

FENOMENOLOGIA Y HERMENEUTICA, EN FORMULACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA FORMACION DE COMPETENCIAS MORALES Y SOCIALES*

PHENOMENOLOGY AND HERMENEUTICS, IN FORMULATING THE TEACHING-LEARNING METHOD FOR THE FORMATION OF MORAL AND SOCIAL SKILLS

Susana Otero
Universidad del Salvador
susana.otero@usal.edu.ar

Resumen

La formulación del método de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias morales y sociales responde a un modelo educativo dirigido al ámbito intersubjetivo donde el qué consiste en afrontar los dilemas éticos y el cómo remite a la motivación como proceso que lo hace posible.

La fundamentación teórica radica, por un lado, en el aporte fenomenológico-hermenéutico de la génesis de la constitución del sentido individual-intersubjetivo-grupal, en la génesis de la relación empática-vincular, y en la génesis del accionar, por motivación interna y/o externa, en un nivel ontológico o gnoseológico (Husserl, 1925; Waldenfels, 1997; Ricoeur, 2003) que implican el proceso dialéctico de los tres niveles de motivación e interés (aprehensión, reproducción y reconocimiento) en virtud de la percepción y el recuerdo.

Por otro lado, en virtud del giro pragmático, en la nueva concepción de la moralidad y la eticidad, donde las condiciones pragmáticas trascendentales del lenguaje constituyen los presupuestos éticos teórico-prácticos reconocidos y validados empíricamente desde la praxis (Habermas, 1987, 1996; Apel, 2001).

* Nota: Texto presentado en el XXVI Encuentro de Fenomenología y Hermenéutica, Academia Nacional de Ciencias de Bs.As., Septiembre del 14 al 18 del 2015.

Palabras clave: Fenomenología-hermenéutica; Psicología-Moral-Educativa; Método-formación de competencias.

Abstract

The formulation of the teaching-learning method for the formation of moral and social skills responds to an educational model directed to the intersubjective field where, what, is to deal with ethical dilemmas and, how, refers to motivation as a process that makes it possible.

The theoretical basis lies, on one hand, in the phenomenological-hermeneutic contribution of the genesis of the constitution of the individual- intersubjective-group sense, the genesis of empathic relationship link, and the genesis of the action, through internal and/or external motivation, in an ontological or epistemological level (Husserl, 1925; Waldenfels, 1997; Ricoeur, 2003), involving the dialectical process of the three levels of motivation and interest (apprehension, reproduction and recognition), by virtue of perception and memory.

On the other hand, under the pragmatic twist in the new conception of morality and ethics, where transcendental pragmatic conditions of language, constitutes theoretical and practical ethical pre-assumptions, recognized and validated empirically from the practice (Habermas, 1987, 1996; Apel, 2001).

Keywords: Phenomenology-hermeneutics; Moral-Education-Psychology; Method-forming competencies.

Introducción

La formulación del método de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias morales y sociales, responde a un modelo educativo dirigido al ámbito intersubjetivo donde el qué consiste en afrontar los dilemas éticos y el cómo remite a la motivación como proceso que lo hace posible.

A partir del giro lingüístico, en el siglo XX, y en lo sucesivo mediante la vertiente semántica, incorporaremos, por un lado, el aporte de la fenomenología-hermenéutica y la dialéctica como métodos en la investigación educativa y el acceso a una nueva concepción del sujeto mediatizado por el lenguaje (discurso, acción, historias narradas, normativas éticas) a través del cual se objetiva y auto-comprende (Ricoeur, 2003). Por otro lado, en virtud del giro pragmático, asumimos las condiciones pragmáticas trascendentales del lenguaje como los presupuestos éticos teórico-prácticos reco-

nocidos y validados empíricamente desde la praxis (Habermas, 1987, 1996; Apel, 2001).

En principio, consideramos que en los tiempos que vivimos no es suficiente saber de valores y actitudes morales, sino que es necesario el ejercicio anticipado del saber cómo aplicarlos –aprender aprendiendo, hacer haciendo– tanto en la vida cotidiana como en la praxis profesional individual.

La razón genética de que todo lo que afecta sea pre-captado, como algo experimentable o explicable, cuya anticipación vacía general indeterminada, en constante movimiento pueda alcanzar o no su cumplimiento, en un tipo particular determinado, se encuentra en la percepción presente (Otero, 2010) y en las síntesis asociativas (aprehensión, reproducción y reconocimiento) del recuerdo pasado que operan en ella.

Nuestra hipótesis de trabajo, en el contexto educativo se basa en la motivación como un proceso psíquico-socio-afectivo que mueve a la acción, y genera competencias morales y sociales que hacen posible la anticipación de la misma. En ambos casos se implica la persona humana, por un lado, como agente de la acción, y por el otro, a la acción, activa, pasiva –productiva, destructiva, preventiva– Von Wright (1980), como aquello que se hace, y nos conduce al análisis del porque, el motivo, y el para qué, la meta, de la acción, como resultado y consecuencia de ésta.

En la motivación, como proceso (flujo constante y dinámico) en el que intervienen un conjunto de actividades psíquico-socio-afectivas que mueven a la acción podemos ver, la explicación (causa- motivo) y la comprensión (meta) de la acción, como procedimientos complementarios, en la concepción fenomenológica-hermenéutica de la misma. Concepción desde la cual es posible entender la motivación como anticipación de la acción.

A través del análisis genético de la naturaleza de la intencionalidad en la percepción y el recuerdo, en Husserl (1918-1926, 1966; cfr. Otero, 2010), vemos que el fenómeno de la asociación como anticipación inductiva, tiene lugar ya, en el proceso de la percepción, como actividad básica de toda conciencia intencional.

Husserl en el análisis fenomenológico de la conciencia temporal (Otero, 2010), se plantea la descripción fenomenológica de la percepción (*Wahrnehmung*), como modelo de constitución, ya que este modo de vivencia representa para Husserl, el caso ejemplar de la conciencia intencional en general. El fundamento de esto está en su aprehensión (*Auffassung*) de lo originario. La percepción es un acto, que tiene el carácter de un proceso continuo, es una continuidad de acto (impresión - retención - protención) en el que se destaca la posesión de un límite ideal, pero la continuidad misma carece de límite ideal. La percepción (impresión) es la fase que constituye el ahora puro; el recuerdo en cambio cualquier otra fase de la continuidad: la trans-

currida (retención, pasado), o por venir (protención, futuro). Así por ejemplo, en una melodía, mientras resuena el primer tono, el que un trozo de la misma sea objetivable, se debe a la memoria; y el que una vez llegado el tono respectivo, no se presuponga, que esto es 'todo', se debe a la expectativa anticipadora.

La experiencia perceptiva del presente, la presentación (*Gegenwärtigung*) es el fundamento de toda conciencia del tiempo y el punto cero de toda orientación temporal. El recuerdo y la espera (*Erwartung*) son actos de representación (*Vergegenwärtigung*) poniendo en obra un desdoblamiento o modificación del presente de la percepción, ya que la rememoración (*Wiedererinnerung*) y la espera son solo a partir del presente de la percepción. Ahora en el curso de una percepción cada momento implica una conciencia retencional al considerar presente la duración transcurrida del objeto y una conciencia protencional al anticipar la serie siguiente de la duración del objeto. Retención y protención no deben confundirse con rememoración y espera pues ellos no son actos intencionales autónomos sino que son desrepresentaciones (*Entgegenwärtigung*) o momentos dependientes de todo acto intencional (percepción, recuerdo, imaginación) cumplido en el presente.

La cuestión del origen conduce a Husserl (1893-1917, 1966) a fundar estas vivencias intencionales en un estrato último de la conciencia absoluta constitutiva del tiempo, donde una situación temporal absoluta, las une, unas a otras por relación a un antes, un después, y de lo simultáneo (Otero, 2010). Desde la conciencia absoluta constitutiva del tiempo es posible distinguir tres niveles: el flujo de la conciencia absoluta del tiempo, el flujo de las vivencias u objetos inmanentes, y el del objeto trascendente a la conciencia; o lo que es lo mismo el tiempo absoluto como flujo, el tiempo subjetivo inmanente de la conciencia y el tiempo objetivo trascendente a la conciencia.

El análisis husserliano nos conduce de este modo al presente viviente del flujo absoluto de la conciencia (límite ideal) como la condición de posibilidad de toda constitución dado que éste es la instancia última que opera en todos los momentos temporales (subjetivos – objetivos).

El presente viviente de la conciencia absoluta es irreductible a la temporalización -de las vivencias intencionales- que se constituyen en él, dado que en el presente viviente de la conciencia absoluta se presenta, se retiene y se anticipa el transcurso constante de los objetos intratemporales (un origen no puede depender de esto que él da nacimiento, él debe ser absoluto). Pero si nos dirigimos con Husserl, a la conciencia absoluta bajo la forma retencional en tanto momento dependiente del presente (Bernet, 1987) y tenemos en cuenta, que la retención no es un acto intencional de reproducción como la rememoración, sino que es un acto intencional peculiar por

medio del cual es posible la modificación permanente y continua del ahora en el proceso perceptivo, vemos que en el presente de la conciencia absoluta se da a la vez la retención del pasado de un objeto temporal inmanente y la retención de las fases transcurridas del flujo de la conciencia del mismo. La conciencia, en virtud de la retención, retiene el objeto pasado en el presente y se retiene en esto que ella ya no es. Así es posible ver que en todo presente de la conciencia absoluta opera permanentemente la retención, por un lado, de una intencionalidad transversal (*Querintentionalität*) dirigida al objeto para constituirlo como presente, pasado y futuro, la cual se sustenta, en una intencionalidad longitudinal (*Längsintentionalität*) orientada hacia las fases del curso, al que constituye como un continuo de modificaciones: protoimpresión, retención y protención (Otero, 2010).

Ambas intencionalidades forman una unidad indisoluble, enlazadas una a la otra (Husserl, 1893-1917, 1966; Cfr. Bernet, 1987), es decir, como aspectos de una y la misma síntesis pasiva de la retención en tanto condición de toda temporalización, subjetiva – objetiva.

La percepción o presentación como estructura básica de conciencia intencional es un proceso continuo que implica un acto de aprehensión (impresión, retención y protención) y un co-relato o contenido aprehensivo (presente, pasado y futuro). Donde la función de la memoria es condición formal innata de toda sedimentación y habitualidad (individual, social, cultural, histórica).

En el proceso perceptivo, la protención es la primaria anticipación, que junto a la legalidad pasiva rígida de la modificación retencional, se da como actividad objetivante. La motivación de la espera en la estructura del proceso perceptivo, se conoce también como posibilidad abierta o causalidad motivacional y su función consiste en la formación constante de las configuraciones futuras. Ahora, la fuerza de la espera asociativa (futuro) depende de la fuerza del despertar asociativo de la rememoración (pasado), mediatizada por la fuerza de la asociación originaria (presente), en la pura pasividad del presente fluyente. El ser verdadero en las esperas no es obligatorio y puede también ser decepcionado. Sin embargo, es evidente, que sólo el recuerdo y la percepción deciden sobre el ser verdadero, en lo nuevo de la espera.

En este sentido, también tenemos en cuenta, que cada mundo circundante es el marco u horizonte universal dentro del cual tiene lugar toda tematización en particular, y hace “esperar lo desconocido a partir de lo conocido” (*Hua XV*, p. 430). Esto, en el transcurso de la experiencia podrá ser decepcionado o no lo ya anticipado, aunque siempre quede un plus que permanecerá inaccesible, tanto, con respecto a lo nuevo por conocer de las cosas, del *alter ego*, como también con respecto al sentido del mundo

y/o una comunidad socio-cultural nueva-extraña. En un mundo y/o una comunidad socio-cultural nueva-extraña, es posible observar fenomenológicamente los signos de una constitución intersubjetiva del sentido por medio de gestos, acciones, valoraciones que pueden contradecir o no nuestro *ethos* pero que coinciden con el *ethos* de la supuesta comunidad nueva-extraña (Otero, 2010).

La adquisición del sentido en el propio mundo o comunidad familiar-sociocultural es el presupuesto para la adquisición del sentido de un mundo o comunidad socio-cultural nueva-extraña. Pues, por una transferencia analogizante de sentido, al menos podemos suponer, que en él hay un sentido espiritual, así como esperamos también que haya una constitución intersubjetiva de este mundo y/o comunidad nueva-extraña como si fuera un todo con sentido aunque se nos apresente distinto al nuestro, o simplemente que se nos sustraiga.

Sin embargo, el intento de comprender lo nuevo-extraño a partir de la experiencia de lo propio por medio de una comunicación participativa no es la única perspectiva ni es suficiente para resolver el trato o la experiencia con lo nuevo-extraño. En este sentido, encontramos en el pensamiento de Waldenfels (1995) que hablar de lo nuevo-extraño, significa “hablar de lo otro y más, de lo que sugieren nuestros conceptos y proyectos familiares” (p. 160). Pues en la experiencia con lo nuevo-extraño puede y tiene lugar además, según Waldenfels, “una interpelación (*Anspruch*) en el doble sentido de lo que interpela y en la interpelación formula una pretensión” (p. 160). De modo que lo nuevo-extraño se nos presenta como ‘aquello de donde proviene una inquietud provocada’ por lo nuevo-extraño mismo. Es decir, lo nuevo-extraño, además de ser aquello hacia lo cual intencionamos, es un acontecimiento que se anticipa a nuestras intenciones. El requerimiento y llamada de lo nuevo-extraño es lo que provoca sentido motivando a la acción. Es decir, el sentido surge en el responder mismo a ese llamado. Se trata aquí de la posibilidad de una respuesta creadora productiva y no reproductiva en la que se da lo que no se tiene, donde el responder no se define por el yo hablante sino a la inversa, el yo se determina por el responder como respondiente. Esto se da allí donde acontece lo nuevo y lo nuevo surge en el ‘entre’ nosotros, sin lo cual no se podría hablar de intersubjetividad y tampoco de interculturalidad.

La fuerza de la motivación, en el ámbito intersubjetivo del contexto educativo

A partir de lo dicho, la fuerza de la motivación, como anticipación de la acción, que tiene lugar, en el ámbito intersubjetivo e interactivo del contexto

educativo (educando-educador), dependerá de la fuerza con que el educador despierte el interés (o motivo propio del educando) por los contenidos (o metas educativas) mediada por la fuerza de su atención presente. Pero mantener el interés del educando dependerá de la motivación, como proceso dialéctico (constante y dinámico, en retroalimentación) entre el motivo o motor -interno- de la acción, descubierto, en el educando, y, la meta -externa- educativa propuesta explícitamente, en los objetivos por el educador mismo. Para esto, el educador va a necesitar planificar dicho proceso con actividades y estrategias psíquico-socio-afectivas, que conduzcan a la construcción y desarrollo autónomo del conocimiento, por el educando.

Despertar el interés (o motivo) implica tener un claro conocimiento del educando, como persona, tanto de sus disposiciones afectivas y sociales, de sus capacidades y habilidades cognitivas, como de sus deseos y necesidades. Mantener su interés dependerá de las estrategias y actividades montadas dialécticamente (aprehensión, reproducción y reconocimiento, en constante y dinámica retroalimentación) entre el motivo -motor- interno y la meta externa propuesta -en cada instancia educativa.

Finalmente, como formadores, lograremos captar el interés del educando, cuando las estrategias psíquico-socio-afectivas que utilizamos giren en torno a una posible situación futura que, según el nivel o la profesión, el educando deberá afrontar (anticipación). En el caso concreto el educando podrá, por un lado, incorporar el procedimiento en el ejercicio del mismo y, por el otro, reflexionar y asumir una actitud crítica sobre las normativas pedagógicas-didácticas que se cumplen, o no, en el material analizado. El interés dependerá de la interacción dialéctica, en constante retroalimentación, entre los educandos y educadores entre sí, siempre que haya un compromiso de ambas partes en la construcción del proceso cognitivo y con la promoción integral de la persona humana, como otro, en cada caso, en particular.

Por último, en cuanto al giro pragmático, tenemos en cuenta que para comprender el sentido completo del yo (Ricoeur, 2003) hay que ir más allá de éste como sujeto cognoscente, y abarcar su libertad y sus posibilidades futuras. Esto exige una hermenéutica basada, en el análisis de los signos, los símbolos y acciones, que hace posible su comprensión ontológica, y, entiende la reflexión como una actividad de la interpretación de los signos en los que el hombre se objetiva a sí mismo.

Consideramos que los sujetos capaces de lenguaje y acción sólo se constituyen como miembros de una particular comunidad de lenguaje porque al crecer se introducen en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido (en donde se mantiene co-originariamente la identidad del individuo y la del grupo). Toda persona desarrolla un centro interior en la medida en

que se extraña de sí en las relaciones interpersonales comunicativamente establecidas. Ninguna persona puede afirmar su identidad por sí sola. Las relaciones intersubjetivas, en las éticas del deber, se rigen por el principio de justicia (respeto e igualdad de derechos para todos); en las éticas de bienes, se rigen por el principio de solidaridad (empatía y preocupación por el bienestar del prójimo).

En la ética del discurso (Habermas, 1987) y en la ética de la comunicación (Apel, 1980) ambos principios (justicia y solidaridad) provienen de una y la misma raíz moral: pues no es posible proteger los derechos del individuo sin proteger a su vez el bien de la comunidad a la que el individuo pertenece. Los discursos prácticos en virtud de sus exigencias y propiedades pragmáticas pueden garantizar la formación de una voluntad común que satisfaga los intereses de cada individuo sin romper el lazo social que une objetivamente a todos.

Apel (1980) al plantearse el 'a priori de una comunidad de comunicación', como principio y condición de una ética de la responsabilidad solidaria intersubjetivamente válida (cfr. Otero, 1985), presupone la ética en el nivel de la comunicación intersubjetiva acerca del significado y validez de los enunciados, y no a nivel de las operaciones intelectuales objetivas.

Apel al esbozar los principios básicos de una ética de la comunicación, señala que todo argumentante debe suponer dos cosas, por un lado, una comunidad real de comunicación (en tanto miembro de un proceso de socialización), y, por el otro, una comunidad ideal de comunicación que comprende adecuadamente la argumentación y juzga la verdad de modo definitivo. Lo dialéctico de la situación es que la comunidad ideal de comunicación es presupuesta y se anticipa contrafácticamente -en la comunidad real- como posibilidad de la sociedad, aún cuando el argumentante tenga conciencia de que la comunidad real, que lo incluye está lejos de ser asimilada a la comunidad ideal.

Conclusión

Finalmente, por un lado, el aporte de la fenomenología y de la fenomenología hermenéutica implica el proceso dialéctico de los tres niveles de motivación e interés de la aprehensión, reproducción y reconocimiento, en virtud de la percepción y el recuerdo.

Por otro lado, el giro pragmático, nos conduce a una nueva concepción de la moralidad y la eticidad, donde las condiciones pragmáticas trascendentales del lenguaje constituyen los presupuestos éticos teórico-prácticos reconocidos y validados empíricamente desde la praxis (Habermas, 1987, 1996; Apel, 2001).

Referencias

- Apel, K.O. (1980). *Towards a Transformation of Philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apel, K. O. (2001). Una macroética planetaria para la humanidad: necesidad, dificultad aparente y posibilidad eventual, en E. Deutsch (ed.) *Cultura y modernidad*. Barcelona: Kairós.
- Bernet, R. (1987). Origine de temps originaire chez Husserl et Heidegger, *Revue Philosophique du Louvain*, 85.
- Habermas, J. (1987). *Escritos sobre Moralidad y Eticidad*, Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1996). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (1925). *Phänomenologische Psychologie. Vorlesungen Sommersemester*. A cargo de W. Biemel 1962 (Hua IX).
- Husserl, E. (1893-1917). *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins* A cargo de R. Boehm, 1966 (Hua X).
- Husserl, E. (1918-1926). *Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs und Forschungsmanuskripten*. A cargo de M. Fleischer, (1966). (Hua XI).
- Husserl, E. (1929-1955). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass*. Tercera parte a cargo de I. Kern 1973. (Hua XV).
- Otero, S. (1985). El a priori de una comunidad de comunicación. En: *XI Jornadas Nacionales de Filosofía*. Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, Córdoba.
- Otero, S. (2010). *Análisis fenomenológico de la memoria, en E. Husserl*, Río Cuarto: ICALE.
- Ricoeur, P. (2003). *Si mismo como otro*. Asturias: Siglo XXI.
- Von Wright, G.H. (1980). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.
- Waldenfels, B. (1995). Lo propio y lo extraño. *Escritos de Filosofía*, N° 27-28, 149-162.
- Waldenfels, B. (1997). Respuesta a lo extraño, rasgos fundamentales de una fenomenología responsiva. *Revista de Filosofía Universidad de Murcia*, 14, 17-26.

Recibido: 09/2015

Aceptado: 11/2015