontológica "objetiva", sino que se refiere al ordenamiento y organización de un mundo construido desde nuestra experiencia. Piaget dice: "La inteligencia organiza el mundo organizándose a sí misma". En cuanto a la cuestión fundamental de cómo las estructuras cognitivas, puedan estar relacionadas al mundo ontológico, que está más allá de nuestra experiencia, la posición de Piaget es ambigua. A pesar de sus grandes aportes al constructivismo, Piaget postula todavía un "realismo crítico", como si no pudiera evitar del todo ciertos residuos de objetivismo.

Al dar por sentado que el conocimiento debe reflejar la realidad, la epistemología tradicional ha creado para sí misma un dilema inevitable e insoluble. Si el conocimiento ha de ser una descripción o imagen del mundo como tal, necesitamos un criterio mediante el cual podamos juzgar cuando nuestras descripciones son "correctas" y pueden ser calificadas de verdaderas. Pero el rasgo más básico de la epistemología constructivista es que el mundo es un constructo de nuestras experiencias, y que no tiene pretensión alguna a la "verdad", en el sentido de que algo es verdadero cuando se corresponde con una realidad ontológica.

En Goodman, la cuestión va a proponer un encuadre definidamente relativista. De acuerdo con su teoría, nuestras construcciones tienen en común que toman algunas premisas por supuestas, como estipulaciones de lo que está “dado” o supuesto al comienzo. Es en todos los casos otra versión construida de un mundo que hemos dado por supuesto a ciertos fines. Toda versión del mundo puede tomarse como dada para la construcción siguiente. La idea de estipulación aparece como interesante para la psicología cognitiva. En el procesamiento de información podemos señalar la importancia de mecanismos tales como la recursividad, el proceso por el cual la mente o un programa de computadora vuelve sobre el resultado de un cómputo anterior y lo trata como un elemento dado que puede ser la información de la operación siguiente. En teorías tan diferentes como en la de Chomsky, la explicación del desarrollo de las funciones mentales en Piaget, o las ideas de Newell y Simon, en procesamiento de información, se ha recurrido a este mecanismo. Pareciera que dotamos a las construcciones de nuestros cálculos cognitivos de un status ontológico especial, externo a nosotros mismos. La tesis básica del constructivismo es simplemente que el conocimiento es “correcto” o “incorrecto” dependiendo de la perspectiva que hemos querido tomar.

Innatismo y formación de conceptos

Es interesante destacar el sesgo que introduce en estas consideraciones asumir una posición innatista ante la problemática de la formación de conceptos. Como todos sabemos, hablar de innatismo supone aludir a una extensa e importante tradición filosófica, desde Platón, en cuyo discurso la impronta órfico-pitagórica señala un decidido apoyo a plantear las cuestiones del conocer y del saber desde una apelación a ideas, pero también a disposiciones, que explicarían la adquisición de nociones a partir de la reminiscencia. En el Menón, Sócrates interroga hábilmente a un joven esclavo, hasta lograr que éste explicite toda la geometría. Los conocimientos del joven así interrogado no dependen de un aprendizaje, sino que aparecen como contenidos de la mente por un lado y, por el otro, como disposiciones o facultades para el conocimiento. En las disputas modernas alrededor de esta cuestión, Locke, según recordamos, parecería haber asestado un duro y definitivo golpe a esta tradición de investigación: sin embargo, si examinamos más de cerca la cuestión, advertimos que, si bien aparecen argumentos sólidos en función de que la mente, el entendimiento, viene despojado de contenidos, no aparece una contraargumentación ante la cuestión de disposiciones y facultades. Este reconocimiento de ciertas “facultades” que son “innatas”, es justamente señalado por Chomsky quién, en su apelación cartesiana a principios que configuran modelos gramaticales universales, que esta-

rían inscriptos en nuestra dotación genética, considera que lo argumentado por Locke no configura un obstáculo serio para suponer un conjunto de disposiciones innatas que, en el caso del lenguaje, asumirían un destacado rol. La teoría de los llamados “universales lingüísticos” constituye una de las bases sobre las que se ordena su estructura innata de contenido gramatical, modelo sintáctico universal, sobre el que actuarían los estímulos, sin hacer otra cosa que desencadenar, desde una competencia definida como tácita, inconsciente y universal, una ejecución acorde con cada lengua materna. La creatividad lingüística, es decir la posibilidad de generar un número “potencialmente infinito” de oraciones gramaticalmente correctas, con sentido, coherentes y adecuadas a la situación, queda explicada a partir de este compromiso con la postulación de estructuras y contenidos de carácter innato.

Estos aspectos de la teoría de Chomsky no dejan de lado consecuencias ontológicas interesantes, acerca de las estructuras mismas de la mente. Si la competencia aparece señalada como inaccesible, y sólo puede ser inferida a partir de la actuación, resulta difícil establecer como, a partir de datos incompletos y “depauperados” sea posible conocer en qué consiste esta dotación mental de complejas estructuras gramaticales. El niño adquiere su lengua materna a partir de datos subdeterminados por la experiencia, de modo que, postula Chomsky, adquirir un tan complejo sistema gramatical, que especifica propiedades fonéticas, sintácticas y semánticas implica reconocer la necesidad de estructuras fuertemente determinadas que serían las responsables de esta adquisición. Pero, para Chomsky, negar la impronta de modelos gramaticales innatos, sería tan poco plausible como negar las mutaciones que nos han llevado a poseer un ojo, o el córtex cerebral, por ejemplo. Si una dotación genética determinada es la que hace que nos salgan brazos y no alas, no hay por qué tratar la cuestión del lenguaje de otra manera. La estructura que debemos suponer en la capacidad de lenguaje genéticamente determinada, tiene que satisfacer dos condiciones empíricas: debe ser lo suficientemente rica y específica como para dar cuenta de la adquisición de la competencia lingüística en cada lengua particular, pero no ha de ser tan rica y específica como para excluir casos efectivamente experimentados. La “teoría de la gramática universal” ha de situarse entre estas dos fronteras empíricas.

La apelación a Descartes completa este cuadro. Cuando dibujo un triángulo en la pizarra, cualquiera que lo observe podrá decir que ve un triángulo mal dibujado. ¿Por qué vemos un triángulo mal dibujado? La respuesta de Descartes sería que la mente está hecha de tal modo, que si tuviéramos que desarrollar una ciencia de la mente, lo haríamos en términos de la geometría. En el caso de Chomsky, esta naturaleza es de carácter lingüístico, de una naturaleza tal que impone estructuras específicas a todo sistema adquirido.

Fodor va a llevar esta tesis innatista a una posición particularmente rica e interesante para una indagación acerca de la formación de conceptos. La tesis fuerte de Fodor es que no puede adquirirse nada nuevo en el curso mismo del desarrollo cognoscitivo, y ello por razones argumentativas puramente lógicas. Considera Fodor que, aparte del aumento de léxico, del aumento de información, el crecimiento del lenguaje tiene que ver con las restricciones que implica la competencia. La tesis comienza sosteniendo que no hay ningún mecanismo general que podamos denominar de “aprendizaje”, es más, no existe ninguna teoría del aprendizaje, porque la idea misma de aprendizaje de conceptos es confusa. Supone Fodor que nadie ha propuesto una teoría que explique el aprendizaje de conceptos, que dichas teorías sólo trabajan a nivel de fijación de creencias a través de la experiencia, y que esencialmente sólo son lógicas inductivas. Su crítica central está alrededor de las experiencias de formación de conceptos en Vygotsky y Bruner, pero ataca también las tesis constructivistas de Piaget que, para Fodor, no escapan de este modelo. La crítica de Goodman a la inducción aparece como un modelo a tener en cuenta. En todos los casos, señala Fodor, se trata de la inferencia de algo que no está en los datos de la experiencia, seleccionamos aspectos de la experiencia compatibles con algo que ya sabemos, y que no conocemos a través de ella. Si las esmeraldas son verdes, y no “verzules”, es sólo porque hemos trabajado con algo que no proviene del material empírico de que disponemos. En todos los casos, argumenta Fodor, el sujeto ha recurrido a algo que sabía y que no se desprende para nada de compromisos empíricos.

Con respecto a una teoría como la de Piaget, Fodor sostiene que la misma no está capacitada para dar cuenta del “origen” de los conceptos. Supone que, por el contrario, al trabajar el desarrollo cognoscitivo como una sucesión de lógicas, se trata de mostrar como estas lógicas son cada vez más poderosas, donde cada lógica nueva contiene a la anterior. Pero esto no muestra cómo se realiza el pasaje entre una lógica y otra, lo que hace suponer a Fodor que se trata de lógicas que no son capaces de aumentar el conocimiento, ya que en cada caso apelaríamos a mecanismos y conocimientos que ya poseíamos. En tal caso, es imposible que exista aumento del conocimiento. Sólo podríamos hablar de aprendizaje si obtuviéramos una lógica más rica en base a una lógica más débil. Y esto es precisamente lo que supone Fodor que no es posible. De esta manera sólo podemos hablar de una especie de “maduración” que enriquece contenidos y funciones de las que ya se disponía. Lo que intenta refutar Fodor es toda posibilidad de construir conocimiento nuevo, adquirir nuevos conceptos. La única salida a este problema le parece que es el nativismo, es decir, suponer que estos conceptos ya están dados, inscriptos genéticamente, según el modelo chomskiano. Esto no implica que no haya, en nuestro repertorio nativo de conceptos,

un cierto sentido en que estos se vuelvan sensibles a las experiencias. El entorno opera quizá una selección -como en la gramática universal- pero el entorno sólo determina cuales son las partes del mecanismo conceptual disponible que están sujetas a transformación. (El caso de adquisición de las lenguas maternas en lo que opera un dispositivo de selección sobre los contenidos de la competencia universal). Esta es la manera en que Fodor considera puede hablarse de adquisición de novedades. Se trata de hacer sitio en la estructura innata, para establecer diferencias permitidas por el modelo. Si sólo disponemos de un modelo de fijación de creencias inspirado en la lógica inductiva, este mismo modelo debe hacernos reconocer que sólo aceptando el nativismo más radical podremos solucionar el problema de los nuevos conocimientos. Que estos deriven de una lógica más débil, y de allí configuren una lógica más fuerte, parece incongruente. No es posible derivar estructuras más poderosas de otras menos poderosas, sin poner algo que no está en los aportes de la experiencia, por lo que el recurso al innatismo aparece como la única solución posible. Un organismo en su entorno sólo tendrá acceso a aquéllo que ya tiene incorporado genéticamente, es decir, sólo algunos conceptos le serán accesibles porque ya son compatibles con su estructura nativa.

De esta manera, según Fodor, sólo aprendemos lo que ya sabemos.

A modo de conclusión

De acuerdo con las discusiones que acaban de tener lugar, podríamos conjeturar que, sobre la cuestión de la formación de conceptos, considerar una línea de pensamiento constructivista y otra de tipo innatista, conlleva algunas dificultades, tanto de carácter gnoseológico como también ontológico.

Si avanzamos hacia una posición constructivista, estos resultados parecen ordenarse hacia consideraciones de carácter relativista. Un constructivismo radical implicaría estar en condiciones de hablar de una realidad inventada, que podría llegar a configurar una diversidad de mundos posibles. Cada uno de estos mundos podría legitimarse a partir de rasgos internos de coherencia y consistencia, no requiriendo de validaciones externas.

Una posición innatista nos lleva a asumir el nativismo de conceptos, y una estructura, quizá "genéticamente determinada" universal e idéntica en todos los seres humanos. Pero esto también nos acerca a la imposibilidad de adquirir nada que esté fuera de esas estructuras.

De la discusión de ambas posiciones no se implica que sea fácil arribar a conclusiones. Una posibilidad sería avanzar hacia consideraciones acerca de los límites biológicos y de los compromisos culturales que buscan, de alguna

manera, eludir esos límites. Una indagación acerca de los términos que utiliza la psicología folk para designar procesos formadores de significados, podría ser otro camino válido para continuar esta investigación.

Bibliografía

Akmajian, A., R. Demers y Harnish

1984 *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*, Madrid, Alianza, Textos.

Belinchón, M., J. Igoa y A. Rivière

1992 *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Ed. Trotta.

Bruner, J.

1986 *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1994.

1990 *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1991.

Chomsky, N.

1957 *Estructuras sintácticas, Mexico*, Siglo XXI, 1974.

1995 "Sobre la naturaleza, uso y adquisición del lenguaje" en Rabossi, E. y C. González, (comp.) *Análisis Filosófico*, Buenos Aires, Volumen XV, Nº 1 y 2, 1996.

Chomsky, N. y J. Piaget

1979 *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*, España, Crítica-Grijalbo, 1983.

Chomsky, V.

1986 *El lenguaje y el entendimiento*, Buenos Aires, Planeta Agostini, 1990.

Davidson, D.

1974 "De la idea misma de un esquema conceptual" en *De la verdad y de la interpretación*, Barcelona, Gedisa, 1990.

de Vega, M.

1984 *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza, Textos.

Fodor, J.

1975 *El lenguaje del pensamiento*, Madrid, Alianza, 1990.

Gardner, H.

1985 *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona, Paidós, 1996.

Gomila Benejam, A.

1995 "Evolución y lenguaje" en Broncano, F. (comp.) *La mente humana*, Madrid, Edit. Trotta.

Goodman, N.

1978 *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990.

1984 *De la mente y otras materias*, Madrid, Visor, 1995.

Hierro Pescador, J.

1986 *Principios de Filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza.

1990 *Significado y verdad*, Madrid, Alianza.

Leech, G.

1981 *Semántica*, Madrid, Alianza, Universidad, 1985.

Piaget, J.

1959 *La formación del símbolo en el niño*, Mexico, FCE, 1986.

Putnam, H.

1988 *Representación y realidad*, Barcelona, Gedisa, 1990.

Ramsey, W.

1990 *Prototipos y análisis conceptual* (en Benítez, L.; Robles, J.) (comp.) *El problema de la relación mente-cuerpo*, UNAM, 1993.

Rivière, A.

1991 *Objetos con mente*, Madrid, Alianza.

Vygotsky, L.

1990 *Obras escogidas*, Madrid, Visor/M.E.C.

Watzlawick, P. y otros (comp.)

1981 *La realidad inventada*, Barcelona, Gedisa, 1994.