

EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-CRÍTICO.

1.—*Caracterización general.* En lo que sigue vamos a considerar enlazados en un mismo proceder didáctico dos métodos que pueden distinguirse suficientemente uno de otro en la práctica del filosofar: el fenomenológico y el crítico-trascendental¹; lo cual no implica, por cierto, la imposibilidad de encontrarlos combinados e incluso fusionados en dicha práctica, como, por lo demás, ocurre con la mayoría de los métodos filosóficos.

Aunque en nuestros días se le suele vincular con una determinada corriente filosófica, la iniciada por Edmund Husserl, el llamado método fenomenológico es un recurso de conocimiento susceptible de ser empleado por investigadores de tendencias muy dispares y de adecuarse, por tanto, a convicciones filosóficas notoriamente diferentes. De allí que, si bien con denominaciones diversas, pueda reconocérsele en la obra de pensadores de todas las épocas.

Cosa semejante ocurre con el método crítico-trascendental. Aunque se le suele vincular con la filosofía de Kant, está presente en el quehacer filosófico de muy diferentes pensadores de diversas épocas: Hay un proceder crítico en Aristóteles, como lo hay en Hume y como lo hay en Bertrand Russell o Wittgenstein.

La versión didáctica de ambos métodos, separados o enlazados, que aquí nos interesa examinar, no tiene, pues, por qué considerarse tributaria de determinadas filosofías, lo que afectaría su universalidad y su eficacia pedagógicas. Por el contrario, puede ser legítimamente aceptada como método general de la enseñanza filosófica.

2.—*Alcance y fundamento del método.* Que la didáctica filosófica pueda aplicar un método fenomenológico y crítico es posible porque cabe filosofar fenomenológica y críticamente. ¿En qué consisten tales géneros de filosofar? Veámoslo primero considerando por separado uno y otro.

El filosofar fenomenológico consiste en la descripción de lo que se da a la conciencia con exclusión de toda idea previa, teoría o tesis interpretativa, así como de todo supuesto o convicción sobre la existencia o no existencia de aquello que se da. Ateniéndose a tales datos inmediatos no se pierde, como podría temerse, la riqueza del mundo y de la vida, pues se conserva como fenómeno, como lo que aparece en tanto que

1 Cf. *Introducción filosófica*, cap. XII.

aparece. Por otro lado, al proceder así el sujeto filosofante se libera de las ataduras que lo sujetan a los hechos, a lo empírico experimentado, pues puede dirigir la mirada intelectual a todas las posibilidades objetivas y conceptuadas que, como tales, se ofrecen también a la conciencia. Esta conservación del contenido describable se da la mano con otra virtud del método, a saber, la posibilidad de concentrar la atención sobre las estructuras y formas gracias a las cuales se constituyen en la conciencia los fenómenos estudiados. La descripción revela lo que muchas veces está oculto: el modo como las objetividades, con sus tipos y variedades propios, se presentan al sujeto, y pone en manos de éste, en cuanto sujeto filosofante, los elementos necesarios para comprender y explicar, de acuerdo a su esencia, los casos de objetos o entidades del mismo género o, cuando menos, lo enrumba por el camino de tal intelección.

Pero hay otro resultado más que hace muy recomendable este método: la seguridad y el rigor con que puede proceder el sujeto que filosofa, en razón de haber puesto entre paréntesis —o suspendido— las tesis de existencia con toda idea, prejuicio o teoría preestablecida concerniente al fenómeno. Esto hace que lo afirmado por alguien, en cualquier caso de aplicación del método y sea cual fuere el sujeto, proceda directamente de la experiencia inmanente, de lo inmediatamente vivido por él, sin tener en cuenta la contingencia del existir.¹

Por lo que toca al filosofar crítico-trascendental consiste en preguntar por las condiciones de posibilidad de una determinada instancia, sea del conocimiento de la acción, sea de la naturaleza o de la conciencia. Si el método fenomenológico permite, como hemos dicho, aprehender las posibilidades ideales de toda entidad y su modo de constituirse en la conciencia, los fundamentos de tal posibilidad, el sustento gracias al cual ella puede darse a la conciencia, son investigados por la reflexión crítica. Como tal, esta reflexión no se preocupa entonces de existencias sino que las supone. Puede aceptarse la existencia de la ciencia, puede describírsele tal como se da en la conciencia; con ello no habrá concluido el quehacer reflexivo, ni quedarán respondidas todas las preguntas filosóficas, pues quedará abierta todavía la pregunta decisiva de ¿cómo es posible la ciencia?, que lleva a la indagación de las condiciones y fundamentos del saber científico. Como se ve, hay aquí también una preocupación por lo que está en la base y origen de

1. No debe confundirse pues esta experiencia con la experiencia interna, psicológica, ya que fenomenológicamente no interesan las constataciones empírico-existenciales de cualquier tipo, el psicológico incluido.

los hechos, de las cosas que manejamos y describimos y que, por tal razón, escapa a toda indagación fáctica.

No debe dejar de considerarse la posibilidad de que en ciertos casos el enfoque fenomenológico rectifique al crítico y viceversa. Puede ocurrir que ciertos resultados críticos no coincidan con los datos fenomenológicamente descritos o que la fundamentación crítica muestre que lo que se tomó por originario e inmediato es resultado de postulaciones y construcciones implícitas, como es el caso del lenguaje en cuanto sistema categorial determinado, que varía de un filósofo a otro. Cabe entonces considerar un momento polémico de ambos procedimientos y sus resultados filosóficos, que no anula la posibilidad y el amplio margen de colaboración entre ellos.

En razón de que la filosofía tiene una vocación de experiencias primitivas, de vuelta a lo inmediato y previo a cualquier supuesto, en razón de que hay en ella un momento descriptivo fenomenológico y un momento crítico —sea que coincidan o no plenamente en sus resultados—, se puede y se debe enseñar utilizando convergentemente una metódica fenomenológica y crítica.

3.—*Procedimiento*. Teniendo carácter mixto el método que recomendamos, pueden distinguirse en su aplicación dos momentos principales:

a) *Fenomenológico*. El maestro conducirá la atención de los alumnos a determinado fenómeno, sobre la base de observaciones perceptivas actuales, o de recuerdos o elaboraciones intelectuales. Advertirá de la necesidad de atenerse a aprehender sólo lo que se da, en cuanto y tal como se da; de no recurrir a los conocimientos, convicciones, modelos, fórmulas o conceptos previos, a fin de evitar caer en los prejuicios y en los conceptos-obstáculo (en los *ídolos* de que hablaba Francis Bacon) que desvían a la conciencia de su ruta hacia la verdad y de lograr una segura determinación de lo que efectivamente se da en el fenómeno. Controlará todo el tiempo el cumplimiento de esta prescripción y ejercitará a los alumnos en tal control. Sobre este marco general procurará que los alumnos describan y analicen por su propia iniciativa y con sus recursos conceptuales el fenómeno considerado. El, eventualmente, intervendrá para enmendar, completar o precisar las descripciones de los alumnos. Cabe, sin embargo, que el profesor proceda él mismo a realizar la descripción, sea como esfuerzo inicial, sea como expediente para llegar a la cabal aprehensión de instancias fenoménicas particularmente raras o complejas.

Según lo anterior, la didáctica fenomenológica puede presentar dos variantes principales:

i) los alumnos proceden al examen y descripción de las instancias consideradas, bajo el control del profesor;

ii) el profesor realiza la descripción y los alumnos siguen el trabajo de éste, tomando apuntes y eventualmente pidiendo aclaraciones o añadiendo observaciones personales.

b) *Crítico*. El procedimiento puede esquematizarse en los siguientes pasos:

i) Sobre la base de la descripción fenomenológica, que ha hecho visibles los caracteres y modos de presentación de la instancia considerada, el profesor motivará en sus alumnos, en primer lugar, la formulación de la pregunta por las condiciones de posibilidad. La extrañeza —ese momento de distancia y perplejidad ante lo dado que desde la antigüedad se ha reconocido como rasgo esencial de la filosofía— debe funcionar aquí como fuente del filosofar. A fin de que ella se produzca en todos los alumnos, el profesor tendrá cuidado de elegir y presentar adecuadamente la problemática del fundamento de posibilidad formulando preguntas como las siguientes: "¿Cómo es esto posible?", "¿No es paradójico que suceda?", "¿Cómo puede comprenderse que haya tal o cual hecho?", "¿Por qué esto y no aquello?". Estas interrogaciones señalan varias maneras de introducir la inquietud crítica en los alumnos, la cual se reforzará con la elección de un buen asunto o un aspecto apropiado de un tema filosófico.¹

ii) El segundo paso es la elaboración crítica de tales cuestiones encaminada a la obtención de una respuesta, total o parcial, que sea satisfactoria o a la depuración de los términos del problema. Se trata de hacer que los alumnos alcancen la intelección de la razón o fundamento de los hechos o las cosas en términos que no son, a su vez, de hechos o cosas, sino de condiciones de posibilidad, es decir, de aquellas bases que hacen posibles las explicaciones fácticas ordinarias. Por cierto que puede ocurrir, y es lo más frecuente en filosofía, que al mis-

1 Repárese en que esta inquietud es paralela a la suscitada por las preguntas lingüísticas referentes al sentido de un término, que hemos considerado en el cap. XIII, y puede alimentarse con tales preguntas. En este, como en los demás ensaos, la colaboración y la combinación de los métodos, que depende en lo fundamental del criterio y las necesidades del profesor, puede tener inapreciables efectos didácticos.

mo tiempo que se alcanza una respuesta satisfactoria se redefine el problema o se precisan sus límites. Este aspecto es muy importante pues de él depende la conciencia del rigor crítico que pueden lograr los alumnos.

iii) El último paso es la confrontación de la fundamentación con los casos de instancias que se ofrecen en la ciencia, en la vida moral, en la creación artística y, en general, en todo orden de la experiencia humana. Esta confrontación está destinada a poner a prueba la solidez de la fundamentación y, a la vez, a mostrar como el mundo es visto con una nueva óptica a consecuencia de ella. El grado de aceptabilidad —no de verificación en el modo empírico o lógico— de tal fundamentación en el conjunto de la experiencia y de la vida dará cuenta de la bondad del trabajo crítico.

Como aquí también cabe que el profesor tome a su cargo algunas interrogantes críticas, o que deje a sus alumnos la libertad de suscitarlas y elaborarlas bajo su guía, se distinguen dos formas metódicas paralelas a las que hemos indicado a propósito del momento fenomenológico:

i) la formulación y la elaboración por los alumnos de las cuestiones críticas que pueden haber surgido en clase, haber sido pensada anticipadamente por los alumnos o traídas a clase por el profesor. El proceso en conjunto debe estar sujeto al control directo del profesor.

ii) la elaboración de las interrogaciones por el profesor de modo que los alumnos penetren en su sentido y alcance y colaboren en su resolución.

4.—*Ilustración de su empleo.* Señalemos los grandes rasgos de un posible tratamiento fenomenológico-crítico del tema de libertad, como ejemplo de aplicación del método en clase de filosofía.

a) El momento fenomenológico comprende:

i) Dirigir la atención a casos de comportamientos humanos susceptibles de ser reconocidos por los alumnos en su experiencia inmediata: levantar el brazo, estornudar, escribir con un lapicero, estar triste.

ii) Focalizar entre ellos los actos experimentados como libres, por contraste con los que no se viven así (caso extremo opuesto, los movimientos del corazón).

iii) Describir tales actos, cuyo caso típico puede ser el de levantar el brazo a voluntad. Compararlo con otros comportamientos que podemos experimentar como no libres (estornudar, caminar de un cierto modo) y con aquellos que de ningún modo experimentamos como libres (los movimientos de nuestro corazón). La comparación destaca la intervención de la voluntad como factor esencial.

iv) Por remisión a estas vivencias que los alumnos deben actualizar se tratará de determinar quién es el sujeto que se experimenta como libre. Se verá que, descriptivamente, cabe marcar distintas zonas o esferas de libertad: la de los actos, la de la voluntad, la del yo, la de todo el hombre (cuerpo y psiquismo) o la de sólo el psiquismo. El problema de la libertad adquiere diverso carácter en función de la esfera considerada.

v) Concentrando la atención en la vivencia de actos singulares libres, se resaltarán la presencia de una decisión, antecedente imprescindible del comportamiento experimentado como libre. En el ejemplo de levantar el brazo, se advierte que es necesario que haya una resolución de levantarlo a fin de que el acto se viva como libre. A esta resolución sigue el cumplimiento del acto, total o parcialmente, como acción o como omisión.

vi) La descripción del momento propiamente voluntario hará patente el hecho de que no hay ningún elemento fenoménico que enlace la decisión con antecedentes necesarios, cuando ésta se vive como libre, y tampoco una conexión explícita con el acto realizado. Experimentamos la decisión como antecedente originario, como condición necesaria y sin vínculo inteligible con el acto subsecuente.

Aquí se hace presente al mismo tiempo un elemento de refuerzo de la vivencia de la libertad y un elemento problemático del comportamiento libre, pues la falta de antecedentes y de nexos inteligibles impide la reducción de la experiencia de la libertad a otros tipos de experiencia, y la inexistencia de tal inteligibilidad abre interrogantes que tienen innegable carácter y valor filosóficos. El maestro aprovechará de esto para enrumbar a sus alumnos hacia el cuestionar crítico.

b) Momento crítico. La formulación y el tratamiento de las preguntas críticas por las condiciones de posibilidad y el fundamento de la libertad pueden desenvolverse siguiendo dos direcciones, orientada la primera por los datos de la experiencia moral y la segunda por la necesidad de una comprensión metafísica del hombre y el mundo.

i) En el primer caso se plantearán preguntas del siguiente tipo: ¿cómo es posible la libertad y dentro de qué límites? ¿con qué alcances puede determinarse atendiendo a los hechos de la experiencia moral, particularmente el deber, la responsabilidad y la culpa? Al elaborarla, se pondrá de resalto que el examen de la estructura y exigencias de los sistemas morales y de la praxis humana sujeta a tales sistemas permite fundar la libertad como un postulado. Al mismo tiempo, es importante llamar la atención sobre la diferencia que existe entre esta fundamentación a base de una postulación práctica y una explicación al estilo de la ciencia natural. Aquí hay tema para muy fecundas reflexiones sobre la ciencia y la moralidad.

Como hemos señalado al hablar del procedimiento, será necesario poner en contacto las conclusiones del examen crítico con los datos de la experiencia humana que, en este caso, se refieren a la vida moral y de la observación psicológica y social. Se ejercitará así en los alumnos el sentido de la fundamentación y se les hará tomar conciencia de las exigencias, peculiaridades y limitaciones de la razón crítica filosófica.

ii) La segunda manera está animada por la necesidad de comprender la existencia de actos libres no como instancias aisladas sino en el conjunto de la realidad. "¿Cómo ha de ser concebido el mundo y cómo se inserta en él el hombre si la libertad es posible?" "Si el mundo está totalmente determinado, por causas o fines, ¿cómo es posible la acción humana libre?" He aquí algunas de las formulaciones que en este caso pueden hacerse, cuya misión es abrir la mente del alumno a la comprensión de las implicaciones y consecuencias metafísicas de la libertad.

La elaboración de estas cuestiones demanda hacerse cargo de problemas y resultados cognoscitivos de muchos campos (biológico, psicológico, físico, etc.), pues se trata de lograr una explicación satisfactoria en el contexto general de la realidad. Será ésta una buena ocasión de aprovechar la colaboración y los aportes de los profesores de otras asignaturas y de actualizar la cultura adquirida por el alumno a lo largo de sus estudios secundarios. Los resultados a que se llegue por el enfoque crítico deberán ser también confrontados con los datos de la ciencia y de la experiencia humana.

En fin, el profesor no ocultará la posibilidad de que en algún caso ambos enfoques sean incompatibles en sus consecuencias y que, sin embargo, cuenten con el respaldo de poderosas razones. Esta problemática debe ser bienvenida pues per-

mite poner al alumno en la perspectiva de un segundo nivel de reflexión filosófica, el de la interrelación de las tesis y planteos y la busca de síntesis superiores.

5.—*Ventajas y limitaciones.* Recapitulando las consideraciones anteriores señalemos algunas de las virtudes principales del método estudiado:

a) Implanta la educación filosófica del alumno en el suelo de su propia experiencia de la vida.

b) Lo ejercita en el rigor, en la cautela crítica y en la prevención contra ideas recibidas, tesis dogmáticas, prejuicios.

c) Le enseña a atenerse a lo dado inmediatamente y aprehender los fenómenos en su modo y constitución intuitivos.

d) Le da sentido de penetración y conciencia de la necesidad y de las condiciones de la fundamentación filosófica.

De otro lado son limitaciones del método:

a) La necesidad de largos períodos de clase para un trabajo serio y provechoso de descripción fenomenológica y de examen crítico.

b) La conveniencia de trabajar con grupos pequeños a fin de hacer participar y ejercitar a todos y cada uno de los alumnos.

c) La necesidad de una sólida cultura secundaria que evite caer en la descripción y la crítica superficiales o el memorismo disfrazado de reflexión personal. Si no es genuinamente aplicado, este método puede producir falsificaciones crasas y por ende perjuicios muy graves a la educación filosófica.

6. Bibliografía.

Bachelard, Gastón, *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Ed. Argos, 1948.

Cassirer, Ernst, *Kant, vida y doctrina*. México, Fondo de Cultura Económica, 1948.

Celms, Theodor, *El idealismo fenomenológico de Husserl*. Madrid, Ed. Revista de Occidente, 1931.

Hessen, Johan, *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires, Ed. Losada.

Husserl, Edmund, *Ideas*. México, Fondo de Cultura, nueva ed., 1962.

Korner, Stephen, "Types of philosophical Thinking". En *British Philosophy in the Mid Century*.

Salazar Bondy, A., *Iniciación filosófica*, esp., cap. XII.

Scheler, Max, "Fenomenología y gnoseología", y "La teoría de los tres hechos", en *Esencia de la filosofía*. Buenos Aires, Ed. Nova, 1958.