

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LAS CIENCIAS DE LA PERSONA

METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR SCIENCE PERSON

Francisco F. Reluz Barturén*

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo. Perú.

freluz@usat.edu.pe

Resumen

Este artículo, que propone una metodología para las Ciencias de la Persona, se desarrolla en tres puntos fundamentales: En primer lugar, un breve análisis del desenvolvimiento histórico que devino en la predominancia pragmato-positivista en las ciencias, presentando sus potencialidades y limitantes; en segundo lugar, el tratamiento 'formativo' de las profesiones que se enfatizan en la educación contemporánea; y, en tercer lugar, la propuesta metodológica que debe aplicar las nuevas ciencias de la persona en sus investigaciones, de tal manera que se requiera su presencia de manera ineludible en las situaciones problemáticas actuales.

Palabras Clave: Epistemología personalista, Metodológica personalista, Ciencias de la persona.

Abstract

This article proposes a methodology for Science Person, it develops in three fundamental points: First, a brief review of the historical development that became predominant pragmato-positivist science, presenting their potentialities and limitations; secondly, the 'training' treatment of the professions that are emphasized in contemporary education; and, thirdly, the methodology to be applied by the new sciences of the person in their investigations, so that their presence inescapably required under current problematic situations.

Keywords: Epistemology personalistic, personalistic Methodology, Science person.

*Licenciado en Filosofía, Magister en Filosofía e Investigación Científica, Doctor en Psicología Educativa. Docente de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo en Chiclayo-Perú. Autor de cuatro libros y numerosos artículos en revistas indexadas. Investiga sobre Filosofía de la Educación, Epistemología, Epistemología de la investigación científica, Axiología y Filosofía Peruana.

Recibido: 13 de Julio 2015 / **Aceptado:** 01 de Septiembre 2015

Introducción

Hoy en día las ciencias humanas, en las que se pueden incluir las disciplinas filosóficas, están siendo relegadas en el ámbito del conocimiento, donde predominantemente se ha enfatizado en el modelo pragmatopositivista (Castaldi, 2013). Lo cual ha traído detrimento de su presencia no sólo en la disminución laboral de las profesiones humanísticas, sino también en la formación integral personalista de los científicos y tecnólogos. La inter y transdisciplinariedad contemporánea exige la superación de esta dañina contraposición para el saber y la persona.

Por eso, en la línea reflexiva de pretensión por las que las Ciencias Humanas se transformen en Ciencias de la Persona, se hace necesario proponer una propuesta metodológica integradora que haga viable esta transformación, y que al mismo tiempo, incremente las posibilidades laborales de los profesionales de las ahora transformadas ciencias de la persona, porque junto a los científicos y tecnólogos son requeridos para solucionar los diversos problemas contemporáneos.

La lectura negativa del recorrido epistemológica

En la actividad reflexivo-investigativa de la antigüedad clásica greco-latina no había distinción entre filosofía y ciencia, ésta última como episteme –conocimiento verdadero- en su sentido de saber racional e incontrovertiblemente demostrado por la lógica permitía la unicidad epistémica; situación que posteriormente se fue ‘resquebrajando’ por el advenimiento del progreso científico desde el surgimiento de nuevas metodologías que a su vez generaron nuevas comprensiones del quehacer científico y tecnológico, llegando a su punto álgido con el positivismo y el neopositivismo. Estas tendencias han permitido el avance tecnocientífico, pero al mismo tiempo el olvido de sí mismo y la distorsión de su propia comprensión (Reluz, 2011).

Actualmente, la lectura sobre el quehacer metodológico y científico se ha dado en términos de ruptura paradigmática, lo que ha traído consecuentemente, la separación entre las ciencias humanas, las ciencias formales y las ciencias experimentales, cada quien con su propia concepción fuerte desde sus cimientos comprensivos y metodológicos asumiéndose como saberes separados que han hecho del hombre un ser escindido en el conocimiento sobre sí y sobre su realidad. Además de tratarse de una comprensión artificiosa de la manera como la persona conoce la realidad y se conoce a sí mismo como parte de ella.

Es pernicioso para el ser personal, su conocimiento de sí y aplicación práctica, dar lectura a la comprensión del quehacer científico-metodológico en términos de ruptura. Lo es, en primer lugar, en un sentido fenomenológico existencial, porque lo conduce a un reniego de su pasado, a una suerte de “parricidio fallido” porque lo evita reconocerse como heredero de todo un bagaje cultural y de vida. El hombre de hoy impreca de su pasado y no lo discurre como parte de sí. Considera que lo pasado debe dejarse de lado pensándolo en términos de obsolescencia; ¿qué genera esto? La búsqueda de novedad sórdida cayendo en las adicciones como muy bien lo estudia José Cañas (2004) en su comprensión antropológica de la rehumanización. La búsqueda de novedad dejaría de ser sórdida y le sería beneficiosa si en lugar de obsoleto ve el pasado no en ruptura con él sino en sintonía de conciencia: Aprendo de mi pasado para afrontar mi presente y proyectarme al futuro con criterio y sentido. Entre mi pasado consciente y mi hoy debo descubrir la línea de continuidad que permita orientarme en nuestro contexto.

En segundo lugar, entender lo científico-epistémico en términos de ruptura, es pernicioso al conocimiento de la persona en sentido tanto gnoseológico como óptico. Desde lo gnoseológico, lo que supone conocer

la realidad y lo humano acontece en términos de relación holística, donde lo analítico sólo constituye una parte metodológica para una mejor comprensión de lo parcial que, sin embargo, reclama la unidad cognitiva para que sea entendida de forma más íntegra, completa. La realidad se nos presenta como un todo, y nos exige ser conocida como tal, caso contrario se da un conocimiento disgregado, parcializado, donde se enfatiza un aspecto del conocimiento en detrimento de otro... conduce, por ejemplo a pensar que sólo puede ser conocida la realidad fáctica obviándose la realidad espiritual (Fortea-Laguna, 1987); o que metodológicamente es mejor para acercarse al conocimiento de la persona verla como objeto en términos cuantitativos experimentales, en vez de sujeto vivencial con sus cualidades entendidas desde su ser existencial. En ambos casos la comprensión óptica del ser persona apuntará a disgregarlo, a conocerlo desde un aspecto... y sabemos que él es un todo y como tal debe ser abordado para un conocimiento mejor de su naturaleza y de su condición.

En tercer lugar, la comprensión disruptiva de lo científico-epistémico, es una forma de interpretar artificial y artificiosamente su funcionamiento neurosistémico (González, 1998). La actividad neuronal del cerebro humano está de tal manera organizada que su disposición natural se orienta hacia la comprensión de la complejidad integrada; es decir, cuando se enfrenta a un problema cualquiera que este sea, siempre 'lo visualiza' como un todo que necesita ser solucionado y emplea los distintos mecanismos y estrategias para alcanzarlo. Por otro lado, los recientes estudios sobre la asombrosa neuroplasticidad cerebral demuestran que esta capacidad latente se hace más extensiva cuando se la ejercita.

Como puede comprobarse, entender en clave de ruptura, como hasta ahora se viene dando, la comprensión de lo científico-epistémico (del mito al logos, realismo-idealismo, fe y razón, racionalismo

– empirismo, experimental-existencial, objetivo-subjetivo, cuantitativo- cualitativo, etc.) ha contribuido a entender a la persona de una manera escindida desde la antropología filosófica, originándose corrientes contrapuestas dentro de ella incluso yendo al extremo de comprenderla como realidad sólo corpórea y biológica que coadyuvan a vivencias denigrantes de lo humano desde una perspectiva ético-moral, o a enfoques de exacerbación subjetivo-espiritualizada que desvirtúan a la persona condicionándola a un manejo de culpas y complejos más de las veces infundados muy lejos de una auténtica espiritualidad digna de la persona y de su relación con lo trascendente.

En medio de ello se encuentra la compleja trama de la existencia contemporánea que subordina la dignidad de la persona al vil interés monetario y que lo convierten en un ser manipulable, objeto de deseo, gusto y placer, cosificándolo y desacralizándolo (Livi, 1997).

Tratamiento de la formación enfatizada por la educación contemporánea

Por otro lado, esta inadecuada comprensión de la persona a partir de la interpretación disruptiva de lo científico-epistémico (Osorio, 2014) que ha degenerado en incomprensibles tendencias dentro de la antropología filosófica vuelcan sus transgresiones metodológicas al principal quehacer humano: su formación educativa... tanto se dice sobre la educación, y qué tan poco se hace para que sea integralmente eficaz. Siendo mal entendida esta por los tecnócratas y 'especialistas' de la educación como la formación (de-formación, digo yo) para el trabajo en términos de productividad sin criterio.

En primer lugar hay que distinguir entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación. El sicario experto puede 'enseñar' a matar por dinero y el iniciado en la delincuencia puede 'aprender', lo cual es instrucción mas no educación, pues la

educación exige perfeccionamiento de la naturaleza y la condición humana, no de su denigración. Lo mismo ocurre con la instrucción en tecnologías, lo que no capacita para que sea utilizada con criterio para el bien. Esto es lo que –con el respeto que se merecen– los tecnócratas y tecnólogos de la educación, han obviado quizá sin intención, pero que conducen a minusvalorarla y entenderla más como proceso instructivo, ¡craso error!, veamos por qué.

Quien enseña necesita estar informado en su materia pero también formado en ella. Parte de su información está en que trasmite su asignatura de tal manera que le sea significativa al estudiante, y saber cómo hacerlo es la didáctica, las técnicas y herramientas a utilizar han cambiado y cambiarán conforme a los tiempos; sin embargo, la formación en la materia implica el compromiso de vida del ejercicio docente, investigar uno mismo, ser responsable de mejorarse continuamente de tal manera que el aprendizaje a su estudiante no sea solo significativo en la adquisición de datos para una profesión, sino también para la vida en buen obrar. El problema surge desde el predominio enfatizado en la información tecnológica de los futuros docentes y ahora también del estudiante, olvidando de su formación personal.

La educación como formación integral, así como la adecuada disposición para el aprendizaje viene de casa. Cada docente que podamos tener es diferente en su didáctica, algunos con mayor formación que otros, ninguna persona es igual, y desde esa perspectiva tal vez algunos con auténtica vocación de maestros, pero de todos aprendemos y tal vez de muchos de ellos nos formamos con sus esfuerzos y enseñanzas de vida.

Por otro lado, las tecnologías de la información y comunicación (TIC's), que ahora tanto se preconizan en la educación desde edades y niveles más tempranos es una herramienta, y como tal debe saberse

cómo deben ser utilizadas (Knight, y Col, 2014). Un martillo es una útil herramienta al carpintero, pero puede ser utensilio mortal para un niño, o como lo expresa Pierre Laurent “La computadora no es más que una herramienta. El que sólo tiene un martillo va a terminar pensando que todos sus problemas son clavos... La motivación y la participación tiene que ver con el contacto humano, el contacto con el maestro, con los pares” (Richtel, 2011).

Existen ciertos mitos al respecto de las TIC's, por ejemplo: mejoran o generan aprendizajes significativos, que el 99% de información y el ‘conocimiento’ se encuentra en internet, entre otros; y, por lo tanto el docente actual, ‘moderno’, debe seleccionar links para que sus alumnos ‘lean’ o ‘investiguen’ la información. Aunque sobradamente sabemos los docentes que muchas veces los alumnos hacen es ‘copy page’ (copiar página, o también, copiar y pegar).

Ante estos mitos hay que manifestar, que la mayor parte de los aprendizajes significativos se adquieren en contacto con la realidad y no a través de un filtro como lo es la computadora. Si se quiere aprender geometría hay que visitar no páginas web, sino conocer espacios físicos, la frase “una imagen vale más que mil palabras” es válida, sin embargo la imagen de una web resulta ínfima ante la observación de la realidad y su comprensión. La aplicación de información a la realidad no sólo es cognitiva, es también afectiva. Los éxitos personales no sólo se miden por el dinero, sino por la satisfacción de realización personal.

Es sabido también que la visualización de imágenes en pantalla perturba el aprendizaje, disminuye las experiencias físicas y emocionales, encoge la creatividad. Puede ser perturbadora del aprendizaje en cuanto distorsiona los conocimientos procedimentales donde se requiere entender procesos secuenciales de discernimientos y de su concienciación, en palabras sencillas:

el educando termina por convencerse que es cierto lo expresado en el internet o por los medios comunicativos, sin entender por qué es así, si es adecuado o cómo se logra el resultado, favoreciendo el pensamiento convergente (estar de acuerdo, asumir algo pasivamente, por lo tanto ser fácilmente manipulables) en detrimento del pensamiento divergente (analizar críticamente, disentir con fundamentos).

Nunca un celular, o una tablet puede ser considerada una extensión de nuestro cuerpo, aunque los estudiantes así lo crean, por eso es que una manera moderna de plagiar en los exámenes -así sean estos de análisis y síntesis o basados en problemas- es que obtengan la nocimientos no adquiridos por estudio reflexivo a través de su utensilio electrónico... recuerdo un día en que dialogando con un estudiante sobre un texto recomendado que comprendiese, le pregunté al respecto “¿y dónde está tu memoria?” y lo que hizo fue mostrarme fue su USB.

Las TIC's pueden disminuir las experiencias físicas y emocionales hasta el extremo de despersonalizar a quien las usa sin criterio, sin formación, puesto que generan lo que los sicólogos llaman 'fragilidad perceptiva', en lenguaje fácil: no se dan cuenta de su entorno vivencial, por ejemplo, asumir que una labor encomendada es una carga absurda, o crearse identidades de acuerdo a sus redes sociales e intereses, despersonalizándose. Además, respecto a que encoge la creatividad, lo es en cuanto la creación de posibilidades mentales por propio esfuerzo neuronal es agotada por la visualización inmediata.

Por estas razones es que prestigiadas escuelas como la Waldorf School en California, en que paradójicamente estudian los hijos de los ejecutivos y genios informáticos, apliquen una nueva tendencia “tecnoeducativa”: la desconexión: Su metodología es motivar a los niños y adolescentes a aprender sin computadoras ni prototipos informáticos, sino a formarse en criterios de reflexión, la

conciencia y la creatividad mediante juegos, dibujos y experimentos (Richtel, 2011). En este mismo sentido, expertos informáticos como Richard Stallman prefieran trabajar sin conexión informática al igual que Fred Stutzman, investigador de Carnegie Mellon University, quien ha creado un programa que bloquea su computadora durante ocho horas, inutilizándola por ese tiempo.

No dudo de algunas ventajas de las TIC's, pero no las interpongamos como la panacea de la educación contemporánea, como toda herramienta didáctica tiene sus pro y contra. ¿Por qué los expertos informáticos quieren una enseñanza desconectada para sus hijos? La respuesta puede tener perspectivas diversas tanto económicas y políticas, pero tal vez coincidan en que ellos saben muy bien que las tecnologías son pasajeras y lo que se mantiene es formarse en cómo utilizarlas. No hay que destruir la observación, el cuestionamiento, el ingenio, la creatividad y la toma de conciencia de nuestros hijos y de las futuras generaciones asumiendo por moda parcializada la exacerbación en el uso de las tecnologías informáticas al ámbito educativo.

Por eso, a modo de conclusión, traigo a colación lo que preconizaba en mi libro titulado *Filosofía que debe permanecer en la Educación Actual* (Reluz, 2008), que los problemas que surgen en la temática educativa se debe a la incomprensión del sentido y la finalidad de la educación, así como a una visión sesgada y parcializada del ser humano. La finalidad de la educación no es informar, brindar conocimientos ni plantear problemas a los estudiantes, estos son sólo medios. Lo que busca la educación es que la persona desarrolle todas sus potencialidades naturales y eleve su condición de dignidad. Esto es lo que debe permanecer aunque necesariamente cambien las tecnologías: formar la observación, el cuestionamiento, el ingenio, la creatividad y la toma de conciencia de las personas.

Propuesta metodológica para una ciencia de la persona

Los esfuerzos que han realizado los filósofos que han buscado una comprensión integral y completa de la persona, fundamentando su dignidad, son muy valiosos, sin embargo tienen como contracorriente la comprensión disruptiva de lo científico-epistémico, que trae consigo a su vez la disyunción de lo propiamente humano, distorsionando su comprensión incluso desde las propias canteras de la antropología filosófica; y esto es –a mi opinión– por asumir criterios metodológicos sesgados o ajenos por tratar de emular a las ciencias experimentales. Hoy más que nunca se hace necesario comprender mejor la naturaleza y condición de la persona con los datos que le brinda las ciencias experimentales ¡qué duda cabe! Pero al mismo tiempo con una metodológica propia que, al mismo tiempo, tenga un carácter inter y transdisciplinar. Esta honda preocupación metodológica para la comprensión de la persona en nuestro tiempo la propone Karol Wojtyła (Persona y acción, 2007), y que muy bien explica Juan Manuel Burgos (Repensar la naturaleza humana, 2007)

La antropología filosófica puede ser comprendida como una ciencia de la persona en tanto tenga un método y objeto de estudio propio; sin embargo, no hay que comprenderla ni reducirla al sentido positivista que se la ha dado a la comprensión de lo que es ciencia. Y esto porque su ‘objeto’ de estudio es más que complejo y dinámico, además de ser al mismo tiempo sujeto de su propia comprensión. Además porque el método que se propone, aunque surge de la reflexión filosófica, apunta a ser la estructura arquitectónica de un método que bien podría ser aplicado en las distintas ciencias en las que tanto hoy se exige se impliquen inter y transdisciplinariamente, siendo a veces el método su impedimento de relación.

La metodológica para la investigación interdisciplinar propuesta, se fundamenta

con criterios epistémicos, educativos y psicológicos, teniendo por hilo conductor los estudios dentro de la neurociencia; y al mismo tiempo se constituye en un elemento demostrativo de superación a la lectura de ruptura epistémico de la ciencia y su método. Para la construcción de este método no asumo de modo exclusivo a una teoría filosófica en particular, sino que me adscribo a distintos aportes en la medida que nos ayudan en la comprensión y explicación de la persona:

PRIMERO: Partir de una Fenomenología existencial

Como se sabe la fenomenología, es un método filosófico cuyo precursor es Kant y que lleva a su mayor comprensión en Hegel al escribir en 1807 *Fenomenología del Espíritu*, para quien la historia constituye la manifestación (fenómeno) de una racionalidad universal que conduce a los hombres a mayor conocimiento y mayor libertad (1985), y que Husserl en su *Introducción general a la fenomenología pura* (2013), lo usa como método de conocimiento permitiéndonos describir las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia, sin recurrir a teoría, deducción o suposiciones precedentes en su intento de conocer esencialmente yendo a ‘las cosas mismas’.

Sin embargo, dentro de la comprensión fenomenológica nos acercamos más a la línea existencial de Martin Heidegger, crítico de Husserl, para quien la fenomenología debe de poner en manifiesto qué hay oculto en la experiencia común diaria al describir lo que llamaba la ‘estructura de la cotidianidad’, o ‘ser en el mundo’, que pensó era un sistema interrelacionado de aptitudes, papeles sociales, proyectos e intenciones. Eso es lo que realizamos al observar la realidad cotidiana de lo que llamamos la existencia de la persona, tanto si se trata de las ciencias humanas, como de las ciencias experimentales, e incluso formales.

Pero aún más, para Heidegger (2012), la situación dentro del mundo entre las cosas

en el momento de realizar proyectos es un tipo de intencionalidad más trascendente y fundamentante, no se trata pues sólo de conocer el contexto, el mundo, sino que situándonos en él lo comprendamos transformándolo, esto nos diferencia del fenomenologismo husserliano, pues no sólo buscamos describir conociendo, sino dar una propuesta intencionada a hacerse efectiva. De esta manera nos planteamos la crucial pregunta de la filosofía y de Sein und Zeit, -¿qué es el ser?-, que aplicada al ser humano devendría en '¿quién es la persona?', pregunta no dada a un nivel conceptual, sino vivencial, porque al igual que Heidegger (2012) lo que nos formulamos como pregunta fundamental supone un reconocimiento vivencial y de sentido antes que teórico.

Digo además que, lo denominado 'olvido del ser' (Seinsvergessenheit) por Heidegger, entendido como dejar de lado la importancia del cuestionamiento por la pregunta filosófica fundamental, consideramos sucede lo mismo con nuestra pregunta fundamental ya que muchos filósofos se han extraviado en descripciones históricas respondiendo desde su carga de prejuicios. Estas reflexiones reivindican nuestra pregunta '¿Quién es la persona?' como ser situado (Dasein, para quien le es esencial la comprensión de su ser), y pueda intentarse responderla al mismo tiempo vinculando presente y posibilidad; después de todo, es el futuro como proyección el tiempo más importante para el Filósofo de Baden. Finalmente, consideramos pertinente asumir algunas estructuras conceptuales usadas por Heidegger y que sus estudiosos llaman 'existenciaros' (existenzialien), tales como:

- La situación fáctica (denominado por Heidegger proyecto, entwurf) que lo aplicamos como contexto del cual 'debemos hacernos cargo' como parte constitutiva de nuestro propio ser.

- El disponible para algo 'ser-a-la-mano' (zuhandensein), en cuanto que

ocupándonos de los entes intramundanos (besorgen), los asuntos de nuestra realidad, las comprendamos y utilicemos realizando así una relación útil (zeuge), disolviendo la escisión entre teoría y praxis.

- El 'ser-con' (Mit-sein), en tanto que la comprensión y proyección del ser personal depende de acciones conjuntas, de mi ser-ahí con otros, en el encontrarse (Befindlichkeit) en función de nuestra propia comprensión integral.

Todos los existenciaros se estructuran unitariamente en la noción de 'cura' o 'cuidado', 'preocuparse' (sorge) expresando, por tanto, que el mundo es el horizonte de las propias y comunes posibilidades; y, al estar situados en él, nos exige atención cognitiva y fáctica, un estado de estar al pendiente de nuestro entorno para transformarlo con una vida auténtica.

SEGUNDO: Aplicar la Analógica Tomista

Generalmente la analogía consiste en la correlación de términos o ideas entre dos o más sistemas de pensamiento, no en el sentido de búsqueda de similitudes, sino sobre todo el de proporciones o relaciones comparativas como la analogía platónica del bien con el sol y la verdad en el proceso de ascensión al conocimiento en el libro VI de La República (2005), o que incluso pueden ser diferenciadas, tal como lo asume el estagirita cuando afirma en Metafísica (Lib. IV; cap. II. 1003b) que 'el ente puede decirse de muchas maneras'.

Particularmente, la analógica tomista se basa en los criterios de proporcionalidad y sentido; es decir, que existe una relación de semejanza extrínseca entre nociones o sistemas (De veritate, 21, 4c, ad.30), para lo cual la analogía se convierte en una herramienta útil de distinción de sentidos que evitan oposiciones contradictorias irreconciliables, y que permiten la aclaración comprensiva que es una de las funciones del conocimiento: buscar la claridad y evitar la confusión.

La abstracción desde la observación fenomenológica existencial puede suscitar tropos cognitivos, pues un conocimiento sobre algo o sobre alguien nunca es único, más aún si se trata del estudio investigativo y comprensivo, tal como se busca desde las ciencias de la persona. Todo estudio sobre la persona ha de serlo desde lo fenomenológico existencial, sí; y este paso metodológico es de por sí intersubjetivo; sin embargo, como toda ciencia no busca perderse en las interpretaciones sino que hay necesidad de objetividad cognitiva y conceptual, bien le viene la clarificación de la analogía, cuya virtud es la de relacionar distinguiendo para ver lo común en las diferencias.

Por otro lado, el tomismo se constituye en una arquitectónica sólida que sintetiza presupuestos diversos, y esto es lo que pretendemos con nuestra propuesta metodológica.

TERCERO: Realizar una Crítica constructiva

Desde el campo general de la filosofía se considera que se somete a crítica, a la actitud evaluativa de todo cuanto puede llegar a ser objeto de estudio de la razón, tal como lo hizo Kant en sus tres obras clásicas (*Crítica de la Razón Pura*, *Crítica del Juicio*, *Crítica a la Razón práctica*). Particularmente en su *Crítica de la razón pura* (2004), somete al tribunal de la razón a la razón misma, en una labor de autocrítica, con la finalidad de determinar cuáles son sus posibilidades y sus límites; este aporte kantiano hace que consideremos la crítica como actividad reflexiva y razonada que se ejerce sobre cualquier objeto de estudio con procedimientos racionales, tanto que se ha llegado a considerar como una de las características fundamentales de la filosofía en general.

Dos filosofías contemporáneas destacan el uso del criticismo filosófico: La crítica según la Escuela de Frankfurt y el racionalismo crítico de Karl Popper. La

primera, inspirada en los principios marxistas aplicados al análisis de la economía política, la asume como teoría crítica, entendiéndola como intervención de la razón para analizar negativamente la realidad social a fin de poner en manifiesto sus estructuras injustas e irracionales de dominio del hombre con miras a su liberación; mientras que el racionalismo crítico de Karl R. Popper en *Conjeturas y refutaciones* (1983), la destaca como característica propia del conocimiento racional de confrontación y debate propio de la filosofía y el quehacer científico.

Sin embargo, asumo una crítica de nuestro medio, más apropiada a la aplicación nacional, no conocida en la filosofía universal, pero no por ello poco interesante: el criticismo de Manuel Zevallos, expuesta en su libro *Crítica Histórica y educación social* (1958), que la asume como capacidad juzgadora, valioso instrumento y método del conocimiento que, como tal, dependerá de la actitud con que se use de tal manera que sea bien aprovechada y aplicada con la objetividad requerida pues, no siempre, por desgracia, los hombres le han sacado todo el partido posible.

Zevallos (1958), distingue las siguientes actitudes críticas: Crítica negativa, que se propone sólo a buscar defectos, errores y desaciertos; crítica positiva, que se ocupa sólo en resaltar las bondades, méritos y aciertos. Por su parte, la crítica ecléctica busca encontrar una posición central pero corre el riesgo, como todo eclecticismo, de conducirnos a evadir las propias responsabilidades; mientras que la crítica pura es una actitud idealizada que asume 'la crítica por la crítica' sin dar explicación y aplicación práctica; peor aún se encuentra la actitud acrítica que nos da el papel de simples espectadores. Don Manuel considera de todas ellas sus potencialidades pero también sus lados perniciosos. Nos recomienda que la verdadera crítica debe cumplir con los siguientes ineludibles requisitos: Señalar tanto lo positivo como lo negativo, señalar

las causas de las fallas y de los aciertos, señalar la proyección social; y, apoyarla con una praxis coherente.

CUARTO: Asumir los criterios de un Humanismo personalista

Se considera humanismo a toda comprensión que se interesa básicamente por el sentido y el valor del hombre y de lo humano, tomándolo como punto de partida de sus planteamientos.

Teniendo diferentes concepciones humanistas en la historia, nos aplicamos particularmente a los humanismos de nuestra época contemporánea, quienes basados en sistemas filosóficos más generales tienen una orientación fundamentalmente ética, teniéndose por objetivo principal es destacar el valor y la dignidad de la persona como sujeto que construye su propio sentido. Particularmente se asume el humanismo personalista en tanto que consideramos ineludible dar una primacía al valor, la libertad y la autonomía de la persona por encima de cualquier otra realidad, de tal manera que el ser humano en cuanto persona se constituye en sujeto central de nuestra comprensión, irreductible a ideologías y a sistemas políticos que intenten anularlo o atenten contra su dignidad.

Considero que la persona no se reduce a fenómenos psicofísicos materiales ni a determinadas formas espiritualistas, sino que exige una comprensión integral bio, psico, socio, espiritual. Además, como sujeto integral tiene subsistencia e independencia en su ser, ejerciendo una adecuada y responsable libertad, adherido a valores libremente adoptados, asimilados y vividos en compromiso de mejora y perfeccionamiento constante con los otros, abierto a la trascendencia; unificando así nuestra integralidad constitutiva.

QUINTO: Ir a la vida en acción: Praxiofilosofía

Lo que denominamos praxiofilosofía se relaciona con el término praxiología que generalmente se designa al estudio de las acciones humanas, entendida en el sentido de la acción moral, por ello se dice que toda ética es una forma de praxiología. Sin embargo, como concepto se aplica específicamente, a planteamientos teóricos que sustentan acciones, como por ejemplo el sistema praxiológico de las condiciones de acción máximamente eficaz propuesto por el filósofo polaco Tadeusz Kotarbinski (Praxiología y economía, 1987), que analiza los actos simples y la composición de actos complejos en distintas situaciones (solidaridad, cooperación negativa, etc.) sugiriendo ciertas normas para conseguir la máxima eficacia de una acción asumiendo la noción de 'justo medio' aristotélico; o a los planteamientos de la teoría económica de Ludwig Von Mises (La acción humana, 2007), para quien la economía se realiza en elecciones humanas en base a las necesidades e intereses (costo, beneficio, conveniencia) de la acción.

Llamo 'praxiofilosofía' al análisis de las acciones humanas contextualizadas; pero también, a la observación de una realidad para comprender, interpretar y brindar propuestas filosóficas como sustento plausible a ser aplicadas. De nada vale pensar a la persona, si no se busca aclarar las situaciones contradictorias vivenciales en las cuales se enfrenta en el mundo contemporáneo.

La tarea del filósofo y del científico personalista no solo ha de pensar y conocer sobre la persona, sino también debe tener un ejercicio práctico sobre ella, participando en la transformación de bienestar en la vida socio-política en función de la búsqueda de soluciones prácticas de las necesidades. En efecto, las ciencias de la persona, han de conocerlo en su contexto y tratar de entender su problemática existencial: Conocer bien para hacer con excelencia el bien debido.

SEXTO: Elevar la dignidad de la persona y contribuir a su fin Trascendente

De nada vale el pensamiento, la reflexión y la acción de una antropología ni de una ciencia en general, ni las ciencias de la persona en particular si no contribuye a dignificar su ser y su condición, si no lo comprende en su dimensión sagrada que apunta hacia el sentido de la trascendencia.

El método que se propone no tiende sólo al proceso del conocimiento objetivo desde las ciencias de la persona para la comprensión de ella, ni tan sólo a la aplicación práctica de la participación por y para el compromiso social. Todo ello carece de sentido sin la dignificación de la persona, y esto adquiere un auténtico significado desde los ojos de la fe, la esperanza y la caridad, desde el descubrimiento de la sacralidad del ser persona. Aquí radica la diferencia entre los otros humanismos y el personalismo.

A manera de conclusión

Este artículo es el esbozo inicial de una investigación mayor que he titulado "*Metodológica para la investigación interdisciplinaria científico-técnica, filosófico-teológica. Una comprensión desde la neurociencia*" como propuesta de un filósofo creyente, que brinda una arquitectónica integradora desde la metodología de investigación.

En tal sentido, lo que pretende esta investigación macro es demostrar lo pernicioso que es para el hombre, su conocimiento y aplicación, dar lectura a la comprensión del quehacer científico-metodológico en términos de ruptura. Además, se propone una arquitectónica metodológica de talante filosófico, que bien podría ser aplicada estructuralmente en las distintas ciencias en las que tanto hoy se exige se impliquen inter y transdisciplinariamente, siendo a veces el método su impedimento de relación. La metodológica para la investigación interdisciplinaria propuesta, se fundamenta

con criterios epistémicos, educativos y psicológicos, teniendo por hilo conductor los estudios dentro de la neurociencia; y al mismo tiempo se constituye en un elemento demostrativo de superación a la lectura de ruptura epistémico de la ciencia y su método.

Considero que en nuestra contemporaneidad se hace necesario que sean superadas las escisiones metodológicas y epistémicas que devienen de una comprensión sesgada del proceso de conocimiento de la persona; por eso, para terminar estas reflexiones, se espera que esta metodológica contribuya a que la antropología filosófica vaya teniendo un mayor sustento epistémico-metodológico como ciencia de la persona.

Referencias bibliográficas:

- Aquino Tomás de. Suma Teológica II-II. Tm.3. España: Biblioteca de Autores Cristianos. 2005, 640 p.
- Aristóteles. Metafísica. Ed. Trilingüe. Trad. Valentín García Yebra. España: Gredos. 1998, 884 p.
- Burgos J M. Repensar la naturaleza humana. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias. 2007, 168 p.
- Cañas JL. Antropología de las adicciones. Psicoterapia y Rehumanización. Madrid: Dykinson. 2004, 450pp.
- Castaldi M C. Personalismo e pragmatismo pedagogico: due forme di narrazione pedagogica a confronto. Ipotesi di un incontro possibile. Tesi di Dottorato. Salerno: Università degli Studi di Salerno. 2013, 306 p.
- Fortea-Laguna J. En el umbral de la Inteligencia. Barcelona: Plaza & Janes Editores. 1987, 299 p.
- González Quirós J. El porvenir de la razón en la era digital. Madrid: Editorial Síntesis. 1998, 208 pp.
- Hegel G W F. Fenomenología del Espíritu. 6ta re. Trad. Wenceslao Roses. México: Fondo de Cultura Económica, 485 p.

- Heidegger M. Ser y Tiempo. Tercera Edición. España: Editorial Trotta. 2012, 492 p.
- Husserl E. Introducción general a la fenomenología pura. México: Fondo de Cultura Económica - UNAM. 2013, 812pp.
- Kant I. Crítica de la razón pura. España: Tecnós. 2004, 392 p.
- Knight S; Buckingham S; Littleton K. Epistemology, Assessment, Pedagogy: Where Learning Meets Analytics in the Middle Space. In: Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge. Journal of Learning Analytics. 2014, 1(2): 23-47.
- Kotarbinski T. Praxiología y economía. Trad Wendl Karel. México: Dirección General de Publicaciones UNAM. 1987, 20 p.
- Livi A. Il principio di coerenza: Senso comune e logica epistemica. Roma: Armando Editore. 1997, 221 p.
- Osorio F. Epistemología y Ciencias Sociales: Ensayos Latinoamericanos. Chile: LOM Ediciones. 2014, 334 p.
- Platón. La República. España: Alianza Editorial. 2005, 608 p.
- Popper K. Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico. España: Paidós Ibérica. 1983, 512 p.
- Reluz Barturén F. Filosofía que debe permanecer en la educación actual. Lima: Instituto para la Paz, Cultura e Integración de América Latina. 2008, 216 p.
- Reluz Barturén F. Epistemología y Sentido de vida. Lima: Instituto para la Paz, Cultura e Integración de América Latina. 2011, 223 p.
- Richtel M. A Silicon Valley School that doesn't compute. En: New York Times. 23 de Octubre, 2011.
- Von Mises L. La Acción humana. Tratado de economía. 4ta ed. Colombia: Unión Editorial. 2007, 1070 p.
- Zevallos Vera M. Crítica Histórica y Educación Social. Arequipa: Fondo Editorial de la Universidad Nacional San Agustín. 1958, 240 p.
- Wojtyla K. Persona y acción. España: Biblioteca de Autores Cristianos. 2007. 350 p.