

PERCEPCIÓN, RECONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DEL FENÓMENO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Texto recibido: 26 de octubre de 2014
 Texto aprobado: 27 de diciembre de 2014

Por Guillermo Callejas Buasi*
 Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM
 Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

Resumen

La deficiente enseñanza de la filosofía en el nivel medio se debe, *entre otros muchos factores*, a una percepción errónea de lo que es la filosofía. Dicha percepción se refleja desde el momento en el que ésta es concebida tan sólo como un cúmulo de conocimientos que pueden transmitirse y no que son susceptibles de ser apropiados, reinterpretados o analizados desde otras perspectivas, lo que anula la posibilidad del filosofar mismo, de la formación individual de una concepción del mundo y de la ampliación y el desasimiento de las teorías filosóficas, que son características inherentes a la naturaleza de la filosofía. El presente escrito ofrece argumentos a favor de la tesis de que, dada su naturaleza especulativa, el aprendizaje de la filosofía debe concebirse como un proceso cambiante y constructivo, el cual se obtiene a partir del logro de tres momentos distintos del proceso perceptivo que hacen referencia, respectivamente, a la concepción, reconstrucción y deconstrucción de los conocimientos.

Palabras clave: percepción, reconstrucción, deconstrucción, constructivismo, aprendizaje significativo.

Abstract

The poor teaching of philosophy in high school level, is due, among many factors, to a misperception about what philosophy is. This perception is conducive from the moment in which this is conceived, only, as a heap of transmittible knowledges, which are not suscepti-



Fotografía: "En clase" Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2013

* Maestro en Metafísica y Ontología por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en donde también realiza estudios de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Madems). Profesor del Colegio de Filosofía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, en donde imparte, respectivamente, las materias de Filosofía Helenística, Lógica Aristotélica y Filosofía I y II. <gcallejas@gmail.com>

bles to be appropriated, reinterpreted or analyzed from other perspectives; which eliminates the possibility of the philosophizing same, of the individual training of a world's conception and the enlargement and rollback of the philosophical theories, which are inherent characteristics to the philosophy's nature. This paper provides arguments in favor of the thesis that, given its speculative nature, the learning of philosophy must be viewed as a constructive and changing process, which is obtained from the achievement of three different moments of the perceptual process, which they refer, respectively, to the conception, reconstruction and deconstruction of knowledge.

Key words: perception, reconstruction, deconstruction, constructivism, meaningful learning

1. Consideraciones preliminares en torno a la percepción

En toda definición genuina del término *percibir*, subyacen siempre dos acepciones fundamentales que ponen al descubierto sus propias constitutivas: la percepción entendida como un proceso sensorial, en donde el perceptor, a través de los sentidos, recibe un cúmulo de imágenes, impresiones o sensaciones externas, y la percepción entendida como un proceso que desemboca en la comprensión o el conocimiento de algo,¹ en donde se perciben conceptos abstractos mediante el razonamiento, los cuales no son producto de operaciones sensoriales, sino más bien una función del entendimiento. La relación entre estas dos acepciones es incluyente en muchos casos, pues el conocimiento de un objeto puede estar determinado por procedimientos en donde se involucran ambos aspectos de la percepción. Sobre este punto, en las primeras líneas de su *Metaphysica*, el filósofo de Estagira, Aristóteles, nos menciona que todos los hombres, teniendo por naturaleza el deseo de conocer, se caracterizan por tener un amor a las percepciones, argumentando que las improntas producidas por los procesos perceptivos, estando depositadas en la memoria, generan en nosotros la *experiencia (empeiría)*, que es un conocimiento particular que propicia las condiciones para que, a partir de la inducción (*epagogé*), podamos pasar al ámbito del conocimiento universal.² Del mismo modo, el retórico y pedagogo hispanorromano Quintiliano, en su libro *Sobre la enseñanza de la oratoria*, apunta que el indicio más seguro de una buena inteligencia es la memoria, la cual concibe a la percepción como una de sus principales constitutivas, en tanto que la memoria es contenedora de aquello que produce.³ Estas referencias son tan sólo dos evidencias de la compleja

1 Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 2013.

2 Aristóteles, *Metafísica*, Madrid, Gredos, 2012

3 Quintiliano, *Sobre la enseñanza de la oratoria*, México, UNAM, 2006

relación que históricamente ha tenido la percepción (del griego *aísthesis* y del latín *percipere*) en relación con la filosofía y el problema de su enseñanza, pues la examinación y el discernimiento (mecanismos propios de la reflexión filosófica) se orientan hacia objetos que pueden ser percibidos, ya sea sensorialmente o a partir de procesos psíquicos que conducen hacia la comprensión o el conocimiento; de tal manera que uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de la filosofía gira en torno a la reflexión sobre los procedimientos y las estrategias que deben aplicar los docentes para enseñar a percibir. Desde luego, dentro de la tradición filosófica existen teorías que no convergen con esta idea de la percepción y su relación con el conocimiento o el aprendizaje. El propio Platón, en algunos de sus pasajes clásicos, como la primera parte del diálogo de madurez *Teeteto*, el pasaje 509d del libro VI de la *República*, conocido como la Alegoría de la línea, o el célebre pasaje 517b del libro VII, conocido como la *Alegoría de la caverna*, refuta la idea de que la percepción sensorial pueda contribuir al conocimiento bajo el argumento de que aquello que nos muestran las percepciones y el ámbito de lo visible es aparente. Posteriormente Descartes, desde la primera parte de sus *Meditaciones metafísicas*, duda de cualquier aprendizaje que subyazca a partir de las percepciones, dado que éstas no son evidentes ni claras ni distintas.

Situándonos dentro del ámbito del aprendizaje y la enseñanza contemporánea, podemos constatar que estas dos acepciones fundamentales del percibir son retomadas y presupuestas por el paradigma constructivista, del cual emergen una serie de teorías del aprendizaje. Desde este paradigma, retomaremos una premisa fundamental, a saber: *el conocimiento es resultado del proceso constructivo conformado por el sujeto a partir de la percepción de sus objetos*. Así, algunos teóricos como Calero Pérez,⁴ Montessori,⁵ Ausubel⁶ consideran al proceso perceptivo como un principio inalienable en la construcción del aprendizaje. Lo que nos lleva a suponer que la calidad del aprendizaje está determinada por la efectividad de la percepción. Aunado a estas ideas, todo proceso perceptivo realiza una aprehensión a partir de un objeto. Por definición, a los objetos perceptivos que de alguna u otra forma se hacen patentes en la conciencia de un sujeto, se les denomina *fenómenos*,⁷ y la comprensión de éstos se produce a partir de su captación genuina. La relación entre la percepción y el fenómeno es recurrente dentro de las teorías del aprendizaje. Una referencia muy evidente al respecto la encontramos a partir de la escuela fenomenográfica de Göteborg, cuyo auge se enmarca históri-

4 Mavilo Calero Pérez, *Aprendizajes sin límites. Constructivismo*, Lima, Alfaomega, 2009.

5 Maria Montessori, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.

6 David Ausubel, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Editorial Trillas, 1978.

7 Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 2013..

camente durante la década de los setenta. Dentro de esta escuela, el aprendizaje se concibió como un proceso cambiante y constructivo, en el cual se conjuntaban factores individuales, como los conocimientos previos, el bagaje cultural y los hábitos de estudio del individuo, así como factores externos, como las estrategias de enseñanza y el entorno sociocultural. Pese a que algunos supuestos del método fenomenográfico se han transformado a partir de su recepción por parte de otras escuelas (como la australiana, encabezada por Biggs, o la inglesa, por Entwistle), sus fundamentos siguen siendo vigentes dentro de muchas de las teorías contemporáneas del aprendizaje. Una de sus tesis más vigentes y con más influencia, es aquella que concibe al fenómeno como el objeto de todo aprendizaje. Éste, a su vez, es percibido por el sujeto, produciendo una captación en donde se conjugan factores personales y externos que construyen un aprendizaje a partir de la significación y resignificación que adquiere el fenómeno durante su aprendizaje. Marton, Säljö, Svensson, entre otros teóricos escandinavos, conciben al proceso de la percepción del fenómeno desde el ámbito del aprendizaje, dando pie al desarrollo de los enfoques de aprendizaje retomados por Biggs.

Estos antecedentes pedagógicos, que presuponen la comprensión de un aprendizaje cambiante y constructivo a partir de la percepción del fenómeno, nos sirven

de base para plantear la pregunta fundamental en torno al carácter de ser del aprendizaje dentro del ámbito de la filosofía. Consideramos que, dada su naturaleza especulativa, la enseñanza de la filosofía en el nivel superior y medio superior debe concebirse como un proceso cambiante y constructivo, cuya comprensión se origina a partir de su percepción genuina. Esta comprensión, como se establece en teorías de formas de aprendizaje como la tesis fenomenográfica, es resultado de la confrontación entre factores personales o conocimientos previos (como el bagaje cultural y la experiencia académica) y los factores contextuales (como los contenidos, los métodos de enseñanza y la evaluación). Consideramos que las dificultades que suscita la deficiente enseñanza y aprendizaje de la filosofía se hace patente a partir de tres momentos distintos que subyacen a partir de una deficiente percepción de lo que la filosofía realmente es (a saber, una constante reflexión metódica en torno al conocimiento), lo cual anula la posibilidad de su comprensión: el primero de estos tres momentos lo hemos denominado como una deficiente percepción de la filosofía, en donde el docente y otros actores del proceso de enseñanza muestran a la filosofía de manera tergiversada; de manera que el aprendiz, al formarse un prejuicio erróneo sobre la filosofía, queda imposibilitado para poseer una percepción genuina de ésta.

El segundo y el tercer momento (que hemos denominado, respectivamente, como reconstrucción y deconstrucción) parten de la falsa creencia de que los conocimientos adquiridos en el aprendizaje de la filosofía permanecen en la mente de manera estática, lo cual propicia que el aprendiz considere que estos conocimientos no sean susceptibles de ser reconstruidos (es decir, ampliados y/o relacionados con otros conocimientos) ni deconstruidos (es decir, reelaborados a partir de otros enfoques o aplicados a otros ámbitos distintos).



Fotografía: "Tarea" Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2010

2. Sobre la deficiente percepción de la filosofía

En su texto *Introducción a la filosofía*,⁸ el filósofo alemán Martin Heidegger argumenta que es inexacto hablar de la filosofía como si estuviésemos fuera de ella, dado que poseemos inherentemente una precomprensión: "Ser hombre significa ya filosofar. La existencia humana (...) está ya como tal en la filosofía, pero por esencia, no en ocasiones sí y en ocasiones no, o unas veces sí y otras no. Pero porque el ser-hombre tiene diversas posibilidades, múltiples y grados de lucidez, puede el hombre estar en la filosofía de formas diversas."⁹ Así, el filosofar no sólo es la actividad primordial de la filosofía, sino que también ésta constituye la esencia de la existencia del hombre. En contraste, Heidegger señala con claridad que uno de los principales errores que la tradición filosófica ha cometido, ha sido suplantarse esta actividad propia del filosofar por un cúmulo de conocimientos en torno a sus contenidos: "Adquirir conocimientos, e incluso adquirir una vasta erudición en lo que respecta a lo que los filósofos han pensado, puede ser de utilidad, pero no para el filosofar. Al contrario, la posesión de conocimientos sobre filosofía es la causa principal de la errónea suposición de que con ello se ha llegado ya a filosofar."¹⁰ Esta adquisición de conocimientos, que a juicio de Heidegger es la causa de la errónea suposición del filosofar, pone al descubierto la deficiente percepción de la filosofía. Dentro de esta concepción parcelada de su naturaleza, prevalece el prejuicio de que la importancia de la filosofía se reduce sólo al resultado de sus especulaciones teóricas (es decir, los fundamentos de las doctrinas filosóficas), y no al proceso reflexivo

⁸ Martin Heidegger, *Introducción a la filosofía*, Frónesis Cátedra Universidad de València, Madrid, 1996.

⁹ *Ibid.*, pág. 19.

¹⁰ *Ibid.*, pág. 20.

de las especulaciones mismas.¹¹ Esta deficiente percepción no sólo le resta vitalidad a la filosofía, sino que al mismo tiempo la muestra como un cúmulo de tesis y teorías que poseen la apariencia de estar perfectamente acabadas y cuyo contenido está exento de ser reelaborado, convirtiéndolo en un elemento estático que se asimila a partir de la mera transmisión de sus preceptos constitutivos. Ésta ha sido la mecánica que en varios puntos de la tradición filosófica ha caracterizado la enseñanza de sus preceptos. Así, un estudiante moderno de física que conciba a la filosofía bajo esta perspectiva parcelada, podría no leer los tratados aristotélicos de física y astronomía bajo el argumento de que las tesis expuestas en esos escritos ya han sido superadas y, por lo tanto, carecen ya de validez, siendo su valor histórico su único mérito. Más aún, considero que esta concepción de la filosofía vista como una acumulación de conocimientos es la que se difunde a gran escala y de manera global. Como un argumento a favor de esta afirmación podemos citar, por ejemplo, el texto reciente del divulgador científico Stephen Hawking, *The Grand Design* (2011), en donde se sentencia de muerte a la filosofía por estar obsoleta debido a su rezago en los descubrimientos científicos: “La filosofía no se ha mantenido al corriente de los desarrollos modernos de la ciencia, en particular de la física. Los científicos se han convertido en los portadores de la antorcha del descubrimiento en nuestra búsqueda de conocimiento.”¹² Evidentemente, una afirmación de esta clase se sustenta bajo esa suposición errónea señalada por

11 Aunado a estas afirmaciones de Heidegger y, como se verá más adelante, de los argumentos ofrecidos por Cerletti, la concepción de la enseñanza de la filosofía como un mero proceso de transmisión de conocimientos, se sostiene en estudios como el elaborado por Cifuentes y Gutiérrez (*Didáctica de la filosofía*, Graó, España, 2010). En dicho texto, los autores señalan que la primera dificultad didáctica que presenta el proceso de la enseñanza de la filosofía, radica en que ésta debe enseñar a pensar. Para ello, es menester que el docente recurra a una serie de mecanismos que usualmente no practica. Estos mecanismos consisten en tomar en cuenta las experiencias personales de los alumnos, sus conocimientos previos y sus referentes personales para que, de manera mayéutica, esté en condiciones para construir su propio conocimiento, siendo este proceso análogo a la afirmación kantiana de que el filosofar es el único aprendizaje en filosofía. Con el fin de garantizar la efectividad de este proceso, las autoras ofrecen un conjunto de diversas actividades de enseñanza y aprendizaje que fomentan el desarrollo de este pensar filosófico y que desarrollan lo que en este escrito hemos definido como reconstrucción y deconstrucción. Estas actividades son la clase magistral o el comentario del texto, así como otros materiales de trabajo, como los bloques temáticos en donde, a partir de varias actividades (como debates o *webquests*), se desarrolla un mismo contenido. Por otro lado, los resultados de la investigación realizada por Beltrán y Díaz Barriga (2011) muestran que la mayoría de los estudiantes pertenecientes al bachillerato (en este caso, al ccu) poseen un Enfoque Superficial sobre los contenidos de sus materias. Este enfoque se caracteriza por tener una orientación general hacia la transmisión y memorización de los contenidos, así como otras estrategias mecánicas y reproductivas, y en donde no hay motivación para el aprendizaje; en contraparte, sólo una minoría notable del estudiantado ha mostrado poseer lo que en este texto se ha denominado como Enfoque Profundo, que se define por ser un deseo genuino por el aprendizaje, en donde existe una comprensión genuina de los contenidos. Las conclusiones de este estudio señalan que dicha comprensión es propiciada por una relación entre los contenidos y los conocimientos previos, de tal manera que los alumnos poseedores de este Enfoque logran asimilar sus conocimientos de una manera mucho más arraigada, en virtud de que este tipo de alumnos han desarrollado la habilidad de relacionarse reflexiva y activamente con los contenidos de las materias. Ambos estudios, al igual que algunos otros (Illich, *La sociedad desescolarizada*, 1985, Wild, *Educación para ser*, 2011), ofrecen numerosos argumentos para considerar que la enseñanza en el nivel medio superior (así como la enseñanza de la filosofía a este nivel) se ha caracterizado, fundamentalmente, por ser una propedéutica de la didáctica, en donde el cúmulo de conocimientos pueden transmitirse, evitando así su captación genuina y la posibilidad de su comprensión.

12 Stephen Hawking y Leonard Mlodinow, *El gran diseño*, España, Crítica, pág. 124, 2011.

Heidegger, pues se ignora el hecho de que, al margen de su utilidad, la filosofía es valiosa por el filosofar mismo.

Desde luego, el campo del aprendizaje y la enseñanza de la filosofía no están exentos de este prejuicio. Alejandro Cerletti¹³ critica esta actividad de enseñanza y transmisión de la filosofía bajo el argumento de que sus preguntas fundamentales no pueden ser resueltas ni comprendidas didácticamente. De tal manera que resulta factible pensar que la mera adquisición de conocimientos por parte de los alumnos propicia un aprendizaje superficial, dado que ésta no es significativa sino a partir de la comprensión de la especulación teórica que le precede y, más aún, de la especulación teórica que el alumno construye con respecto a las tesis fundamentales. Aunado a lo anterior, la tradición no es la única responsable de esta deficiente percepción de los fenómenos propios de la filosofía, sino que (como también apunta Cerletti) gran parte de la responsabilidad recae en las instituciones y, en mi opinión, en el docente que enseña filosofía. De esta manera, por más efectivas que sean las estrategias de enseñanza que se posean, el aprendizaje de la filosofía estará tergiversado si sus preceptos (u objetos de estudio que la constituyen) no se muestran y se perciben en su forma genuina.

3. La captación genuina del Fenómeno durante la percepción

Por otra parte, el segundo momento en donde se dificulta el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía, recae en aquellas operaciones y estrategias que el aprendiz debe efectuar para garantizar su percepción genuina. En lo que concierne a la filosofía, este proceso comprensivo del Fenómeno puede considerarse, en sí mismo, como un problema filosófico. El método socrático-platónico de la *mayéutica* traza un modo específico y dialéctico de captación del Fenómeno y de la conciencia que debe poseerse sobre ésta. La fundación y el desarrollo aristotélico de la lógica responden a una necesidad imprescindible por tratar de dilucidar los principios de un razonamiento válido que nos acerque a la verdad y que establezca las bases de una especulación efectiva. El filósofo judío Filón de Alejandría desarrolló, en sus *Comentarios alegóricos*, un método que buscaba descubrir el significado subyacente que develara el sentido auténtico de los libros del Pentateuco. La propia hermenéutica, en sus diversas manifestaciones, busca en el desarrollo de sus teorías la comprensión de sus objetos a partir de su interpretación y no de su descripción objetiva. Todos estos ejemplos se instauran como diversas teorías que buscan determinar los modos adecuados para abordar la

¹³ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

comprensión y el conocimiento. Con base en lo dicho anteriormente, se vuelve relevante la pregunta ¿cómo deben captarse los problemas filosóficos para asegurar su comprensión? Desde la pedagogía, las teorías basadas en el constructivismo, concretamente aquellas que son relevantes al aprendizaje significativo, insisten en la tesis de que la comprensión de los contenidos se obtiene en la construcción del conocimiento, la cual es resultado de la asimilación que el alumno hace entre sus factores personales (conocimientos previos y su bagaje cultural) y factores contextuales (contenidos o los métodos de enseñanza); Lemke,¹⁴ partiendo de la fenomenología y la semiótica, concibe al lenguaje como el generador de significado, siendo éste producto de la asimilación de convenciones sociales y culturales; en donde cada símbolo es un objeto material y cada objeto material es reconocible e interpretable sólo en su relación con algunas categorías semióticas pertenecientes a un sistema lingüístico determinado; para Whitson,¹⁵ la cognición es el resultado de un proceso que construye abstracciones, considerando factores como el contexto y la cultura. Con base en estas teorías, en el caso específico de la filosofía es necesario añadir que esta asimilación no será significativa si no poseemos una concepción genuina de la misma. Suponemos que dicha concepción se hace patente a partir de la intención de examinar, de escudriñar, de inquirir, construir o investigar; se requieren elementos como el manejo de estrategias, motivaciones y conocimientos previos para llevar a cabo esta labor exegética. Al mismo tiempo, es necesario plantear un contenido que funja como un escenario para la realización de estas actividades. Así, estos tres factores constituyen una unidad, pues es necesario que cada uno de estos elementos estén presentes en el proceso de aprendizaje para garantizar cierta comprensión. Para ello, es menester, como ya se ha dicho, superar el prejuicio que nos hace considerar a la filosofía sólo como una producción de conocimientos. Aunado a esto, si pensamos que la filosofía es un cúmulo meramente *transmisible* de conocimientos, se excluye *de facto* la posibilidad de la construcción, y aquellos factores personales e intrínsecos que propician el filosofar quedan desvinculados del aprendizaje y, por tanto, de toda posibilidad de significar su contenido, pues la filosofía no sólo es relevante por el conocimiento que produce, sino por la relación que la reflexión y el pensamiento del aprendiz tiene respecto al conocimiento que produce, de tal manera que la comprensión de la filosofía sólo emerge a partir de un proceso perceptivo basado en la construcción del conocimiento, es decir, en un proceso en donde se asimila al co-

14 J.L. Lemke, *What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things?*, J. Soc. for Accelerative Learning and Teaching, 1994.

15 James Whitson, "Cognition as a Semiotic Process: from Situated Meditation to Critical Reflective Transcendence", en David Kirshner y James Whitson, *Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997.

nocimiento a partir del filosofar, de la conjugación del contenido y los conocimientos previos, los cuales, al construirse, transforman y redefinen este conocimiento. Éste parece ser el único proceso perceptivo posible dentro del aprendizaje auténtico de la filosofía, al ser una dinámica constante a lo largo de su propia historia: Aristóteles asimiló, genuinamente, los conocimientos generados por su maestro, transformándolos a partir de una percepción crítica y constructiva de los mismos, lo que no sólo lo llevó a comprender dichos conocimientos, sino también a crear otros nuevos. A su vez, Tomás de Aquino logró comprender los conocimientos generados por Aristóteles al transformarlos, lo que lo llevó, de igual forma, a la creación de otros.

Desde el terreno del aprendizaje, esta dinámica no es otra cosa distinta al aprender a pensar, como lo señalan Cifuentes y Gutiérrez,¹⁶ y aprender a pensar significa comprender un contenido a partir de un proceso perceptivo que, auxiliándose de elementos como los conocimientos previos y manejos de estrategias, logra realizar una actividad filosófica que asimila dicho contenido construyéndolo, y que, al construirlo, lo transforma. El proceso de aprendizaje de la filosofía, bajo esta perspectiva, se instaura como un proceso de percepción que es constructivo y cambiante, lo que nos abre la posibilidad insaciable de aprender siempre algo nuevo en un texto, por más antiguo que éste sea. Lo que nos hace concebir a la filosofía no como un proceso evolutivo, en donde los conocimientos simplemente se superan (como insinúa Hawking) a partir del progreso o el desarrollo científico, sino como una fuente inagotable de conocimientos y en donde la comprensión no se adquiere a través de la transmisión y la acumulación de conocimientos, sino a partir de sus transformaciones intrínsecas.

4. Reconstrucción y deconstrucción del Fenómeno

En uno de sus artículos, Baena Paz¹⁷ argumenta que en los últimos 30 años del siglo xx se ha contado, como nunca, con múltiples y muy variadas posibilidades de obtener información. De acuerdo con la autora, este hecho se ha visto reflejado en el conocimiento de los individuos debido a que el paso de una sociedad de información a una sociedad del conocimiento está determinado por la capacidad de adoptar y adaptar información para la transformación del entorno y la resolución de problemas. En ese mismo texto, se manifiesta una característica que consideramos fundamental en el aprendizaje de la filosofía, a saber: no es

16 Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez, *Didáctica de la filosofía*, Graó, España, 2010.

17 Carmen Solórzano Marcial y Karla Valverde Viesca (coordinadoras), *Estrategias de enseñanza en ciencias sociales*, UNAM, México, 2009.

suficiente aprender o comprender un conocimiento, sino que, una vez comprendido, éste debe ser actualizado. Cuando hablamos de actualizar un aprendizaje nos referimos, básicamente, a dos procesos: uno en donde se da una ampliación del conocimiento a partir de la evocación y el allegamiento de ideas o conceptos que son anidados en la memoria, formando estructuras conceptuales o entramados de conocimientos, y el otro como un *deshacimiento analítico de los elementos que constituyen dichos entramados*. Al primero de estos procesos lo llamamos *reconstrucción* y al segundo *deconstrucción*, y considero evidente el hecho de que la crisis en el aprendizaje de la filosofía se debe, en buena medida, a que los contenidos que se han comprendido durante el proceso constructivo de la percepción, ni se reconstruyen ni se deconstruyen, sino que permanecen en nuestra memoria de manera estática y asistemática, de tal forma que el significado que se posee de estos conocimientos es bastante reducido. Es claro que los conocimientos no pueden concebirse como elementos aislados y estáticos por el hecho de que los contenidos siempre son susceptibles de ser significados y resignificados, así decimos que éstos se reconstruyen para ampliar su significado y se deconstruyen para resignificar su contenido, creando, respectivamente, un sistema coherencial de conocimientos o *generando* un nuevo sistema coherencial de co-

nocimientos a partir de otro. Por ejemplo, decimos que la geometría es un elemento reconstructivo en la pintura renacentista por el hecho de que nos ayuda a comprender mejor aspectos constitutivos de la pintura como el espacio y la profundidad; y, por otra parte, decimos que la geometría no euclidiana es una deconstrucción de la geometría euclidiana por el hecho de que, a partir del análisis de un primer sistema se crea otro que, de alguna manera, es distinto al anterior. Ahora, nos preguntamos por qué un conocimiento aprendido puede ser reconstruido o deconstruido y, más aún, por qué su contenido puede ser ampliado o resignificado. La respuesta a estas interrogantes no están tan ocultas si comprendemos el mecanismo que propicia el desarrollo del conocimiento, pues si en el aprendizaje constructivo entran en juego elementos cambiantes como el bagaje cultural, los contenidos y las estrategias de aprendizaje, y si el cognoscente aprende dentro de un contexto social, histórico y cultural que es, de igual forma, cambiante, y más aún, si los mismos procesos de percepción también son cambiantes, resulta evidente pensar que los conocimientos comprendidos y aprendidos a partir de la percepción constructiva puedan ser también cambiantes. Cambiante no significa relativo, sino más bien se refiere a un elemento que no siendo estático, es susceptible de ser ampliado y resignificado. Cuando se utiliza una teoría y se

le da una aplicación distinta a la que originalmente fue diseñada, se está deconstruyendo dicha teoría, pues para darle un uso distinto se necesita no sólo comprenderla, sino también resignificarla. De manera análoga, cuando comprendo un elemento constitutivo de una teoría que anteriormente se me hallaba oculto, la reconstruyo, es decir, se amplía mi conocimiento sobre esa misma teoría, pues la percibo ahora con ese elemento que antes no veía.

La falta de reconstrucción y deconstrucción es, finalmente, el último problema que se inmiscuye en el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía. Estos procesos cognitivos quedan vedados desde el momento en el que concebimos al aprendizaje de manera asistemática. Aprendemos definiciones, teorías y conceptos de manera aislada y no en función o en relación con otras definiciones, teorías y conceptos, lo que reduce dramáticamente el significado de aquello que se está aprendiendo. Por otro lado, concebimos los conocimientos aprendidos como elementos estáticos, no cambiantes; es decir, como algo que no puede ser aplicado en otro sentido y como algo que posee exclusivamente un solo significado. La filosofía, en sí misma, no tiene sentido si se piensa que sus contenidos no pueden ser resignificados a partir de los procesos deconstructivos.

5. Conclusiones

De esta manera, concluimos que el aprendizaje de la filosofía se estructura a partir de su percepción, la cual se manifiesta en tres momentos cruciales: su captación genuina, a partir de un proceso constructivo, y la deconstrucción y reconstrucción de los conocimientos comprendidos. Considero que el rol del docente es fundamental para que estos tres momentos se lleven a cabo adecuadamente, pues, en buena medida, de él depende que la filosofía se muestre como lo que realmente es, es decir, como una disciplina en donde la reflexión especulativa sea igual de trascendente que las doctrinas filosóficas y los conocimientos que de ella se producen. Por otro lado, también considero que, en buena medida, el docente es quien determina el modo en el que los contenidos de la filosofía deben ser captados y, lejos de concebir a esta parte del proceso perceptivo desde la óptica de la mera transmisión de conocimientos, debe utilizar estrategias de aprendizaje o paradigmas pedagógicos (como el aprendizaje significativo y/o colaborativo) que propicien una construcción del contenido a partir del análisis crítico y la reflexión, lo que, a su vez, implicará la transformación de los contenidos mediante la vinculación que éstos posean con el bagaje cultural y los conocimientos previos del aprendiz. Finalmente, dado que lo que se estudia es una disciplina vital que se encuentra inmersa en un constante proceso y la cual sigue, hoy en día, especulando reflexivamente y produciendo

conocimientos, y dado que, de manera similar, los factores personales del sujeto que aprende también van cambiando, al igual que los contenidos, los métodos de enseñanza y el contexto sociocultural e histórico, es necesario enfatizar que el proceso de aprendizaje no concluye al ser comprendido por el sujeto, por el hecho de que aquello que se aprende, siempre será susceptible de ser reconstruido y deconstruido.

Bibliografía

- Aristóteles, *Metafísica*, Madrid, Gredos, 2012.
- Ausubel, David, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Editorial Trillas, 1978.
- Beltrán Herrera, Ofelia y Díaz Barriga, Frida, “Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 13, núm. 1, enero-junio de 2011, págs. 115-132, Universidad Intercontinental, México, 2011.
- Calero Pérez, Mavilo, *Aprendizajes sin límites. Constructivismo*, Lima, Alfaomega, 2009.
- Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- Cifuentes, Luis María y Gutiérrez, José María, *Didáctica de la filosofía*, Graó, España, 2010.
- Descartes, *Meditaciones metafísicas*, México, Porrúa, 2010.
- Hawking, Stephen y Mlodinow, Leonard, *El gran diseño*, España, Crítica, 2011.
- Heidegger, Martin, *Introducción a la filosofía*, Frónesis Cátedra Universidad de València, Madrid, 1996.
- Illich, Iván, *La sociedad desescolarizada*, Editorial Planeta, México, 1985.
- Lemke, J.L., *What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things?*, J. Soc. for Accelerative Learning and Teaching, 1994.
- Montessori, Maria, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.
- Ortega Santos, Themis, *La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza*, Pampedia, núm. 3, 2007.
- Platón, *Diálogos*, Madrid, Gredos, 2012.
- Quintiliano, *Sobre la enseñanza de la retórica*, UNAM, México, 2006.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, México, DF, 2013.
- Solórzano Marcial, Carmen y Valverde Viesca, Karla (coordinadoras), *Estrategia de enseñanza en ciencias sociales*, UNAM, México, 2009.
- Whitson, James, “Cognition as a Semiotic Process: from Situated Meditation to Critical Reflective Transcendence”, en Kirshner, David y Whitson, James, *Situated Cognition. Social, Semiotic and Pshycological Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997.
- Wild, Rebeca, *Educar para ser: vivencias de una escuela activa*, Herder Editorial, Barcelona, 2011.