

Revista de la

Universidad del Valle de Atemajac



Año XXII cuatrimestral No. 62 septiembre - diciembre 2008

*México - Asia:
Contrastes 62*

DIRECTORIO

Año XXII, No. 62 septiembre-diciembre 2008

Rector Fundador

Presidente del Consejo Editorial

Mons. Dr. Santiago Méndez Bravo

Rector

Mons. Lic. Guillermo Alonzo Velasco

Director General Académico

Mtro. José Carlos Pérez Gómez Medina

Director General de Medios y Publicaciones

Pbro. Lic. Armando González Escoto

Consejeros Académicos

Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud

Dr. Luis Reyes Ceja

Decano de la Facultad de Ciencias

Económico-Administrativas

Mtro. Alejandro Ortega Andrade

Decano de la Facultad de Ingenierías

Lic. Alejandro Pérez Chavez

Decano de Bienestar y Desarrollo Integral

Pbro. Lic. Jesús García Zamora

Coordinador Editorial

Lic. Saúl Raymundo López Cervantes

Consejeros Editoriales

Lic. Jorge del Pozo Marx

Dra. Clelia Ma. García Silva Herrera

Mtro. Jaime Ramírez Ramírez

Arq. José Guillermo Saldívar Vázquez

Ing. Sergio Ellerbracke Román

C. a Dr. Jorge Dionicio Castañeda Torres

Dra. Patricia Sánchez Rivera

Gabriel Bejarano Sereñi

Comité Editorial de Palabral

Dr. Luis Reyes Ceja

Lic. Sergio René de Dios Corona

Mtra. Ma. Teresa Ramos López

Lic. Juan Castañeda Arciniega

Colaboran en esta edición

Blanca Miriam Torres Mendoza

Patricia Sánchez Rivera

Sergio López Ángeles

Jorge Alberto Quevedo Flores

Leslie Adriana Quiroz Shulz

Francisco Ernesto Navarrete Báez

Javier Varela Montes

Héctor Sevilla Godínez

Salvador López García

Rocío Calderón García

Jorge Alfredo Jiménez Torres

Diseño y Corrección de estilo

Coordinación de Diseño de Publicidad,
Gráficos e Impresos

Traductores del Centro de Lenguas Extranjeras (CELE), UNIVA

Lic. María Guadalupe Santana Villegas (Inglés)

Lic. Jean-Pierre Schadegg Iten (Francés)

Coordinadora del material fotográfico

Coordinación de univa.mx

Fotografía de portada:

Sugheil Regüillo



ISSN 0187-5981 Publicación cuatrimestral,
indizada en CLASE <http://dgb.unam.mx/clase.html>
Las opiniones expresadas en esta revista son
responsabilidad de sus autores.

Se permite la reproducción total o parcial de la
revista, siempre y cuando se cite su procedencia.
Las colaboraciones deben dirigirse al Coordinador
Editorial.

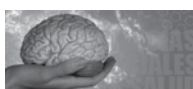
E-mail:

saul.lopez@univa.mx

Página Web:

<http://biblioteca.univa.mx/biblioteca/RevUniva/colección.htm>

Sumario



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD

6 China e India, potencias asiáticas

Blanca Miriam Torres Mendoza
Patricia Sánchez Rivera



FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS

14 Una cosmovisión profesional de negocios de cómo los países asiáticos son percibidos por sus competidores

Sergio López Ángeles

20 Balance y expectativas de la inserción de México en la región Asia-Pacífico

Jorge Alberto Quevedo Flores

29 La sociedad civil organizada en Japón

Leslie Adriana Quiroz Shulz



FACULTAD DE INGENIERÍAS

37 Las perspectivas de avance científico y tecnológico entre México y los países emergentes de Asia

Francisco Ernesto Navarrete Báez

SECCIONES



SALUD Y FAMILIA

45 La pérdida de la memoria durante el proceso de envejecimiento puede prevenirse mediante los antioxidantes de la dieta

Javier Varela Montes



EDUCACIÓN

50 El ejercicio filosófico en ambientes universitarios

Héctor Sevilla Godínez



REPORTE DE INVESTIGACIÓN

55 Estudio y análisis de la empleabilidad en el mercado laboral de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco

Salvador López García



MARCO LEGAL

63 El desarrollo social y el desarrollo humano frente a la legislación. Caso del estado de Jalisco

Rocío Calderón García

Jorge Alfredo Jiménez Torres



SUPLEMENTO LITERARIO PALABRAL

El ejercicio filosófico en ambientes universitarios



“Aunque la formación de cada filósofo es muy específica, sería recomendable hoy en día tener la apertura requerida para cierta interdisciplinariedad”.

Por: **Héctor Sevilla Godínez**

Maestro en Filosofía y en Desarrollo Humano; doctorante en Ciencias del Desarrollo Humano, UNIVA y en Filosofía, Universidad Iberoamericana. Docente en el ITESO y asesor en la Universidad de Guadalajara.

El ejercicio filosófico en ambientes universitarios

Resumen

El presente ensayo versa, en general, sobre la enseñanza de la filosofía. Se presenta a manera de caos ordenado sobre las distintas polémicas que el tema sugiere a la mayoría de los autores, así como la dinámica de interacción de las ideas presentadas por ellos y las propias. La intención es dar una idea clara e introductoria sobre los terrenos que pisamos al adentrarnos a este problema específico de investigación.

The exercise of philosophy in universities environments

Abstract

The following essay deals in general, with the teaching of philosophy. It is presented as an orderly chaos on the different polemics that the topic raises in most authors. As well as the dynamics of interaction between the ideas presented by them and my own. The intention is to give a clear idea and an introduction to the grounds we tread as we enter this specific research problem.

L'exercice philosophique dans les milieux universitaires

Résumé

Le présent essai traite, plus particulièrement, de l'enseignement de la philosophie. Il se présente comme un chaos ordonné des différentes polémiques que le thème évoque à la plupart des auteurs, ou encore comme la dynamique de l'interaction des idées qu'ils présentent ou qui leur sont propres.

L'intention ici est de donner une idée claire en guise d'introduction de tous les domaines que nous abordons quand nous nous attelons au problème particulier de la recherche.

Acerca de la cuestión de enseñar filosofía, primeramente se presenta la polémica sobre el sentido de estudiar o dedicarle unos cuantos periodos de nuestro tiempo a esa disciplina. Sava-ter (2003) plantea la necesidad de mostrar caminos alternos a los existentes en la sociedad para así reconstruirla. Por su lado, Masia (1997) enfoca la importancia del filosofar en el hecho de concientizarse de la propia vulnerabilidad. Sin dejar tal lado crudo de la realidad, es Comte-Sponville (2002) quien plantea, de manera más optimista, el esfuerzo por filosofar como un camino de humanización y una forma de encontrarse con la felicidad. Parece que existe un consenso entre estos autores sobre la importancia del filosofar y una distinción sobre los motivos de ello. La realidad, sin embargo, es mayormente cruda, como lo manifiesta Abelardo (1967), para el que llega a ser hasta desventurada la vinculación de la filosofía con los hechos cotidianos. Y aunque la filosofía está conectada con la existencia de manera irrenunciable (Jaspers, 1953), idea que se apoya si entendemos también la filosofía como una manera de vivir (Quiles, 1948), no hay, sin embargo, la suficiente claridad sobre la manera de inducir a los alumnos a pensar filosóficamente, llegando algunos incluso a pensar que ciertas personas no tienen la capacidad de filosofar (Hegel, 1991) o que, simplemente, están muy distraídos con la vida juvenil (Villalpando, 1959).

En este sentido, un planteamiento rescatable no es que se tenga que enseñar a filosofar, sino que lo factible para el profesor es crear el ambiente de duda e incertidumbre que ocasione, explote, motive, propicie, derive, incite o empuje al filosofar. Esto no es lejano al método socrático (Nelson, 1974) ni a la didáctica de la pregunta con base en textos filosóficos (Echeverría, 1997), pero sí aporta la distinción de que la filosofía sólo nace en la persona que filosofa, y que no es posible enseñar a filosofar, sino que, más bien, partir de una atmósfera creada es lo que puede inducir a ello.

Además, debemos dejar de lado algo que sucede mucho en la actualidad y que es la manipulación del término *filosofía* para promover proselitismos. Esto, suponer que filosofamos cuando sólo adoctrinamos, implicaría no sólo una simulación mal intencionada (Izuzquiza, 1982), sino un regreso a sistemas medievales absolutistas (Uzcategui, 1968), coloniales (Lértora & Celina, 1979) o a modernas imposiciones muy contrarias a la libertad (Jiménez, 2007), con la que es necesario emprender el camino de la crítica y la reflexión profunda.

Aunque aparentemente se está de acuerdo en que el alumno es el que filosofa y que hay que partir de él para filosofar en el aula, no he encontrado ningún estudio cuantitativo ni cualitativo sobre la actitud de los alumnos ante la clase de filosofía. Hay muchos



sobre valores, pero incluso en estos casos se refiere a ellos como cuestiones ya determinadas y no como aspectos que habría que definir por medio del discernimiento o el ejercicio filosófico (Gandolfo, 1981).

Por otro lado, en algunas obras en las que se habla de la didáctica filosófica suele utilizarse el término *enseñar filosofía* como forma de directividad docente (Salmerón, 1991) o se entablan sugerencias estrictamente cuantitativas para calificar el aprendizaje filosófico de los alumnos (Villalpando, 1959). Esto sugiere una nueva problemática no plenamente dilucidada y que implica la forma de evaluar el aprendizaje filosófico.

En cuanto a la manera de distinguir el estilo didáctico del profesor de acuerdo con el nivel del grupo en cuestión no hay muchas contradicciones. Varios títulos tienen claro y definido el perfil a quienes va dirigido el método didáctico en la secundaria (Cifuentes & Gutiérrez, 1997; Gandolfo, 1981; Pérez, 1987) o la universidad (Domínguez, 1969; Echeverría, 1965; Gaos, 1965; Schopenhauer, 1991). El problema comienza cuando se adhiere el tema de los supuestos valores que vale la pena enseñar a los alumnos. Si bien algunas veces la descripción axiológica se queda sólo en lo que la escuela hace (Camps, 1994), en otras ocasiones se intenta deliberadamente suministrar los valores a los alumnos (Escamez & Ortega, 1988). Existe la idea de que los valores no se enseñan y que, por tanto, no habría



una formación en valores como tal, sino que, a lo mucho, sólo se pueden ofrecer los elementos para que cada individuo delibere o clarifique (Pascual, 1988), no los valores que quiere elegir, sino las cosas o actitudes que quiere valorar. Por ello, el propiciar el ejercicio filosófico supone también la posibilidad de clarificación y discernimiento de los propios ejes valorativos.

El comprender que ni la filosofía ni los valores se enseñan —o que la verdadera filosofía implicaría la posibilidad de construir los valores, no sólo suponerlos ya definidos— vuelve ineludible el escarbar hacia la pregunta epistémica sobre nuestro saber. Mathew Lipman (1998) profundiza en el pensamiento complejo y de ahí construye una didáctica a manera de comunidades de investigación infantil (Lipman, Sharp & Oscanyan 1992) y da forma a lo que él llamó la *filosofía para niños*, generando incluso manuales para profesores y toda una nueva dinámica de hacer filosofía que se ha extendido en toda América y el mundo (Lipman 1990).

Falta, sin embargo, establecer una metodología que implique a los jóvenes. En buena medida, ésa tendría que ser la intención del proyecto de investigación de buena parte de los filósofos nacionales: elaborar un proyecto de facilitación filosófica para la sociedad, sin que ello implique demeritar el rigor ni disminuir la calidad del discurso del mismo filósofo.

En ese sentido, el *falsacionismo* de Paul Feyerabend (1993) propone la duda ante los hechos más inconfundiblemente verdaderos, es una manera de hacer investigación filosófica por medio de la negación o de la búsqueda de falsedad de los parámetros comunes existentes. Lo anterior podría derivar una metodología de trabajo que con tintes de la investigación-acción (Rojas 2002) se enfocaría a propiciar un ambiente de cuestionamiento en el aula que, aunado a la lectura pertinente de textos adecuados y detonadores (José T., 1999) y a una adecuada interacción entre el profesor y el alumno en la que sólo se induzca a pensar, no a *pensar algo definido*, podría gestar un estilo coadyuvador para la realización de nuestra intención planteada desde el inicio.

Gran parte de la literatura encontrada sobre esta temática se enfoca a los aspectos teóricos o especulativos que dan sentido (Lyotard, 1989) a la supuesta enseñanza de la filosofía, se aborda con claridad el planteamiento de ejes temáticos para la filosofía, *currícula* que habría que cubrir, se discute sobre la importancia

o no de incluir tales o cuales temas, se mencionan también algunas de las alternativas metodológicas para planear la clase antes de que la misma suceda (Peterson, 1993; Salazar, 1968) o se sugieren formas de relacionar a la filosofía con otras áreas de la vida académica (Niето, 2001), pero, lo que no se ha explorado lo suficiente, o casi nada, es lo que sucede en el aula de filosofía. Es probable que la recolección de datos, la revisión cualitativa con los alumnos o el mismo diario de campo no sean aspectos de uso cotidiano entre los filósofos, y es comprensible por el tipo de pensamiento desarrollado, por lo general abstracto, que se ve amenazado –al menos imaginariamente– ante la posibilidad de tangibilizar lo que sucede entre él y sus alumnos, entre los alumnos con ellos mismos y con él como profesor.

Aunque la formación de cada filósofo es muy específica, sería recomendable hoy en día tener la apertura requerida para cierta interdisciplinariedad. Con esta actitud se podría emprender una revisión de este aspecto usualmente no tocado. Ha de abrirse una brecha importante en lo que respecta a la didáctica filosófica. Es necesario esclarecer lo que sucede en el aula y también la repercusión que tiene en el profesor su propia labor de artista filosófico frente a los alumnos. ¿Qué pasa en la clase filosófica? ¿Qué sucede con el profesor de filosofía y sus alumnos? Son preguntas básicas ante el reto de propiciar la filosofía en el ejercicio común de los alumnos.

Por otro lado, aun con la clarificación de una propuesta didáctica definida es imperativo atender a otros aspectos que, sobre la mesa, generan debates y polémicas que pocas veces son mostrados con claridad en los libros que hablan al respecto, que no son muchos además, y ninguno hasta ahora tratado a fondo: ¿Cómo evaluar el ejercicio filosófico? ¿Es medible?


Las anteriores preguntas suponen una *aporía*. Me dir lo abstracto. ¿Cómo saber que un alumno ha filosofado? Nos podrá escribir un reporte, pero ¿cuál es la medida idónea del filosofar? ¿Tener dos teoremas por párrafo, relacionar al menos seis ideas por hoja o definir las reglas lógicas de los propios argumentos? Ciertamente, no.

Ahora bien, si se filosofa a partir de la vida, ¿cómo establecer un parámetro justo que mida un aspecto cuyo punto de partida es, de por sí, la diferencia? Nuevamente, estamos intentando abrir caminos. Pareciera que la filosofía, quizás la más antigua de las materias que se tienen en un salón de clase, se niega a ser cuantificada, a bajarse de los altares académicos de la elucubración, la abstracción y la mera especulación, para sumergirse en un análisis de la realidad, no desde el clásico olor a mueble y libro de biblioteca, sino desde el pantanoso olor del sudor, el conflicto áulico, el caos.

Es necesario
esclarecer
lo que sucede
en el aula y
también la
repercusión
que tiene en
el profesor su
propia labor de
artista filosófico
frente a los
alumnos

El camino de este tipo de investigación nos puede llevar a derroteros no imaginados. Desde la crítica del colega filósofo que se burla de quien intenta medir lo inmedible hasta la posibilidad de producir el concepto de un nuevo tipo de inteligencia, la inteligencia filosófica, que a la par de lo intelectual y lo emocional (cada uno con sus respectivos coeficientes y mediciones) podría completar una tríada de integración humana. Estoy percibiendo lo que podría llamarse el coeficiente filosófico. Si en los últimos setenta años se promovió el *coeficiente intelectual* (que mide nuestra capacidad de relacionar ideas y conceptos), el coeficiente emocional (que mide nuestra capacidad de manejo de los sentimientos y situaciones difíciles),

¿por qué no un *CF* que observe nuestra capacidad de preguntar, de dudar, de dar sentido, de crear, de ser libres?

El debate está ahí. Y la posible respuesta a todas estas interrogantes no haría más que responder al punto de partida inicial: ¿Tiene sentido enseñar filosofía? Y ¿cómo hacer para propiciarla, más que enseñarla? Me parece que tal sentido hay que renovarlo y afirmar que lo más importante es tener la capacidad de filosofar a partir de la estimulación que se dé en el aula y luego salir de ahí y ver el mundo que nos interpela, pues todo lo que en el mundo sucede es, de por sí, el detonante necesario para comenzar a hacer filosofía y a actuar. Quizás, entonces, la pregunta sobre el sentido de filosofar en la vida podría ser cambiada por otra: ¿Tendría sentido la vida sin ello? 



Bibliografía

- Abelardo, P. (1967). *Historia de mis desventuras*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Calvo J. (2006). *Filosofar en la escuela: los jóvenes piensan*. Barcelona: Paidós.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Cerletti, A. & Kohan, W. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBS.
- Cifuentes, M. & Gutiérrez, J. (1997). *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y Horosori Editorial.
- Comte-Sponville A. (2002). *Invitación a la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Echeverría J. (1997). *Aprender a filosofar preguntando con Platón, Epicuro, Descartes*. Barcelona: Anthropos.
- Escamez S. & Ortega Pedro (1988). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Feyerabend P. (1993). *Tratado contra el método*. México: REI.
- Gaos, J. (1956). *La filosofía en la universidad*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Giménez F. (2007). *Libertad de Filosofar*. Barcelona: Ariel.
- Hegel, G. (1991). *Escritos Pedagógicos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Izuzquiza I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.
- Jaspers, K. (1953). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Buenos Aires: F.C.E.
- José, E. (1999). *Textos y pretextos para filosofar*. Buenos Aires: Biblos.
- Lértora M. & Celina A. (1979). *La enseñanza de la filosofía en tiempos de la colonia*. Buenos Aires: Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Liotard J. (1989). *¿Por qué Filosofar?* Barcelona: Paidós.
- Masiá J. (1997). *El animal vulnerable: invitación a la filosofía de lo humano*. Madrid: Universidad P. de Comillas.
- Nelson, L. (1974). *El método socrático*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Lipman M. (1990). *Investigación social: manual del profesor para acompañar a Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Nieto J. (2001). *Didáctica de la Historia*. México: Santillana.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Petterson G. (1993). *Didáctica de la Filosofía*. Guadalajara: U. de G.
- Quiles I. (1948). *Filosofar y vivir: esencia de la filosofía*. México: Espasa Calpe.
- Rojas R. (2002). *Investigación-acción en el aula: enseñanza aprendizaje de la metodología*. México: Plaza y Valdés.
- Salazar B. (1968). *Didáctica de la filosofía*. Lima: Editorial Universo.
- Salmerón, F. (1991). *Enseñanza y filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional.
- Sánchez J. (1993). *La enseñanza de las humanidades en el sistema educativo UIA*. México: UIA.
- Savater F. (2003). *Palabras cruzadas: una invitación a la filosofía*. Valencia: Pretextos.
- Schopenhauer, A. (1991). *Sobre la Filosofía de Universidad*. Madrid: Tecnos.
- Villalpando, J. (1959). *Didáctica de la filosofía*. México: UNAM.