



Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Análisis y problematización de las condiciones del lenguaje en el  
aula

T E S I S

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
EN FILOSOFÍA

PRESENTA:  
AXAYÁCATL TAVERA ROSALES

Asesor de tesis:  
Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman  
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Edo. Méx.

Enero 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Esa palabra antes de ser sonido o gesto,  
antes de ser gráfico icónico o típico es presencia en mí,  
del ser y la visión de esa presencia,  
es luz.*

Francisco García Olvera

## **Agradecimientos**

En primer lugar quiero agradecer a mis padres, abuela, hermanos y familiares que me apoyaron a lo largo de mi vida académica. También hago extensa la gratitud a mis tutores de los estudios de maestría, al doctor Mauricio Pilatowsky Braverman, al doctor Guillermo Castillo Ramírez y al doctor Ignacio Pineda Pineda.

Igualmente agradezco a mis profesores de la licenciatura, en particular al maestro Ernesto de Icaza Villalpando, al maestro Ricardo Romero Granados y muy en especial al profesor Francisco “Pancho” García Olvera (Q.D.P.)

Así mismo agradezco a los compañeros con los que conviví a lo largo de mis estudios y a los amigos que también me apoyaron dentro y fuera de las aulas.

Finalmente agradezco a aquellos que lean este trabajo.

## Índice

	Pág.
<i>Introducción</i> .....	5
<b>Capítulo 1 – Área filosófica</b>	
1.1 Diferendo educativo, un tratamiento del lenguaje en el aula.....	8
1.2 Similitudes entre el lenguaje ostensivo y el proceso educativo.....	19
<b>Capítulo 2 – Área psicopedagógica</b>	
2.1 Palabra y acto, análisis de la condición del lenguaje adolescente.....	28
2.2 Educación desde el lenguaje para ampliar el mundo.....	39
<b>Capítulo 3 – Práctica docente</b>	
3.1 Sobre la institución sede.....	48
3.2 Diagnóstico del grupo.....	53
3.3 Sobre la población foránea.....	58
3.4 Planteamiento de la práctica.....	60
3.5 Autoevaluación del desempeño docente.....	62
3.6 Evaluación por parte de los alumnos .....	67
3.7 Evaluación por parte del profesor examinador.....	68
3.8 Conclusiones.....	72
<b>Bibliografía</b> .....	75
<b>Anexos</b> .....	76

## **Introducción**

El presente trabajo tiene como sentido primordial explorar el papel que juega el lenguaje dentro del proceso educativo en el nivel medio superior. Para esto se divide en dos grandes apartados, por un lado el aspecto teórico de la investigación y análisis, por el otro, la implementación de una estrategia didáctica con la que se pretende solventar los problemas presentados en la sección que le precede.

Dentro del desarrollo teórico se aborda distintas posturas en torno al lenguaje desde varias áreas del conocimiento como son la filosofía, la psicología y la pedagogía.

Dentro del área filosófica el autor principal en el que se ahonda es el pensador austriaco Ludwig Wittgenstein. En el ámbito psicológico se consideran las ideas expresas en el texto *La crisis de la adolescencia*<sup>1</sup>, una recopilación de varios autores realizada por el psicoanalista Octave Mannoni. Mientras que en las cuestiones pedagógicas se toma en cuenta el trabajo del brasileño Paolo Freire y del epistemólogo Jean Piaget.

En el segundo apartado, es decir, en el de la implementación y análisis de la práctica, se realiza un rastreo de las tendencias, objetos y características de la institución sede, que en este caso se trata de la Prepararía Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo. Posteriormente se lleva a cabo el planteamiento de la práctica para luego dar paso al análisis del desempeño docente y las conclusiones de la intervención.

---

<sup>1</sup> Mannoni, Octave et al.; *La crisis de la adolescencia* (Barcelona: Gedisa, 1996)

Ambas secciones, tanto la teórica como la práctica, parten de un texto en común, se trata del artículo del filósofo español Reyes Mate titulado *Aut lex, aut vis valet*.<sup>2</sup> El primer uso que se le da es argumentativo y forma parte de la bibliografía empleada para la investigación del aspecto disciplinar del trabajo y el segundo es en la práctica donde forma parte del material didáctico empleado y contribuye al desarrollo del tema en la clase.

Una vez aclarados estos puntos, hay que recalcar que dentro de los estudios académicos en torno al proceso de aprendizaje, el lenguaje ha sido uno de los terrenos menos explorados y que suele darse por sentado el papel que desempeñan en la educación. Generalmente cuando se habla de lenguaje, ya sea dentro de la pedagogía o de la psicología, se hace con un enfoque centrado en el desarrollo infantil, pero en el ámbito del bachillerato el lenguaje ya no se le considera un problema y se tiene el supuesto de ser algo comprendido, asimilado completamente por los estudiantes y cuya relevancia se limita a simple ejercicio comunicativo. Y ni hablar de las múltiples posturas filosóficas respecto al tema, de las cuales realmente pocas logran salvar los obstáculos con ideas claras y concretas que den una solución a los problemas de la lengua y la comunicación sin caer en las respuestas más comunes que son: el misticismo religioso o la simplificación lógica.

Lo que aquí se pretende demostrar, más allá de cómo opera el lenguaje, es su preponderancia, no sólo en el ámbito educativo, sino en el proceso de desarrollo de todo ser humano pleno. No se trata de una habilidad adquirida o un simple medio

---

<sup>2</sup> Manuel-Reyes Mate Rupérez. *Memoria histórica, reconciliación y justicia*, (Barcelona: Anthropos Ed. 10).

de comunicación, el lenguaje nos define, define nuestro mundo y los modelos educativos no deben perder eso de vista.



# Capítulo 1 – Área filosófica

## 1.1 Diferendo educativo, un tratamiento del lenguaje en el aula

Son muchos los factores que intervienen dentro del proceso educativo y, la gran mayoría, han sido estudiados por grandes pensadores a lo largo de nuestra historia. Probablemente uno de los que ha generado mayor interés en diferentes áreas de conocimiento es el lenguaje. A primera vista parecería una cuestión sencilla o que no representa en sí mismo un problema, pero entre más se ahonda en los estudios respecto al tema su importancia es más evidente.

El problema que se aborda es la aparente existencia de una brecha lingüística entre el profesor y los alumnos. De nueva cuenta, en una primera consideración, este problema parecería una cuestión sin importancia o de una pronta solución, pero entre más se explora la naturaleza del tema va resultando más intrincado y se torna más complicado el hablar al respecto, ya que nos vamos dando cuenta que conforme se avanza en las indagaciones, el asunto va tomando mayores dimensiones al grado de absorberlo todo. Desde nuestra relación con los demás, la manera en la que nos comunicamos, cómo es que se les dota de un sentido a las palabras hasta el funcionamiento del lenguaje, cada punto es igual de profundo y complicado. Aún cuando parezca que el cuestionarse de tal modo el lenguaje no tiene una relación con el ejercicio de la enseñanza, lo cierto es que no sólo implica tratar dichos problemas, sino también habría que pensar en el carácter de la comunicación en el ejercicio educativo.

Pero antes de llegar a todo ello, es necesario aclarar que cuando hablamos del lenguaje no se hace referencia a un idioma en específico, pues el problema que se aborda no se limita al uso de vocablos dentro del aula, sino que se trata del acto mismo de la comunicación, cuando un sujeto dota de significado un sonido que emite, un gesto que realiza o un trazo que dibuja para transmitir a otros una idea, se inicia el lenguaje, mismo que ha evolucionado en distintos modos como por ejemplo el pictórico, de señas o el cinematográfico. Los individuos nos valemos de distintos medios, cada uno con sus virtudes y limitaciones, pero con el mismo objetivo, expresar y comunicar.

Una vez dicho esto habría que recalcar que el problema de interés en este trabajo, al menos desde cierto punto de vista, es que las condiciones del lenguaje en el aula no logran sus objetivos de comunicación entre los profesores y los alumnos, lo que implica la incapacidad, ya no sólo de generar condiciones de aprendizaje adecuada para los jóvenes, sino que se pone en tela de juicio la comunicación entre los individuos.

Este problema se debe a que el lenguaje empleado por los profesores no resulta significativo a los alumnos a causa de que éstos no poseen las experiencias necesarias para lograr comprender una referencia de los términos. Las palabras son las mismas, es decir, se habla el mismo idioma, pero los referentes son distintos. El significado que se le otorga a las palabras varía dependiendo de la experiencia individual que cada uno tenga, de este modo la relación entre palabra y su significado cambia completamente según la experiencia personal que se tenga del mismo término. Pero lo cierto es que, al menos, en un sentido básico se da la comunicación, ya que en un grupo social se emplean los mismos signos para

referirnos a las cosas, las palabras son las mismas, el mundo es el mismo y la experiencia que tenemos de él es semejante, pero no igual, de tal modo que el lograr un significado unívoco para las palabras resulta sumamente complicado.

Dicho de otro modo, cuando un profesor plantea un concepto lo hace con una idea específica en mente, mientras que los alumnos la interpretan según la experiencia individual que tengan del concepto; eso en el mejor de los casos, porque bien puede ocurrir que no se tenga ningún referente de los términos empleados por el profesor, lo que implica no sólo una ruptura en el ejercicio comunicativo sino que además genera confusión ante la incapacidad de comprender los temas tratados en las clases.

Para poder afrontar el reto que implica el tratar un tema tan complejo resulta pertinente recurrir al pensador que, probablemente sea uno de los filósofos más destacados en el estudio del lenguaje, el austriaco Ludwig Wittgenstein, y más en concreto, a su obra *Investigaciones filosóficas*.<sup>3</sup> Si bien, gran parte de mi argumentación teórica se basa en las reflexiones de dicho autor, también recurriré a algunos otros pensadores como es el caso de del filósofo español Reyes Mate y sus reflexiones en torno a las ideas Jean-François Lyotard además de la interpretación que Alejandro Tomasini realiza sobre el pensamiento de Wittgenstein, en cada caso se hará explícita la referencia y la pertinencia de las ideas.

A raíz del análisis teórico realizado se procederá a elaborar una propuesta didáctica en la que se intente subsanar la diferencia del lenguaje en el aula. Para ello es necesario encontrar un medio distinto que sirva de vasos comunicantes en el que

---

<sup>3</sup> Ludwig Wittgenstein. *Investigaciones filosóficas* (México: UNAM, 2003)

alumnos y maestros converjan en un mismo lenguaje. Si efectivamente el lenguaje se vale de un medio para generar comunicación, entonces lo que se requiere es un medio que dominen, tanto alumnos como profesores, y a partir del cual crear un lenguaje común que permita una interacción significativa entre los dos ámbitos: el del educador y el del educando.

La necesidad de realizar una propuesta como la que aquí se pretende, radica en cuestionar el papel del lenguaje en el proceso educativo. Normalmente se da por sentado que el acto de hablar o de emitir un discurso a los alumnos garantiza la comprensión de aquello que se dice, pero el poner en tela de juicio las condiciones del ejercicio comunicativo de este modo nos obliga a replantear las estrategias didácticas y a atender las cuestiones más elementales, que en este caso es un elemento básico de la interacción humana; de otro modo toda elaboración de un discurso didáctico que no atienda este problema pierde la fuerza que podría creerse posee.

Una estrategia significativa debería considerar la relación entre la experiencia y el contenido conceptual de los temas para lograr un aprendizaje auténtico, esto es que las palabras y términos abordados en las clases no sean sólo eso, sino que tengan un referente significativo en los alumnos. En el sentido más puro del término, lo que se debe lograr es una comunicación, volver común una idea y por ende una experiencia en torno a ella.

Para el análisis de las condiciones del lenguaje, no tanto en el aula sino dentro del ámbito general del lenguaje mismo, considero que es pertinente iniciar con el texto titulado *Aut lex, aut vis valet*, de Reyes Mate en el que retoma ciertos elementos del pensador francés Jean-François Lyotard para poder ahondar en el

problema de la justicia. En un apartado Reyes Mate resume a grandes rasgos lo que –dentro de la teoría de Lyotard– es la diferencia entre el “diferendo” y el “litigio”.

“Se habla de litigio cuando, ante el conflicto plantea una injusticia entre dos partes, existe un lenguaje común, reglas aceptadas, que permiten impulsar una falta al otro y a éste, defenderse. El término «diferendo» lo reserva el autor para aquellos conflictos en los que quien padece una injusticia carece de instrumentos para hacerse valer [...]”.<sup>4</sup>

Dicho de otro modo, dentro de un litigio existe una condición de igualdad entre los individuos pues éstos forman parte de un mismo orden discursivo o, en palabras de Wittgenstein, se hallan en un mismo juego del lenguaje, para el caso de la justicia esto se ve reflejado en los órdenes jurídicos de un estado. Dentro de toda la maquinaria de una nación existen instituciones destinadas a la impartición de justicia, tarea para la cual se valen de normas, reglamentos y leyes propias del mismo estado, formando un orden de lenguaje legal que corresponde a los conceptos establecidos por las mencionadas leyes.

En el caso de que un individuo sufra una injusticia, puede acudir a los órganos correspondientes para presentar una denuncia cuando los derechos que la ley le otorga se ven afectados, pero eso sólo en el caso de que aquella violación a sus derechos este contemplada en el marco jurídico como tal, en cuyo caso el afectado puede valerse del mismo orden legal para que le sean resarcidas las faltas sufridas. No obstante, eso sólo se aplica para aquellos que estén adscritos a los términos legales del estado, lo que deja desamparados a aquellos que no pertenecen a esa organización social y, por lo mismo, desconocen el los términos burocrático-legales.

---

<sup>4</sup> Manuel-Reyes Mate Rupérez. *Memoria histórica, reconciliación y justicia*, (Barcelona: Anthropos Ed. 10), pág. 58

Pero no se trata de un simple desconocimiento de las leyes, sino que es una incomprensión total del significado de los términos, lo que quiere decir que, aparte de la exclusión social, existe una exclusión lingüística; a esto es a lo que Lyotard llama “diferendo”.

El ejemplo que aparece en el texto de Reyes Mate para abordar este problema es el de los esclavos negros:

“La valoración del mundo civilizado –es decir, la repulsa que nos produce ese longevo fenómeno histórico– ha sido construida por los abolicionistas, [...] Pero este meritorio discurso oculta lo esencial, a saber, la valoración de la esclavitud por parte de los esclavos. Entre la experiencia del esclavo y las prácticas abolicionistas hay un abismo, un «diferendo», porque tienen lenguajes incomunicados, debido a que el único que vale es el del abolicionista que, en cuanto a lenguaje, es el mismo de los esclavos.”<sup>5</sup>

Es en esta parte en la que me quiero detener, ya que la situación que se expone puede ser aplicada a múltiples ámbitos pues se trata de una condición propia del lenguaje y, como tal, podemos trasladar la misma problemática a diversos contextos. Por ejemplo, en muchas ocasiones los maestros asignados a las escuelas rurales bilingües tendrían que, mínimamente, ser hablantes del idioma indígena de la comunidad, pero en la mayoría de los casos eso no sucede, lo que genera una disparidad en la condición de docente y el estudiante. O bien, para el propósito de este trabajo, la brecha lingüística existente entre el discurso de un profesor y sus alumnos. Este es el punto central de todo el trabajo, el cuestionar el proceso educativo desde el aspecto lingüístico.

---

<sup>5</sup> *Ibidem*.

Se presupone que la comprensión que los alumnos tienen de los temas se da de inmediato con relación al discurso que el profesor emplea, que ambos se encuentran en el mismo orden lingüístico, pero hay que tomar en cuenta que el docente trae consigo una carga cultural, contextual y vivencial respecto a los temas que es distinta a la de los estudiantes y ello puede menguar su labor frente a grupo. Lo mismo ocurre con los jóvenes, ellos están inmersos en su propia construcción del mundo, como se esperaría, ligado a su experiencia. Si bien ésta es una condición que puede ser aplicable a todo ejercicio comunicativo, en el proceso educativo resulta especialmente problemático ya que se tiene como intención primigenia el aprendizaje de algo, por esa razón es importante, antes que el planteamiento de cualquier estrategia de enseñanza, comprender cómo funciona el lenguaje.

En un primer momento el lenguaje va siendo adquirido por la relación de sonidos con objetos. Cuando alguien nos señala un objeto y al mismo tiempo emite alguna clase de sonido comenzamos a establecer una conexión entre el objeto que se nos apuntó y el sonido que fue realizado, así que vamos dando por supuesto que el sonido que escuchamos es el nombre de aquel objeto. Wittgenstein ejemplifica este tipo de aprendizaje del lenguaje con un albañil y su ayudante:

A construye un edificio con piedras de construcción; hay cubos, piedras, losas y vigas. B tiene que pasarle las piedras y justamente el orden en el que A las necesita. A este fin se sirve de un lenguaje que consta de palabras: «cubo», «pilar», «losa», «viga». A las grita – B le lleva la piedra que ha aprendido a llevar con a ese grito. – Concibe éste como un lenguaje primitivo completo.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ludwig Wittgenstein *Investigaciones filosóficas* (México: UNAM, 2003), pág. 19.

En este nivel, el también llamado lenguaje ostensivo tiene una finalidad muy clara y que está determinada por el contexto en el que se ocurre la interacción de los individuos obedeciendo a cuestiones muy concretas, pero fuera de esa circunstancia específica los términos pueden poseer una connotación totalmente distinta, esto según el juego del lenguaje en el que se encuentren.

Un juego o modo del lenguaje es cuándo una palabra adquiere uno u otro significado según el contexto en el que son emitidas. Retomado el ejemplo que plantea Wittgenstein, en el juego de lenguaje de los albañiles puede decirse que la palabra *cubo* significa un receptáculo que contiene diferente tipos de sustancias y tiene una aza para ser cargado, pero en un ámbito matemático *cubo* significa un cuerpo geométrico de seis caras; además existen otros factores que van determinando el significado como lo es el tono en el que se emiten y los complementos que los acompañan en la oración, cada variación implica una forma distinta de entender la misma palabra. De esta manera se van asignado valores específicos a palabras definidas, lo que a su vez va constituyendo el grosor el lenguaje de un individuo. Wittgenstein lo ejemplifica perfectamente al comparar el desarrollo de este lenguaje con una caja de herramientas: “Piensa en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, unas tenazas una sierra un destornillador, una regla, un tarro de cola, cola, cavos y tornillos. – Tan diversas como las funciones de estos objetos son las funciones de las palabras.”<sup>7</sup>

En este punto ya no se habla un lenguaje ostensivo, pues la significación de los objetos no es una referencia directa a éste, sino a la abstracción que se pueda

---

<sup>7</sup> *Ibíd.* Pág. 27.



realizar de dicho objeto según el entorno en el que es mencionado. Puede que esta última sentencia resulte confusa, pero quizá sea recurrir la interpretación que Alejandro Tomasini realiza sobre el pensamiento del filósofo austriaco, arroje un poco de luz sobre qué es lo que Wittgenstein quería decir, Tomasini explica que:

[...] el significado de las expresiones es el uso que de ellas se haga (y que, por consiguiente, comprender su significado es, entre otras cosas, saber usarlas) y de su sugerencia de que veamos a las palabras como instrumentos [herramientas], claramente se desprende que las palabras desempeñan una función y son introducidas o acuñadas para satisfacer una necesidad concreta.<sup>8</sup>

Sin embargo, el cómo es que se va asignado un significado a una palabra se vuelve más complicado cuando se trata de conceptos abstractos, principalmente en términos científicos, matemáticos y, desde luego, filosóficos. Esa necesidad específica de la que se habla se ve desdibujada al tratarse de temas a los cuales no se les puede apelar una experiencia en común, mucho menos un objeto específico al cual hacer referencia.

Llegado a este punto, la postura de Wittgenstein, específicamente las relacionadas con los discursos metafísicos, se torna más severa. Es conocido que sus ideas derivaron en una ruptura con la filosofía, algo que se vaticinaba en el *Tractatus* con aquella última sentencia “7. De lo que no se puede hablar hay que callar”<sup>9</sup>, pero el propósito de este trabajo no es hacer un rastreo monográfico de las ideas de Wittgenstein, sino buscar una explicación y aplicación dentro de un ámbito educativo a las tesis que él sostiene.

---

<sup>8</sup> Alejandro Tomasini Bassols. *El pensamiento del último Wittgenstein* (México: Edere, 2003), pág. 109-110.

<sup>9</sup> Ludwig Wittgenstein. *Tractatus logico-philosophicus*, (Madrid: Alianza, 2003), pág.145.

Sin duda la aproximación que se tiene al ámbito académico tiene rasgos en común con la que experimenta el aprendiz del albañil en su primer día de trabajo. Todos en un primer momento pasamos por una etapa en la que se nos enseñan las cosas de manera ostensiva, porque de hecho, aún cuando ya tengamos un dominio de nuestro lenguaje, es decir, sabemos usarlo, al entrar en un nuevo ámbito, como lo es el de una escuela, hay que aprender a decodificar los signos dentro de cada nuevo contexto. El problema radica en el nivel medio superior, donde la gran mayoría del profesorado da por hecho que los alumnos comprenden de manera abstracta, lo que no es del todo cierto, y se torna preocupante cuando nos damos cuenta de que en realidad no se abandona la enseñanza ostensiva.

A lo que se hace referencia es a que idealmente se debería iniciar el aprendizaje con una enseñanza ostensiva y de ahí partir a la formación de conceptos más abstractos, pero la educación que recibimos inicia con conceptos abstractos cuando nuestra comprensión del lenguaje que dan los maestros inicia, desde luego, con una enseñanza ostensiva, lo que deviene no sólo en una inconcreción de los temas expuestos, sino que además se da por supuesto que los alumnos han aprendido los contenidos académicos al responder “correctamente” cuando se les aplica una evaluación, pero en realidad sus respuestas no distan mucho del momento en el que el ayudante lleva una roca al grito de: ¡losa!

Paradójicamente, parece ser que la forma más clara de iniciar el desarrollo de una clase en la que se planean abordar conceptos e ideas nuevas para los alumnos, es partir desde el vaciamiento<sup>10</sup> de todo concepto. Ésto sólo se puede dar

---

<sup>10</sup> N. del A. Vaciamiento: derivado de Vacío, Ausencia.

en un estado de igualdad entre alumnos y profesores, pero no implica que el maestro renuncie a su autoridad ni se le vea como uno más del grupo, sino lograr un estado en el que se parte de un punto en común en el que se genere un juego de lenguaje cuya función sea ir creando en conjunto el conocimiento que se esperaría en una clase. Indudablemente el profesor marca la pauta de la clase, pues posee mayor experiencia y conocimientos de área, pero justo por ello su labor no debe caer en lo meramente expositivo, sino que su trabajo con los estudiantes debe ser de un acompañamiento en el que ambas partes se enriquezcan.

Para lograrlo es necesario que en el punto de partida de la clase las palabras sean consideradas como simples signos, términos arbitrarios a los cuales se le asigna un valor de manera circunstancial (porque de hecho así ocurre). Una vez establecido ese, llamémoslo así, paréntesis de las experiencias individuales ligadas a las palabras, el profesor puede ir guiando y construyendo los conceptos junto con los alumnos siguiendo la manera natural de la aprehensión del lenguaje y del conocimiento mismo; sólo así se podrá llegar a un conocimiento significativo.

Alcanzar una meta así requiere dejar de lado la estructura lingüística que corresponde a una enseñanza ostensiva de los contenidos, hecho que requiere un esfuerzo conjunto, pero cuyo peso recae en mayor medida en el profesor, pues es él quien: primero, debe reconocer las fallas en el proceso de comunicación derivado del tipo de este tipo de educación; segundo, debe buscar establecer un juego de lenguaje en común con los alumnos de modo tal que el proceso de aprendizaje no se vea menguado por el lenguaje mismo.

## 1.2 Similitudes entre el lenguaje ostensivo y el proceso educativo

En esta sección se ahonda en cómo el proceso educativo no logra los objetivos esperados por los programas de estudio. Pese a los esfuerzos de las academias por lograr el aprendizaje significativo, no se ha dejado de lado el esquema que considera que los alumnos han comprendido los temas cuando en realidad sólo responden a las preguntas con las respuestas esperadas, es decir, una educación que no dista de las condiciones que se presentan en el lenguaje ostensivo.

En un primer momento, el lenguaje va siendo adquirido por la relación de sonidos con objetos. Cuando alguien nos señala un objeto y al mismo tiempo emite alguna clase de sonido comenzamos a establecer una conexión entre el objeto que se nos apuntó y la gesticulación que fue realizada, así que vamos dando por supuesto que lo escuchado es el nombre de aquel objeto. Wittgenstein ejemplifica este aprendizaje del lenguaje con un albañil y su ayudante.<sup>11</sup>

Reflexionado las ideas del autor se interpreta que éste es sólo el momento inicial del proceso, un lenguaje primitivo que no logra dar un sentido complejo que vaya más allá de aquello que es señalado, esto se debe a que se encuentra limitado dentro de una situación específica y que obedece sólo a una orden concreta, es decir: el albañil que está trabajando y grita *losa* mientras señala con el dedo, el ayudante se la entrega pero en realidad no sabe qué es una losa, simplemente ha aprendido que cuando su jefe grita cierto sonido, él levanta un tipo de piedra específica y se la entrega, lo cual no puede ser válido más que para el momento en

---

<sup>11</sup> *Loc. Cit.* Pág. 13.

el que se encuentra trabajando, fuera de ese contexto la interpretación que se tenga de la palabra sería totalmente diferente.

De esta manera se van asignando valores específicos a palabras definidas, lo que a su vez va constituyendo el grosor del lenguaje que posee un individuo. Eso nos da a entender que la asignación de valor a cada signo se da bajo condiciones específicas y con un referente concreto determinada por el sentido en el que fueron adquiridos esos significados; pero obviamente no se limita a estos casos, si bien su aprendizaje se logra a través de una enseñanza ostensiva, éste no se restringe a ello, pues sólo se trata de un primer momento de interacción entre las cosas y las palabras.

Hasta aquí se ha hecho un breve resumen de lo que Wittgenstein comprende como lenguaje ostensivo, que es el punto de partida desde el cual se va consolidando el conocimiento y cómo: *nombrar algo es similar a fijar un rótulo en una cosa.*<sup>12</sup> Pero es limitado, ya que no es capaz de representar todos los matices tanto del mundo real ni de aquel que la humanidad misma ha ido construyendo a lo largo de su historia, lo que quiere decir que es algo mayor que el simple hecho de asignar nombres a objetos que se van señalando. Hay cosas que no se nos presentan con tanta claridad como una roca y que aun así somos capaces de nombrarlas, porque ya se han logrado establecer conceptos abstractos, que son derivados de una realidad concreta, pero aun así no tiene un referente específico, como lo son por ejemplo el color o los números.

---

<sup>12</sup> Ludwig Wittgenstein. *Investigaciones filosóficas* (México: UNAM, 2003), pág. 29.

Claramente la comprensión de lenguaje y del mundo va más allá de la simple ostensividad, ya que podemos relacionar cosas y establecer conceptos abstractos que no tienen un elemento directo al cual hacer referencia. Un ejemplo de ello son los números, pues cuando se nos muestran dos utensilios y se nos dice *dos*, no relacionamos la palabra *dos* con los objetos indicados sino con su cantidad, a partir de procesos mentales es que logramos abstraer la idea del dos. Este proceso implica algo más que relacionar cosas con sonidos, es así como funciona el lenguaje.

Wittgenstein nos lleva a pensar que la formación ostensiva no es el único modo en el que se desarrolla el lenguaje, es el punto inicial, pero el quedarse ahí sería encasillar la definición de las palabras y su significado en un único sentido dado durante nuestro aprendizaje. El lenguaje surge a partir de una convención social no específica, es decir, hemos convenido de manera implícita sobre el significado de los vocablos sin que en realidad haya habido una especie de consenso que determine el valor de las mismas, ya que se trata de un proceso continuo que se ha llevado a cabo durante el desarrollo de la humanidad.

Como no existe una univocidad en las palabras al tratarse de algo mucho más complejo, nuestra capacidad de comunicación depende de los llamados *juegos del lenguaje*, o sea las variantes que se van dando dentro de nuestra interacción con los otros:

Podemos imaginarnos también que todo el proceso de uso de palabras [...] es uno de esos juegos por medio de los cuales aprenden los niños su lengua materna. Llamaré a estos juegos «juegos del lenguaje» [...] los procesos de nombrar las piedras y

repetir las palabras dichas podrían llamarse también juegos del lenguaje.<sup>13</sup>

Un *juego de lenguaje* puede entenderse como una modalidad donde el significado de una palabra está determinado por una convención específica contextual, esto quiere decir que esa palabra puede tener diferentes significados dependiendo del juego en el que se encuentre. Quizá para que quede claro valga la pena regresar al ejemplo de la caja de herramientas que emplea Wittgenstein<sup>14</sup>, en este caso el lenguaje es la caja de herramientas y cada una de ellas sirve para una acción específica, pero no todas son de la misma naturaleza, *los juegos de lenguaje* generan una necesidad determinada. Si bien hay palabras como *martillos*, que sirven para una actividad física definidas, también hay palabras cuya función es el de unir entornos, como la *cola*, o que sirven para hablar de entidades abstractas, como una *cinta métrica*, que no modifican ni hacen alusión a cosas concretas, sino a constructos mentales que sí tienen un significado.

Llegado al nivel bachillerato el lenguaje primitivo queda atrás, los jóvenes ya han desarrollado sus capacidades intelectuales y puede realizar procesos mentales más complejos, por lo que la comprensión de conceptos abstractos que no poseen un referente específico dentro del mundo físico no debería ser un problema. Pero dentro de una entidad educativa institucional, el aprendizaje podría verse limitado a un mero trámite para la obtención del grado superior, es decir, que todo aquello que aprenden los alumnos no tiene una utilidad más allá de las aulas, cancelando

---

<sup>13</sup> *Ibíd.* Pág. 25.

<sup>14</sup> *Cf. Cita,* Pág. 8

cualquier otra utilidad en el mundo externo. Este problema no se origina de manera deliberada, ya que se relaciona con el empleo de un lenguaje ostensivo.

Los conceptos impartidos no logran una utilidad y aplicación al mundo real, son unívocos y su aplicación sólo es válida para el contexto educativo, ya que su relación se da únicamente bajo la mecánica de pregunta-respuesta y todo con la finalidad de aprobar la materia correspondiente.

La aplicación de exámenes únicos o la estandarización de conceptos, que en el fondo tiene la intención de facilitar el proceso de evaluación, resultan perjudiciales para el aprendizaje, porque los alumnos se van limitando a dar respuestas específicas de preguntas determinadas y la educación se centra en esa asociación de conocimientos. En estas condiciones cualquier aprendizaje adquirido por los alumnos es similar a memorizar una serie de patrones que son necesarios para solucionar problemas prefabricados, es como si sus respuesta sólo fueran A para la pregunta 1, C para la pregunta 2, B para la pregunta 3, etc., de tal manera que lo adquirido es aplicable en la resolución de un examen específico.

Lo que ocurre en la educación media superior es algo similar a lo que sucede en el momento inicial de la aprensión del lenguaje, relacionar palabras con objetos señalados, porque se está aprendiendo un nuevo lenguaje. Cuando los maestros definen un concepto y hacen que los jóvenes vayan relacionado sus palabras con ideas específicas, ocurre un proceso parecido a cuando el albañil dice *losa* y señala una piedra, pero en este nivel el alumno ya posee un marco referencial mucho más amplio, una serie de palabras que ya tenían un significado específico hasta el momento en que van adquiriendo otros nuevos. Esto conlleva a que dentro de las



aulas se vaya creando un *juego de lenguaje* concreto que obedece a un contexto académico.

La intención de los programas escolares es que los alumnos logren ver más allá de la explicación teórica, que los conceptos que ya se han establecido dentro de aula sean relacionados a objetos específicos en el mundo, o que conceptos abstractos sin una referencia clara, se conviertan en conocimientos útiles para los jóvenes y puedan aplicarlos en su beneficio. Este sería el ideal a alcanzar en el desarrollo de los planes de estudio, pero desgraciadamente no ocurre eso, ya que no toman en cuenta la naturaleza misma del lenguaje.

La enseñanza que se imparte dentro de la escuela provoca que los estudiantes mencionen conceptos, palabras y definiciones que en realidad les resultan vacíos en tanto que el único referente que tienen los estudiantes no es real, sino que se ven asociados al marco educativo y a sus parámetros de evaluación. En vez de ligar los conocimientos adquiridos en clase con el mundo que lo rodea, lo relacionan directamente con las preguntas de un examen, entendiendo que si responden a la pregunta A de la misma manera en la que se le ha instruido, podrá aprobar la materia en cuestión.

En estas circunstancias no podemos decir que exista una gran diferencia entre que el alumno responda un examen con las respuestas esperadas por los profesores, a que el ayudante de albañil le entregue la losa cuando su jefe se los solicita.

Gran parte del problema se debe a que suele darse por supuesto el papel que tiende el lenguaje dentro de las aulas, ya que rara vez se llega a cuestionar si

el alumno comprende realmente los conceptos que se manejan y cuando se hace un análisis del aprendizaje no se logra profundizar en los verdaderos problemas.

Cuando se dice que el alumno no debe memorizar y que debe aprender a aplicar el conocimiento adquirido en clase, lo que se está cuestionando en el proceso educativo son los métodos de aprendizaje en función a su utilidad, que si bien es un punto clave, la limitante es que no se toma en cuenta el funcionamiento del lenguaje y lo excluyen al poner en tela de juicio los métodos de evaluación, las didácticas y el papel del maestro, no como instructor sino como *facilitador de conocimiento*, que aunque son elementos que hay que considerar para lograr una mejor enseñanza, no son los únicos factores que intervienen.

Cuando el lenguaje únicamente propicia un conocimiento con características similares al ostensivo los jóvenes aprenden limitados por el marco escolar. Todos los conceptos, las ideas y los términos que los alumnos adquieren en este nivel educativo cumplen la función de cubrir las exigencias institucionales, fuera de la cuales no tiene ningún valor pues su aplicación se limita a la resolución de exámenes, a contestar las preguntas que los profesores realicen.

La solución posible al problema anterior parece muy obvia, y es justamente ligar el contenido que se imparte en el aula con el marco externo al escolar, es decir, que los alumnos apliquen los conocimientos fuera de las clases, lo que implica una reforma completa al parámetro educativo. La aplicación de exámenes y evaluaciones únicas estandarizadas resulta un lastre para la consolidación del conocimiento, la escuela tiene que dejar de ser una institución vista como un requisito social para convertirse, efectivamente, en un centro de aprendizaje.

Sin embargo, hay una respuesta mucho más sencilla, paradójicamente, y sería seguir los pasos naturales de la adquisición del lenguaje desde su inicio, para lo cual es necesario vaciar de todo contenido los conceptos empleados en las clases porque, “al utilizar [cierta] palabra estamos agregando una determinada valoración de la conducta, enmarcada en un contexto”<sup>15</sup>, el escolar, y ya que “los funcionamientos [de la palabra] varían, así como los contextos donde se inscriben”<sup>16</sup>, sería necesario desligar el lenguaje de toda carga valorativa; sólo entonces se podría dar una resignificación de los términos en función del conocimiento esperado.

Claro que todo eso suena muy idealista y dentro de nuestro contexto social parece imposible lograr algo así, no obstante sí se puede llevar a cabo una reestructuración de los métodos didácticos. Si los maestros son conscientes del papel del lenguaje y se enfocan en que los alumnos sean capaces de establecer una relación entre los conceptos dados y el mundo real, así como la utilidad y las aplicaciones que el conocimiento tiene dentro de su vida, y no se trata sólo de ideas que sirven para algo más que aprobar una materia, entonces podríamos hablar plenamente de que existe un aprendizaje.

Si bien la enseñanza ostensiva es el primer modo de interactuar con el mundo, nuestro desarrollo no se limita y no debe ser limitado a este tipo de aprendizaje. La mejor manera de evitar un *enquistamiento* del conocimiento en la educación institucionalizada es, en primera instancia, ser conscientes del papel que

---

<sup>15</sup> Mauricio Pilatowsky Braverman. *Castigo y culpa* (Tesis de maestría) (México: UNAM, 1989), pág.23.

<sup>16</sup> *Ibíd.* Pág. 24.

juega el lenguaje en clase, de lo contrario caeríamos en el error de estar generando conocimientos válidos únicamente en la misma institución, fuera de la cual todo lo impartido carecería de valor y utilidad.

En forma paralela, y no menos importante, es el papel que posee el lenguaje en el proceso de formación de los individuos, pues se trata de una constante durante la vida y es la principal forma de interacción ente sujetos y el mundo. No hay que dejar de lado el aspecto mental que implica el ejercicio comunicativo entre nuestros iguales, pues una deficiencia en este proceso puede acarrear conflictos en el marco educativo y personal del estudiante.

## Capítulo 2 – Área psicopedagógica

### 2.1 Palabra y acto, análisis de la condición del lenguaje adolescente

Desde un punto de vista psicológico el lenguaje juega un papel imprescindible en el desarrollo de los individuos y en este apartado se explorará desde ésta perspectiva la formación de los sujetos, así como la relación existente entre la palabra y el acto, sobre todo dentro del periodo que es comúnmente entendido como adolescencia. Aún cuando el interés se decanta por el análisis del lenguaje, parece insuficiente abordar dicha cuestión sin hacer una revisión de algunas condiciones que experimentan los jóvenes durante el tránsito por el bachillerato, así que se hará una aproximación a los elementos y hechos específicos que resultan trascendentes durante el desarrollo de esta etapa, ya que, como casi todo lo concerniente a la naturaleza humana, no es algo que puede estudiarse de manera aislada.

Algunos puntos que se abordarán a partir de las ideas del texto *Reflexiones sobre el paso al acto en el adolescente y en la psicosis*<sup>17</sup>, que se encuentra en el libro *La crisis de la adolescencia*, además de algunos otros autores que son pertinentes al tema y aparecen en el capítulo *El campo psicoanalítico*<sup>18</sup> del mismo libro.

Entrando ya en materia, desde una perspectiva de influencia lacaniana, Michèle Ducornet<sup>19</sup> habla de un primer momento de la formación del lenguaje, la cual inicia, desde luego, en la niñez. En sí los sonidos que el niño emite son

---

<sup>17</sup> Mannoni, Octave et al.; *La crisis de la adolescencia* (Barcelona: Gedisa, 1996), pág. 65.

<sup>18</sup> *Ibíd.* Pág 15.

<sup>19</sup> *Ibíd.* Pag. 65-68.

carentes de significado, aún cuando trata de imitar las palabras que oye a su alrededor para él no tiene ningún contenido, quien le dota de sentido a sus palabras es la madre; ella es quien recibe e interpreta los balbuceos y los dota de un significado que posteriormente redirige al niño. De esta manera los infantes van resignificando sus propias palabras, dándoles una representación propia.

En el momento en el que el niño comienza a poseer el lenguaje surge un “proceso de alienación”<sup>20</sup>, es decir, llega un momento en el que el sujeto (el niño) se desdibuja, se borra y el sentido de sus códigos depende enteramente de otro, o sea, de la madre.

Cabe recalcar que el papel de la madre no necesariamente es desempeñado por aquella que da luz al niño, sino que es cualquier persona que juega un papel importante en el crecimiento del individuo. En los casos en los que no existe esta figura ocurre una “alteración” en la formación del lenguaje, ya que al no haber quien resignifique y dé un sentido a las palabras, el niño comenzará a formar sus propias representaciones, por lo que no existe una separación entre acto y palabra, el sujeto está “descentrado” así que su *paso al acto* es inmediato, no logra simbolizar las palabras y se queda en la inmediatez, lo que desde luego representa un problema.

Si bien el *acting out*, es decir, ese comportamiento impulsivo que da *el paso al acto* de manera inmediata, puede ser derivado de una falla en el proceso de adquisición del lenguaje y tener un carácter casi patológico. También es algo que puede acontecer en los individuos durante la adolescencia y que obedece a un comportamiento natural durante esa etapa.

---

<sup>20</sup> Ibid, Pág. 66.

La adolescencia es una etapa de crisis, los jóvenes padecen numerosos cambios físicos, mentales y emocionales; tienen que hacer frente a una nueva condición en la que ya no son niños y adquieren nuevas responsabilidades, así mismo este proceso implica buscarse un lugar como adultos y pasar por varios ritos sociales en los que se les exigen esfuerzos. Es un estado de quiebre en su condición humana y no es fácil, en las palabras de Maud Mannoni: “[...] el paso de la niñez al estado adulto [...] se realiza a través de la dolorosa prueba de iniciación. Los modelos de iniciación son diferentes según las sociedades, pero todos sirven a la integración social del sujeto en el mundo de los adultos”.<sup>21</sup>

En esta etapa se conjuntan muchos elementos que no facilitan el atravesar por ella. Hay cuestiones biológicas, como el llegar a la madurez sexual, la necesidad de diferenciarse de sus padres, las normas sociales, las exigencias académicas del bachillerato.

Pero hay que aclarar que el reconocimiento de esta etapa no tiene mucho tiempo que se acuñó, parece casi una invención: “la adolescencia, como se sabe, es un concepto relativamente reciente. El concepto mismo de adolescencia nació en occidente”.<sup>22</sup> Así que el enfoque de todo análisis respecto a la adolescencia se da a un grupo social determinado, que es un entorno urbano de jóvenes pertenecientes a familias de ingresos medios.

La relación entre la adolescencia y un desarrollo deficiente del lenguaje radica en que los jóvenes se encuentran en un estado constante de *paso al acto*. De la misma manera en la que en la infancia se van definiendo el sentido de sus

---

<sup>21</sup> *Ibíd.* Pág. 9

<sup>22</sup> *Ibíd.*

palabras e interioriza ciertas conductas y normas que forman parte de su estructura mental interna, en la adolescencia ocurre un proceso similar ya que los jóvenes se van cuestionando tanto su propio sentido de existencia como el de todo lo que les rodea. Sobre esto Ducornet dice: “Durante el desarrollo de la crisis de los adolescentes se produce una revelación de la posición del sujeto en relación con los significantes primordiales: el nombre del padre, el falo, la muerte. El paso al acto se refiere al significante [...]”.<sup>23</sup>

Los valores que hasta el inicio de la pubertad habían tenido un significado bien definido se van trastocando, en parte por una búsqueda de una propia identidad. Si dentro de la niñez la significación de las cosas depende de la madre, lo que genera una identificación con ella, en la adolescencia se da una ruptura tajante y una búsqueda por una nueva identificación, pero en medida de que ésta no se halla con claridad ocurre un desdibujamiento del sujeto, no hay otro que le resignifique y devuelva las cosas con la misma claridad que lo hizo la madre en su momento, ello implica que el joven está en un estado de vulnerabilidad. Al respecto aclara Ducornet: “El adolescente deberá romper también con el apoyo materno y continuar desarrollando su alineación, lo cual implica una fragilidad coyuntural de la que da testimonio el paso al acto”<sup>24</sup>. Esta fragilidad se debe a que, como el adolescente busca su identidad se vuelve fácil de convencer, es influenciable, y aunado a un constante *acting out*, derivado de la euforia propia de la edad, puede llegar a actos extremos que atenten contra la propia integridad física o contra los demás.

---

<sup>23</sup> Ibíd. Pág. 66

<sup>24</sup> Ibídem.



Es en esta etapa en la que la escuela toma un papel primordial y se convierte en algo más que un recinto educativo dentro de nuestro contexto social, es decir, un mundo que se ha encargado de la formación de instituciones que guíen tanto la conducta como la formación de los individuos, ha pasado a convertirse en un elemento de carácter ritual, como bien lo señala Maud Mannoni:

El único modelo de paso de la niñez a la condición de adulto que se ofrece a los niños es el modelo escolar. Pero, paradójicamente, en la escuela los niños no saben en qué se los inician. [...] El adolescente llega a la edad adulta sin garantía alguna en cuanto al lugar que habrá de ocupar entre los mayores y entre sus pares.<sup>25</sup>

En este punto, se quiera o no, las instituciones educativas se convierten en un entorno clave para la formación del adolescente. En general, cualquier contexto en el que se desenvuelve son cruciales para su desarrollo dado su estado de vulnerabilidad, están en una búsqueda de identificación externa a la familiar, es entonces cuando el papel de la escuela se vuelve vital, pues independientemente de la impartición de conocimiento, establece límites a los estudiantes y debería resultar un entorno seguro en el que puedan resignificar sus conceptos.

Esta situación también puede ser una herramienta útil para que los profesores impartan sus materias, no sólo como un acercamiento mayor a los alumnos, sino también para lograr una mejor comprensión de los temas que se aborden en las clases.

Si el adolescente busca a alguien con quien poder identificarse, la figura del profesor adquiere mayor fuerza, aunque se trata un arma de doble filo.

---

<sup>25</sup> Ibíd. Pág. 9

Por un lado, el ayudar a los alumnos a resignificar sus conceptos da la posibilidad de otorgar un sentido a ideas que de otro modo sería imposible. Viéndolo desde el lado del aprendizaje de la filosofía, uno de los principales problemas que a menudo los estudiantes presentan en esta materia se deben a las ideas complejas que se plantean y sobre las que no existe ninguna clase de referente dentro de la experiencia de los alumnos limitando su asimilación. Pero dado el momento en el que se encuentran, materias como ésta pueden ser especialmente benéficas. Si un profesor logra compaginar las ideas filosóficas con la necesidad de resignificación y las inquietudes mismas de los jóvenes no sólo despertará en los alumnos un interés por la clase, sino que además pueden ver en ella un conocimiento útil que pueden aplicarla a su vida diaria.

Pero por otro lado también existe un peligro latente, dada la necesidad de los adolescentes de sentirse identificados con algo, es común que durante esta etapa los jóvenes se traten de aferrar a lo que les dé una identidad y genere un sentimiento de independencia respecto a los lazos familiares. Ciertas corrientes filosóficas o el pensamiento de algunos autores puede resultar especialmente atractivos a los ojos de los adolescentes, lo que por sí sólo no es un problema, pero la situación puede volverse complicada cuando estas ideas permean de una manera profunda en los sujetos, lo que da pie a un fanatismo poco saludable. Casi de manera idéntica a un estado psicótico, los adolescente pueden llegar a grados extremos en su actuar, sobre todo si están en un *acting out* constante.

Es así que el profesor debe ser una entidad normativa que contenga el comportamiento de sus alumnos, su deber es el de establecer normas, dar una formación estructural a los adolescentes para evitar, por un lado el *desbordamiento*

de los mismos, es decir, que el *paso al acto* sea regulado y no se queden en el puro acto, y al mismo tiempo evitar que se aprisionen en idas que podrían derivar en escenarios potencialmente letales.

Para evitar citaciones negativas no es necesario una docencia especializada ni que el maestro sea experto en cuestiones psiquiátricas, sino que debe atender dos esferas principales. La primera, establecer límites en el aula y ejercerlo sin excepciones, y la segunda, servir de medio para que los adolescentes logren resignificar a través de nuevos conceptos su lenguaje.

Cualquier elemento que ayude a sobrellevar las crisis de los adolescentes será bienvenida porque, como sostiene Ginette Michaud:

[...] la noción de adolescencia es crisis en sí misma en numerosos planos, pero otro problema es el desciframiento de la crisis de la adolescencia como etapa de ajuste de la propia identidad sexual, con su repudio a los ideales parentales, son su búsqueda por nuevas identificaciones, con la reactivación de la omnipotencia infantil en pugna por la aceptación del cuerpo marcado por el sexo masculino o femenino.<sup>26</sup>

Así que la identificación es una parte crucial del sano desarrollo de los adolescentes, ya que necesitan verse reflejados en los otros de tal manera que puedan ir constituyendo su propia identidad. Al final lo que se persigue es que en este estado de crisis se logre dar el paso a la adultez de la mejor manera tanto en el ámbito familiar, como en el social y el escolar.

Ello implica también el cumplir con ciertos momentos específicos que no podemos definir de otra manera más que de ritos, a través de los cuales se va dando

---

<sup>26</sup> *Ibíd.* Pág. 49.

el paso de la niñez a la adolescencia y de ésta a la madurez, pero uno de los problemas que se enfrentan en estos puntos, al menos en las sociedades occidentalizadas, es que esos ritos no nos resultan del todo claros.

En ciertos grupos sociales, principalmente en aquellos con una tradición muy arraigada, como la cultura judía o en comunidades indígenas cuyas tradiciones aún perduran, los ritos son muy claros, de hecho el paso de la niñez a la adultez es casi inmediato y está perfectamente definido por ceremonias muy específicas, la gran mayoría dependen del momento en el que los jóvenes alcanzan la madurez sexual, en palabras de Maud Mannoni: “En las sociedades no evolucionadas [...], el paso de la niñez al estado adulto, está más claramente marcado que entre nosotros”.<sup>27</sup> Pero eso no pasa en nuestro entorno social o al menos no de una manera tan evidente.

Si bien el contexto en el que nos desenvolvemos es distinto y ha dado lugar a etapas de la vida como lo es la adolescencia, aún cuando haya sido un derivado del entorno social, ésta es una etapa real. No se puede negar su importancia como parte crítica del desarrollo y pese a que no existe una ritualidad específica para su transición, sí existen elementos que cumplen con ese papel, por ejemplo, como se mencionó anteriormente, la escuela es uno de ellos, y al final lo que se espera es que los jóvenes se conviertan en un integrante de la misma sociedad a la que pertenecen.

Otro de los entornos fundamentales dentro del desarrollo del adolescente es la familia y, aunque él trata de establecer distancia de ella, sigue estando presente;

---

<sup>27</sup> *Ibíd.* Pág. 9

así como lo señala Louis de La Robertie: “[...] pasar de la dependencia a la autonomía, como es propio de la adolescencia, sólo se puede efectuar en una relación entre el adolescente y la sociedad circundante, pues la familia no es más que una parte de esa sociedad”.<sup>28</sup>

No hay que perder de vista que la relación entre el joven y sus consanguíneos no es tan sencilla, sufre varias modificaciones considerables durante la adolescencia. Si la adolescencia es un estado de crisis para los jóvenes, también lo es para los padres, y ambas crisis son correlativas. Los padres se ven rebasados por sus hijos, para ellos, tener una adolescente representa un duro golpe a su plano narcisista, lo que provoca un estado de duelo, los padres envidian a sus hijos por ser eso que ellos ya no son. A la par que el hijo, los padres deben superar el proceso y así consolidarse como individuos, porque como lo señala Robertie: “el paso progresivo de una relación padre-hijo a una relación adulto-adulto”<sup>29</sup>, es el camino a la autonomía y la madurez.

Sin embargo, de igual manera que dentro de la institución escolar y como algo presente durante toda la adolescencia, existe el riesgo de darle un sentido erróneo a las palabras y que la significación que éstas adquieran sea una interpretación que derive en cuestiones patológicas. Al respecto Robertie, retomando ideas de Berta Roth, quien

[...] al examinar varios casos clínicos, se esforzó por discernir el lugar que puede ocupar la palabra del padre, de un padre que es “todo amor”, cuando esa palabra erotizada fue pronunciada a través de un acto de promesa. [...] La palabra erotizada, mediadora de una fantasía no explícita, es tomada por el hijo como un acto, como un

---

<sup>28</sup> *Ibíd.* Pág. 61.

<sup>29</sup> *Ibídem.*

hecho; cuando decir y hacer se confunde, la palabra erotizada asume la condición de acto.<sup>30</sup>

En esos casos la contención del sujeto es más que necesaria, la imposición de límites es fundamental y, sobre todo, marcar la diferencia entre el acto y la palabra, lo que sólo se puede lograr frenando el acting out constante en el que vive el adolescente y, de ser necesario, el acompañamiento psicológico un analista puede ayudar a que el joven logre simbolizar de manera adecuada y pueda conformar una estructura interna sólida para obtener una vida plena en el ámbito social.

Para ir cerrando, lo que se ha expuesto y a manera de anotaciones finales hay que hacer énfasis en la importancia del lenguaje, su adquisición no sólo representa la capacidad de acceder al único medio de comunicación que tenemos para interactuar entre nuestros congéneres de un orden social determinado, sino que también representa la interpretación misma que hacemos del mundo que nos rodea.

En el inicio de nuestra vida, la figura de la madre es la que va dotando de sentido a los sonidos que emitimos, resignifica nuestras palabras y les va dando forma para que vayamos simbolizando e interiorizando el mundo, pero en el momento en el que se llega a la adolescencia existe una ruptura con todo ello, el joven trata de buscar su propia identidad lo cual implica un proceso de desapego de las ideas derivada de la crianza y el núcleo familiar. Inicia un distanciamiento de todos los signos que hasta ese entonces habían representado la interacción con el

---

<sup>30</sup> Ibíd. Pág. 63.

mundo y con los otros. Esto da pie a que el adolescente esté en una constante búsqueda por nuevos significados, nuevos elementos en los que identificarse, ya no quiere ser él un simple reflejo, y en medida que no encuentra otro que resignifique sus palabras y les dé un nuevo sentido, el *paso al acto* que tenga el joven va a ser inmediato, va a vivir en la euforia de acting out, no hay separación entre el decir y el hacer. Se presenta un desbordamiento de sujeto, lo que implica un riesgo constante hacia su vida y a la de los que lo rodea, porque cualquier idea que le pase por la mente la ejecuta al instante sin medir las consecuencias que ello podría acarrear.

El estado de crisis en la adolescencia es inevitable y permea incluso a los padres, los cuales experimentan un estado de duelo por ellos mismos. No se puede evitar tal condición, pero sí se puede tratar de centrar al sujeto y que logre resignificar, es decir, volver a simbolizar el entorno de su estructura mental. Esto sólo puede lograrse al establecer límites dentro de la escuela, que representa un paso ritual en el que se deja de ver a sí mismo como un niño y se adentra en las responsabilidades que implica llegar a la adultez; en el ámbito familiar, del cual el adolescente tratará de escindirse, pero cuya influencia permanece y forma una parte crucial de su desarrollo; o incluso con orientación por parte de especialistas, el punto es evitar el desbordamiento y encaminar la resignificación de manera que se eviten los extremos, como el aferrarse a ideas que puedan resultar igualmente peligrosas y que deje el acting out y su paso al acto sea consiente e interiorizado.

## 2.2 Educación desde el lenguaje para ampliar el mundo

Antes de adentrarnos en la parte pedagógica del presente trabajo, es necesario resaltar el punto central en torno al cual gira la investigación realizada y qué mejor que hacerlo evidente a través de una cita que condensa el germen de la argumentación. Se trata de una sentencia que se encuentra en el *Tractatus logico-philosophicus*: “5.6 Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”.<sup>31</sup>

En la vida cotidiana nos desenvolvemos en distintos *juegos del lenguaje*, donde cada contexto en el que nos encontramos implica una postura y visión particular del mundo, el comprometerse (ya sea por herencia cultural o por formación académica) con un modo en el que se emplea el lenguaje no sólo implica una manera de entender la cosas sino también una manera de afrontar la vida y ser en el mundo o, dicho de otro modo, se adopta una postura ética, de ahí no sólo su importancia trascendental, sino también del educador, ya que es en las aulas donde existe la mayor posibilidad de ampliarlo y modificarlo en beneficio de los alumnos.

Para hablar a profundidad del papel que desempeña el profesor en la re-formación del lenguaje de los estudiantes y de los aspectos pedagógicos que hay en esta labor, se abordarán dos autores que, aunque en distinta perspectiva, concuerdan en que el lenguaje juega un papel preponderante en el desarrollo, no sólo educativo, sino humano.

Por un lado Paulo Freire, en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*<sup>32</sup> nos habla de la relevancia del papel social que juega el educador y las características

---

<sup>31</sup> Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus* (Madrid: Alianza, 2003), pág.123.

<sup>32</sup> Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 2ª ed. 2015.



propias que debe poseer un profesor de vocación, también realiza una exégesis de la naturaleza misma del quehacer en el aula desde su experiencia como maestro. Mientras que, tratando un área más apegada a la epistemología, Jean Piaget en su texto *El criterio moral en el niño*<sup>33</sup> nos dará luz sobre el proceso de aprendizaje. Al igual que en cada uno de los apartados anteriores, las aportación de los autores serán debidamente señaladas y estarán relacionada con el tema central del trabajo.

Antes de profundizar en la teoría freiriana, es importante hablar de los puntos en los que parece coincidir con Wittgenstein. Es probable que no resulte tan evidente la relación en sus líneas de pensamiento e inclusive es difícil aseverar que el pedagogo brasileño haya leído al filósofo austriaco en algún momento de su vida, misma que tuvo lugar en tiempo y contexto completamente distinto, pero hay algo que los une y es que denotan un interés en común presentes en sus teorías, nos referimos al ejercicio docente, no debemos pasar por alto que “Wittgenstein que passou pela experiência como professor de séries iniciais, entre a primeira e a segunda obra, como também pela elaboração de um dicionário próprio para crianças, resultado da mesma experiência”.<sup>34</sup> Ambos fueron profesores, lo que sin duda tuvo repercusión en la formación de su pensamiento. Así lo destaca la doctora Heloisa Duval respecto a la experiencia del filósofo como maestro:

Uma das primeiras indagações é se a experiência como professor em um lugar remoto influenciou sua teoria, modificando sua maneira de ver o mundo. Pois, quando lemos sobre os jogos de linguagem e vislumbramos outra possibilidade de ver o mundo nos remetemos à proposta de ver o mundo, de Freire. E essa

---

<sup>33</sup> Piaget, Jean; *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1987.

<sup>34</sup> Heloisa Helena Duval de Azevedo. “Aproximando Wittgenstein e Freire por meio da linguagem,” *Revista Práxis*, Vol. 1, Enero-Junio (2009) pág. 29-32 [Wittgenstein pasó por la experiencia como profesor de series iniciales (escuela primaria), entre la primera (*Tractatus logico-philosophicus*) y la segunda obra (*Investigaciones filosóficas*), así como por la elaboración de un diccionario propio para niños, resultado de la misma experiencia.] (Traducción propia)

possibilidade aponta para um reconhecimento de uma ligação entre os dois a partir da linguagem e da maneira de ver o mundo. Consideremos que a linguagem exerce a atividade de resolver e descrever os problemas, bem como possibilita a modificação de nossa maneira de ver o mundo.<sup>35</sup>

Donde la clave del trabajo tanto filosófico como del quehacer pedagógico, radica en el tratamiento que se le da al lenguaje y para ambos autores nuestra relación con el mundo está definida por nuestra relación con éste, de ahí la importancia de la lectura, la del mundo que según Freire: “entiendo aquí como “lectura del mundo” aquella que antecede a la palabra [escrita] y que, persiguiendo igualmente la comprensión del objeto, se hace desde el dominio de lo cotidiano”.<sup>36</sup>

Al hablar de Freire hay que entender un concepto clave: la *lectura*. Cuando él habla de *aprender a leer* o *aprender a escribir*, no se refiere únicamente al acto mecánico de realizar grafías en un cuaderno o darle sonoridad a los símbolos impresos en un libro, sino que se trata de un proceso de interpretación mucho más amplio, como se mencionaba al inicio de este apartado, se trata de una *lectura ética*.

Centrémonos en el concepto de *lectura*: “De *leer el mundo*, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos de texto”.<sup>37</sup> Sino que el aprendizaje de la lectura desde el punto de vista

---

<sup>35</sup> Ibíd. [Una de las primeras indagaciones es si la experiencia como profesor en un lugar remoto influenció su teoría, modificando su manera de ver el mundo. Pues, cuando leemos sobre los juegos de lenguaje y vislumbramos otra posibilidad de ver el mundo nos remitimos a la propuesta de ver el mundo, de Freire. Y esa posibilidad apunta para un reconocimiento de un vínculo entre los dos a partir del lenguaje y de la manera de ver el mundo. Consideremos que el lenguaje ejerce la actividad de resolver y describir los problemas, así como possibilita la modificación de nuestra manera de ver el mundo.] (Traducción propia)

<sup>36</sup> Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo XXI, 2ª ed., 2015), pág. 48.

<sup>37</sup> Ibíd. Pág. 47.

de Freire tiene que ver justamente con el cambio de perspectiva que pueden tener los alumnos respecto al entorno, aprender a leer es ampliar el horizonte del lenguaje y por ende del mundo.

Introducir a los estudiantes en el mundo académico sin duda es un reto, es revelarles un nuevo contexto con sus propias reglas y, desde luego, un modo distinto de lenguaje, el cual está mayormente formado de conceptos abstractos que parecieran desconectados del *mundo cotidiano* en el que viven. El simple hecho de que la escuela exista como una institución da origen a un cambio de entorno en el que se genera una distinción entre la así llamada *experiencia escolar* y la *experiencia sensorial*. Dicho de otro modo, uno de los principales retos del trabajo del docente es enmendar la desvinculación entre la *práctica* y la *teoría*.

Es un error pretender hacer una separación entre el mundo práctico o de la vida diaria y el ámbito teórico propio de la formación académica. Considerar que existe una distinción entre estos dos terrenos sólo conlleva a un ensanchamiento de la, ya de por sí, amplia brecha lingüística que afecta al proceso de aprendizaje. El tratamiento del lenguaje desde el discurso educativo se enfoca más a conceptos, teorías e ideas que en mayor o menor medida son netamente abstractas, lo que implica una manera casi incomprensible de entender el mundo para los estudiantes que vienen de un entorno terrenal en el que estos parámetros parecen no aplicar.

Por otro lado, tampoco se trata de replantear el trabajo educativo de tal modo que el quehacer práctico domine en el aula. El enfocarse exclusivamente en modelos de aprendizaje que tengan como prioridad “saturar” al alumno con actividades sin que éstas posean alguna clase de sustento conceptual que brinde un nuevo conocimiento a los jóvenes. De lo contrario estaríamos cayendo en un

simple acto de reproducción mecánica de ejercicio sin contenido. El “enseñar, no puede ser un simple proceso [...] de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz”.<sup>38</sup>

La educación se debe impartir desde una postura crítica, no puede ejercerse de manera mecánica ni valerse únicamente de los contenidos temáticos para la construcción del conocimiento, una formación así requiere de una conjunción de ambas experiencias de modo tal que ninguna se sobreponga a la otra ni se le dé mayor o menor importancia a las áreas en las que los alumnos se desenvuelven. No se puede menospreciar el contexto cotidiano en el que viven los alumnos ni aislar las clases del mismos, pero tampoco habría porqué darle un aura de incuestionabilidad sagrada a lo que se imparte en las aulas de manera tal que resulte inaccesible para los estudiantes. Sin embargo, el aprendizaje de los conceptos abstractos es indispensable, por más complejos que puedan resultar, no se debe rehuir a estos conocimientos, de lo contrario nuestra comprensión del mundo se vería limitada al ámbito cotidiano, que por sí mismo no es cosa menor, pero no basta para hablar de una educación plena y significativa. Una formación crítica debe constar, en palabras de Freire:

Por un lado, en la no negación del lenguaje simple, “desarmado”, ingenuo; en su no desvalorización por estar conformado por conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por otro lado, en el *rechazo* de lo que se llama el “lenguaje difícil”. [...] La forma crítica de comprender y realizar la lectura del texto y del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o sintaxis.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> *Ibíd.* Pág. 52.

<sup>39</sup> *Ibídem.*

La manera de interactuar lingüísticamente con el alumno debe evitar darle mayor o menor importancia a los distintos juegos del lenguaje en los que éste se desenvuelve, ya que la escuela debe ser un terreno en el que los límites de la comprensión, incluso de los términos cotidianos, se puedan ampliar de tal modo que el entendimiento que se tengan de un mismo concepto se expandan. En otras palabras, que la comprensión que el joven tenga del mundo sea cada vez más vasta y le enriquezca de mejor modo, y para ello es imprescindible incluir en su formación nuevos términos e ideas cada vez más complejas que vayan sumando a lo previamente aprendido, porque, parafraseando al autor brasileño, estudiar requiere esfuerzo, eso es innegable.

Aprender es un trabajo que requiere compromiso por parte del educador y del alumno, además de que se trata de una tarea ardua. Cualquier modelo educativo que no contemple este hecho o que deje en las manos de una sola parte de los involucrados toda la responsabilidad está destinado al fracaso, de igual manera cuando en el proceso comunicativo existe un quiebre entre quien escucha o quien emite; si el alumno o el profesor no aceptan su papel en el desarrollo del aprendizaje sería como un naufrago lanzado botellas de auxilio a la mar.

Es cierto que a lo largo de la historia el papel que los teóricos le han dado al lenguaje es amplio, pero en términos pedagógicos no se ha profundizado su estudio, mucho menos cuando se trata del nivel medio superior. En esta etapa de la vida académica se da por supuestos muchos elementos, y el tratamiento lingüístico dentro de la educación resulta un campo poco explorada.

En esta parte hay que recordar la importancia que tiene el lenguaje en la formación de los individuos, para ello es necesario recurrir a Piaget y a su teoría entorno a la formación del juicio moral de los niños.

Cuando los niños son muy pequeños y no comprenden la razón ni la necesidad de las reglas sociales, siendo su núcleo familiar la primera sociedad en la que se desenvuelven, las normas son simples imposiciones externas, leyes que el adulto ejerce a ojos de los infantes de manera arbitraria.

A este primer acercamiento a las normas morales es a lo que Piaget denomina *experiencia moral*, es decir, son hechos concretos y acciones específicas que están direccionadas por razón de los mayores bajo un criterio valorativo que, simplificado, puede decirse de lo bueno o lo malo. Mientras que, por otro lado, existe un segundo plano que se enfoca al aspecto teórico, es decir, en la elaboración de un juicio y la clave de la comprensión de las normas morales radica en esta forma de asimilación, donde la característica principal que evidencia el aprendizaje es la capacidad de verbificar lo comprendido, de llevarlo a la palabra, darle una expresión lingüística. En palabras del mismo autor:

[...] a partir del momento en que un pensamiento separado de lo real y liberado por la potencia de la palabra o la imaginación sucede o se superpone a la acción directa, el espíritu se deja dominar por un conjunto de ilusiones de perspectivas y en particular por la perspectiva inconsciente del egocentrismo. De este modo, en el terreno intelectual, el niño que razona en el campo verbal experimenta una serie de dificultades dominadas desde hace tiempo por la inteligencia práctica. Del mismo modo, en el aspecto moral, se dejará llevar, para las explicaciones oídas simplemente, a una serie de juicios sin piedad y sin comprensión psicológica suficiente. Estos juicios son el signo de un realismo moral más o menos sistemático, en cosas en las cuales, en la realidad vivida

simpatizaría sin lugar a dudas con los que considera de lejos como grandes culpables.<sup>40</sup>

La muestra más clara de que se ha interiorizado el pensamiento moral en un niño es el momento cuando éste es capaz de darle una expresión verbal, no obstante, su habilidad para valorar en este ámbito no se encuentra del todo desarrollado y su valoración suele depender de otros factores, como una explicación externa a su entendimiento, pero el punto esencial es que al lograr una comprensión de una norma se ve reflejando en su lenguaje.

Si bien el texto de Piaget se centraba en el desarrollo infantil, no olvidemos que todo su trabajo gira entorno a las estructuras mentales que existen en los individuos. Claro que hay diferencias significativas entre que un niño aprenda una regla de casa y que un estudiante de bachillerato aprenda el imperativo categórico kantiano, pero en ambos casos el papel que desempeña el lenguaje es el mismo. Como reza el dicho: *si no puedes explicarlo es porque no lo has comprendido*.

Ahora volvamos al planteamiento que hace Freire respecto al lenguaje. Hasta antes de que los jóvenes ingresen al bachillerato, su comprensión del mundo es una y se encuentra determinada por los dos principales entornos que hemos mencionado: el cotidiano y el académico. Ya quedó asentado que no debe existir una disyunción entre estos dos ámbitos, si no que ambos deben ser considerados como parte esencial dentro de la formación de los individuos.

Fuera de consideración de la administración académica y del papel institucional que cumplen las escuelas, el propósito concreto que todo colegio debe

---

<sup>40</sup> Jean Piaget, *El criterio moral en el niño*. (Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1987), pág. 155.

pretender no es otro más que de ampliar el lenguaje de los alumnos y con ello su mundo.

Suele decirse que la escuela enriquece al individuo, pero pocas veces nos detenemos a pensar en qué modo, o cómo es que esto pasa. Cuando un estudiante sea capaz de referirse a un hecho concreto desde distintos puntos de vista, dependiendo del enfoque de su estudio, ha logrado una expansión en su manera de entender las cosas. Es distinta la manera en la que ve un campesino rural el acto de sembrar, sin demeritar su trabajo ni condición, pero no es la misma visión que tendría un agrónomo con respecto al mismo acto; se trata de la misma actividad, del mismo objeto, pero lo que se ha modificado es la interacción que tiene el individuo con su entorno.

Una educación que tiene en cuenta el lenguaje, no como un medio, sino como un fin, no sólo es significativo, y logra redefinir lo que es el mundo para el estudiante.



## Capítulo 3 – Práctica docente

### 3.1 Sobre la institución sede

La Preparatoria Agrícola es una escuela de nivel medio superior perteneciente a la Universidad Autónoma Chapingo que se encuentra ubicada en el municipio de Texcoco de Mora, en el Estado de México. Teniendo como antecedente la Escuela Nacional de Agricultura fundada en 1854 y trasladada a la ex-hacienda de Chapingo por órdenes del presidente Álvaro Obregón en 1923, dio inicio a los estudios de bachillerato en el año 1941. La universidad tuvo momentos de agitación y problemas internos a lo largo de toda su historia hasta el año de 1971 cuando se logró su autonomía y se constituyó de la manera que persiste hasta nuestros días.

El interés primordial que presenta la Universidad es la misma que tuvo lugar desde sus orígenes, lograr el mejoramiento de las condiciones del campo de nuestro país brindando estudios superiores que enriquezcan y mejoren los métodos de producción en el sector agrícola y ganadero, como queda muy bien plasmado en la misión que la misma institución asevera: *[lograr] un aprovechamiento racional, económico y social de los recursos agropecuarios, forestales y otros recursos naturales, a elevar la calidad de vida en los aspectos económico y cultural, especialmente de la población rural, y contribuir así, al desarrollo nacional soberano y sustentable.*<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> <https://web.chapingo.mx/rectoria/> (15/03/2018)

Dada la tendencia técnica de la universidad es de esperarse que presente una inclinación hacia áreas científicas de carácter químico, biológico y mecánico, además de carreras que corresponden propiamente a economía y sociología.

Podríamos llegar a pensar que la presencia del área de humanidades representa una parte mínima de la currícula, pero si bien sí se trata de materias escasas no se les resta importancia dada la orientación humanista de los objetivos establecidos en la escuela. La literatura, filosofía o historia no son el centro de sus estudios, pero su importancia logra permear a todos los demás campos académicos, tal como lo muestran algunos de los preceptos bajo los cuales se rige la institución y que me gustaría resaltar a continuación.

Puntos tales como:

- *Impartir educación de nivel medio y superior (técnico, de licenciatura y de posgrado), para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico y un elevado espíritu por el trabajo, que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural.*
- *Preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre especialmente en el medio rural para lograr una sociedad más justa y creadora.*
- *Propiciar la libre investigación a través de la participación de alumnos y personal académico en un proceso educativo abierto a todas las corrientes del pensamiento.*
- *Promover la formación de profesionales de alto nivel conforme a los programas académicos y de investigación que colaboren al establecimiento de una estrategia viable para combatir el subdesarrollo.*
- *Pugnar porque las innovaciones científicas y tecnológicas lleguen oportunamente al sector rural, a fin de promover el cambio social para lograr un mejor nivel académico y cultural de sus miembros.<sup>42</sup>*

---

<sup>42</sup> ibídem.

Estos objetivos nos demuestran que además de ser una institución orientada al mejoramiento técnico de los medios de producción del campo, su compromiso con el desarrollo social y cultural es una constante, ya que parte de la idea central de mejorar la calidad de vida de la zonas rurales no sólo implica un mejoramiento de los medios de producción y aprovechamiento de sus recursos naturales, sino que con ello también se tiene un enriquecimiento cultural de la misma población, o dicho de otro modo, una concientización, tanto con respecto a la naturaleza como a sí mismos.

Todas esas ideas se encuentran en la Preparatoria Agrícola de manera similar a la Escuela Nacional Preparatoria, institución que tiene como propósito inicial servir de estudios propedéuticos con miras al ingreso a los niveles superiores, de tal modo que gran parte de sus materias se enfocan a las ciencias. Al igual que la gran mayoría de las escuelas de nivel medio superior, el programa se desarrolla a lo largo de tres años, divididos en seis semestres, más un año propedéutico.

El programa divide a las materias en ocho áreas de conocimiento:

- Agronomía
- Biología
- Ciencias sociales
- Disciplinas humanísticas
- Física
- Lenguas extranjeras
- Matemáticas
- Química

Para las cuales el programa vigente es del año 2006.

Dentro del área de Disciplinas humanísticas se encuentran las materias correspondientes a los estudios de filosofía, estas son:

- Introducción a la filosofía
- Ética
- Lógica
- Filosofía de la ciencia

Pese a la prioridad dada a las materias de contenido científico, el programa que corresponde al filosófico resulta completo y cubren muchos de los rubros propios de la disciplina, aunque forme una parte minoritaria del programa general, su importancia radica en la vinculación que tiene con las otras áreas, ya que se establece una relación entre las denominadas ciencias duras y la filosofía a partir del fomento de un pensamiento crítico con respecto al uso e impacto que éstas (las ciencias) puedan generar en el campo, así como las posibles repercusiones que podría acarrear la implementación de nuevas técnicas de aprovechamiento de los recursos naturales.

De esta manera el aspecto humanista se encuentra presente en la esencia de las otras áreas de conocimiento que conforman el plan curricular de la preparatoria.

En el caso específico de la materia de ética<sup>43</sup> (asignatura dentro de la cual se llevó a cabo la práctica), se imparte a lo largo del cuarto semestre y es de carácter obligatorio. Las sesiones son de una hora y media, dos veces por semana, con un total de treinta y seis clases por semestre. El requisito para inscripción es haber

---

<sup>43</sup> Cfr. Anexo 1, Pág. 76.

cursado la materia de Introducción a la filosofía y, a su vez, aprobar Ética es requisito para la siguiente materia, Lógica.

El programa presenta los siguientes objetivos:

1. Comprender la necesidad de la ética en toda convivencia humana.
2. Apreiciar el poder universal y trascendente de los valores éticos.
3. Valorar la historicidad de los códigos morales.
4. Practicar la reflexión como una actitud esencialmente humana.<sup>44</sup>

La materia se encuentra dividida en cuatro unidades temáticas:

Unidad 1: Introducción

Unidad 2: Los códigos del comportamiento

Unidad 3: Los valores éticos

Unidad 4: “Una vida sin examen no vale la pena vivirse”

La práctica realizada se ubica en la Unidad 3, adecuada a los subtemas *El bien, ¿Qué es el mal? y Su relación con el poder.*

---

<sup>44</sup> Programa sintético de Materias de Segundo año, Preparatoria Agrícola, UACH, 2006. Pág. 26 (<http://prepa.chapingo.mx/pdf/iV.pdf>) 12/03/2018.

### 3.2 Diagnóstico del grupo

El contexto socio-cultural del que provienen los alumnos determina gran parte de la interpretación que puedan tener de ciertas palabras y la relación de conceptos a partir de sus vivencias, por esta razón es importante que el docente realice un estudio diagnóstico para tener una aproximación a las situaciones propias del grupo y su conformación, con el objetivo de lograr una mejor comprensión del lenguaje de sus estudiantes.

Conocer las condiciones del grupo facilita al profesor establecer puntos en común que den una pauta a partir de la cual guiar iniciar la clase y guiar el proceso educativo.

Por ello antes de iniciar la práctica se les solicitó a los alumnos que respondieran un cuestionario<sup>45</sup> de siete preguntas a partir de las cuales se construyó un análisis de las condiciones existentes dentro del aula. En total se contabilizaron las respuestas de treinta y nueve alumnos. Los datos fueron los siguientes:

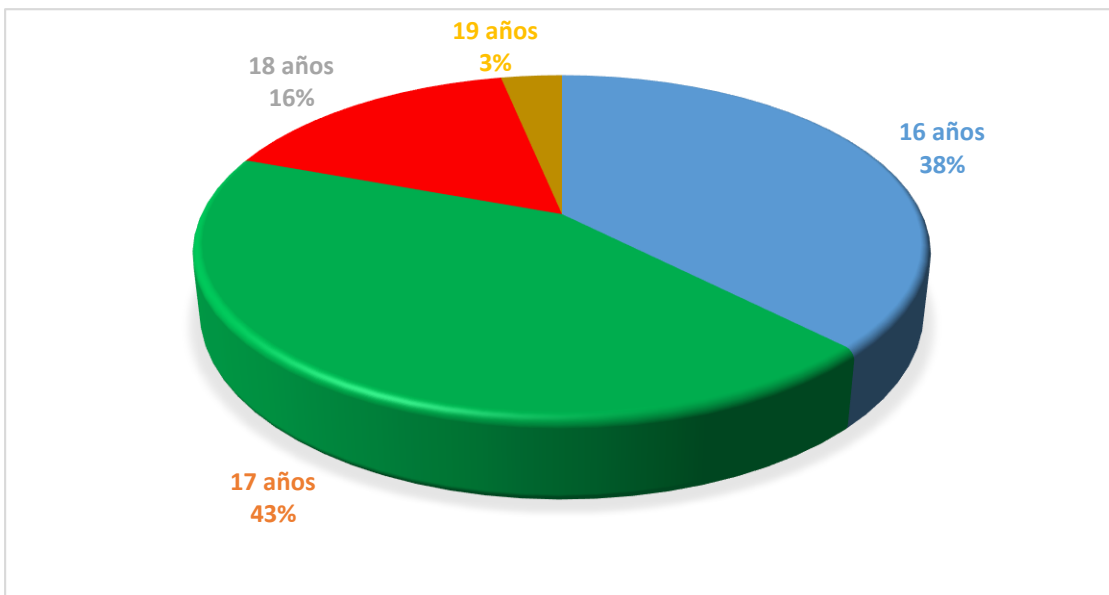
#### 1.- Edad

El mayor porcentaje de los alumnos se encuentran en la edad correspondiente a los estudios que cursan: 16 o 17 año de edad; mientras una minoría pueden ser considerados en rezago con relación a su edad, 18 y 19 años.

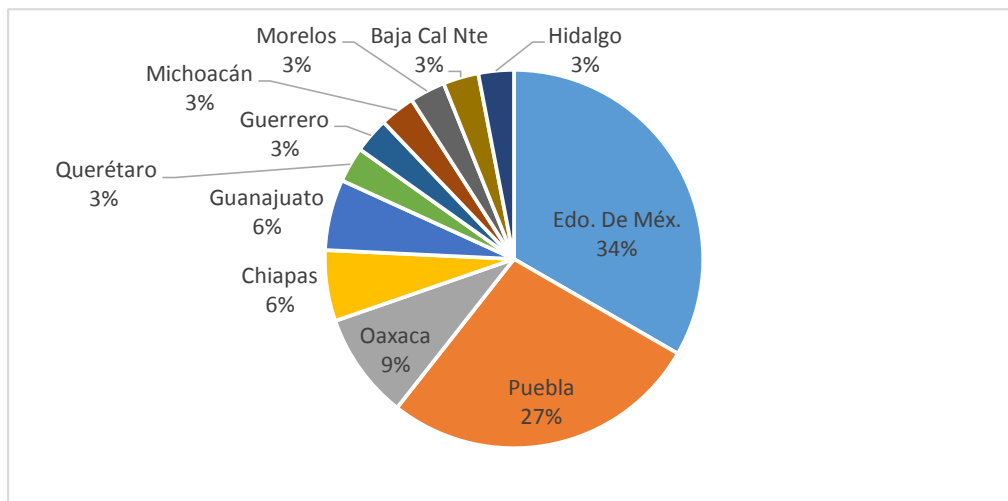
---

<sup>45</sup> Cf. Anexo 2, pág. 80.

Edad en años	16	17	18	20
No. de alumnos	14	16	6	3



## 2.-Lugar de origen

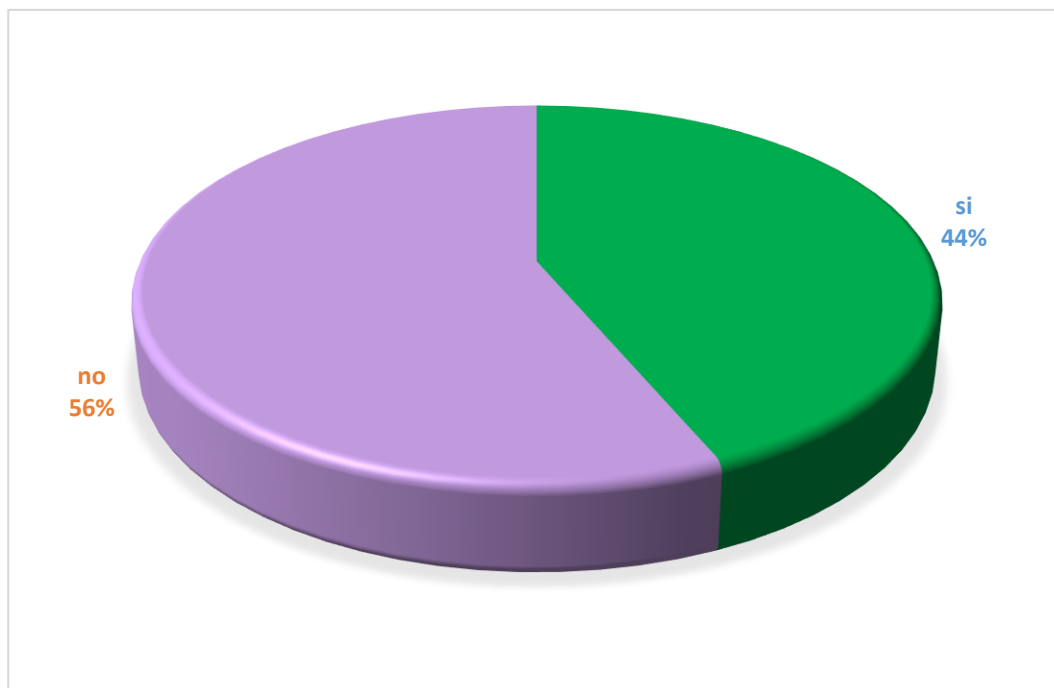


La UACH se distingue por recibir en sus aulas a jóvenes del interior de la República.

Esto es visible en la gráfica anterior, sin embargo, en este caso los estados del norte

del país no están representados significativamente. El mayor porcentaje se concentra en los estados del centro.

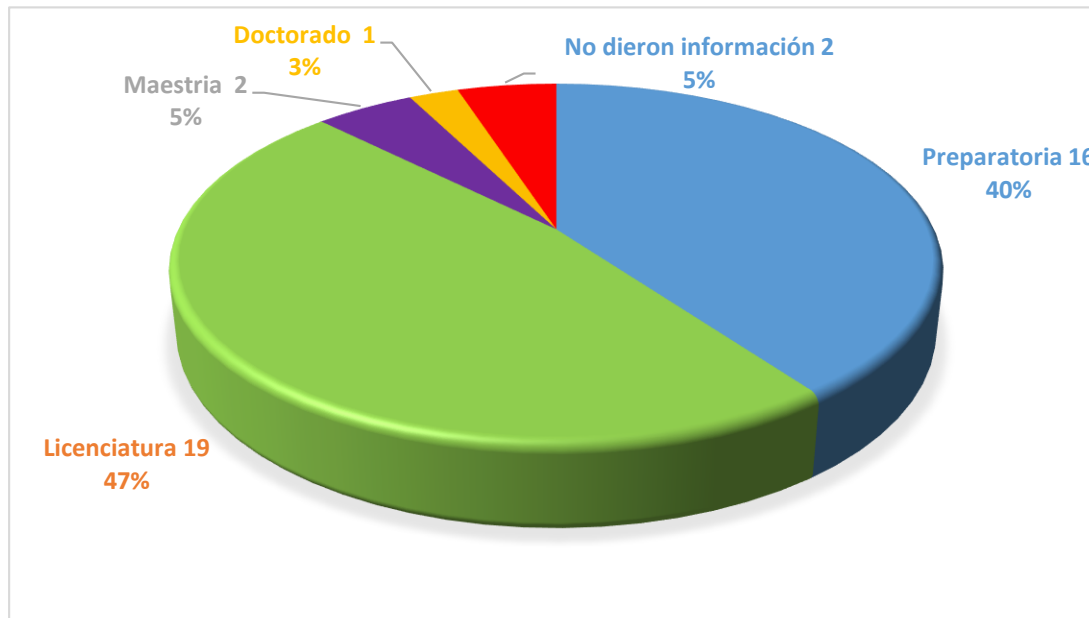
### 3.- Alumnos hablantes de alguna lengua originaria.



Son 17 alumnos los que dentro del círculo familiar se comunican con alguna lengua originaria. Unos la hablan completamente, otros, sólo en forma parcial pero la entienden. Entre las lenguas citadas están: otomí (hñahñú), tzeltal, totonaco, zapoteco, náhuatl, mazahua, tzotzil y chol (de Chiapas). Dentro de este grupo 22 jóvenes no hablan alguna lengua originaria.

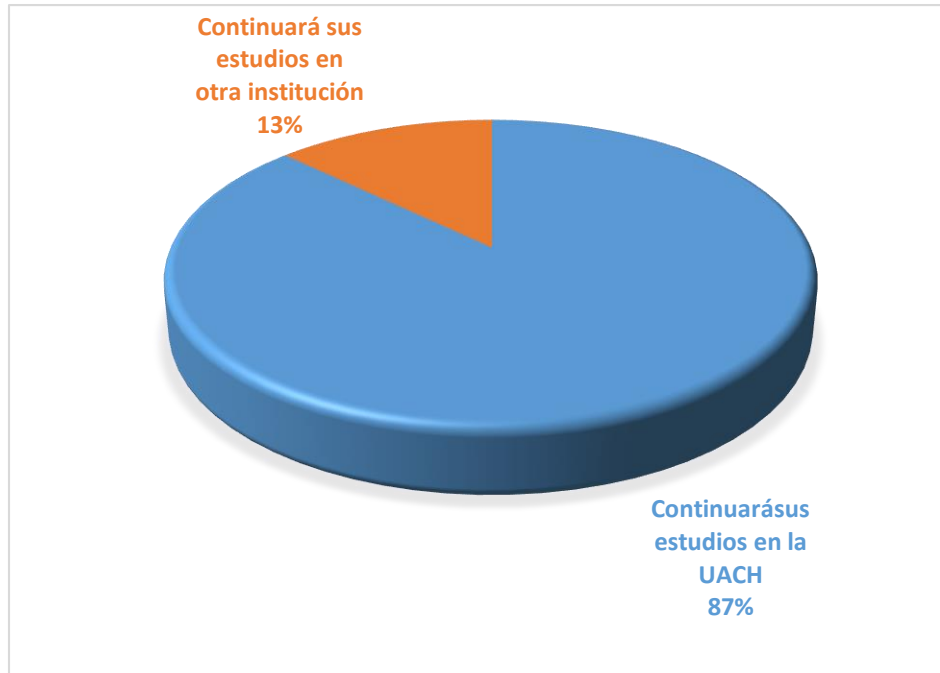


#### 4.- Mayor grado de estudio dentro del núcleo familiar.

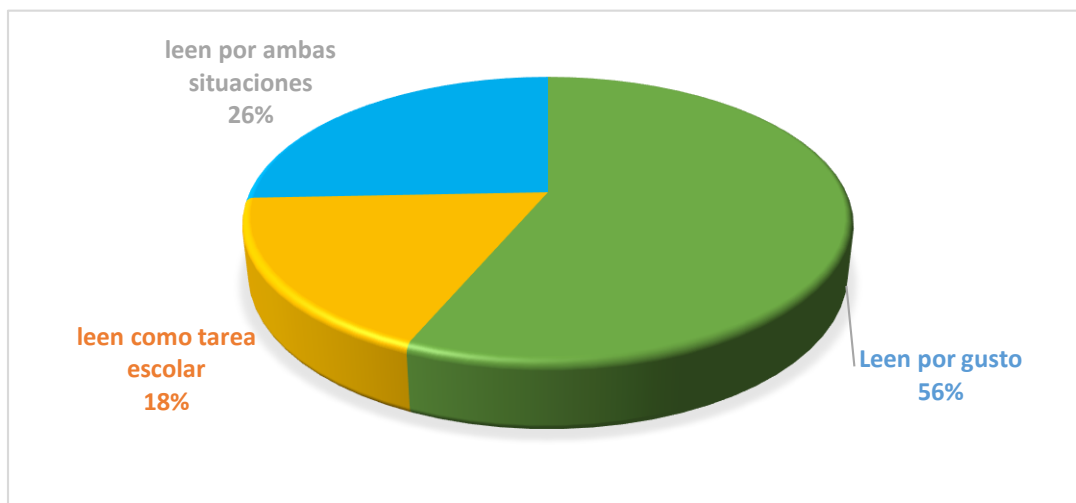


Los alumnos que aseguran que el mayor grado de estudios alcanzado por algún miembro de su familia es la preparatoria, son ellos mismos o un hermano mayor. Es el mismo caso en licenciatura, un hermano mayor es el que ha obtenido este grado de estudio y en su mayoría en la misma UACH.

5.- 6- Con respecto a los estudios que persiguen los estudiantes, se obtuvieron los siguientes datos: 34 de ellos tienen el propósito de continuar sus estudios superiores en la misma UACH y sólo 5 desean estudiar en otra institución, destacando el IPN pero en áreas como la biología, química o medicina.



7.- La lectura que practican los estudiantes que integran este grupo se analiza de la siguiente manera: Leen por gusto 22, por tareas escolares 7 y por ambas situaciones 10.



### 3.3 Sobre la población foránea

Es claro que la mayoría de la comunidad estudiantil de la Preparatoria Agrícola es originaria de las zonas rurales, así que se encuentra una identificación con sectores considerados minoría dentro de nuestra sociedad. Existe un interés profundo por la lucha de los derechos de estos grupos y un genuino interés por el mejoramiento de las condiciones de vida, incluso si no se trata de jóvenes que provienen de zonas marginales, presentan la intención idealista de contribuir al mejoramiento del campo nacional y de sus trabajadores.

Dado que casi la mitad del alumnado proviene de otros estados de la república, desde sus inicios la UACH se ha visto con la necesidad de habilitar dormitorios para los estudiantes que no puede regresar a sus hogares al finalizar las actividades académicas. Pero debido a la alta demanda de alojamiento y el limitado número de habitaciones, Chapingo ha implementado dos sistemas de becas. Por un lado, el sistema interno, para aquellos que cuentan con un espacio dentro de las instalaciones universitarias, quienes además reciben una cantidad de dinero para gastos personales; y por otro lado, los becarios externos que no cuentan con un lugar en el internado pero a cambio reciben una cantidad monetaria mayor para que, por su cuenta, renten una recámara en las comunidades cercanas a la universidad.<sup>46</sup> Independientemente de ello todos los alumnos tienen derecho a los alimentos proporcionados por el comedor de la institución.

---

<sup>46</sup> Estatuto de la Universidad Autónoma de Chapingo, Art. 133-136. ([http://zootecnia.chapingo.mx/assets/estatuto\\_uach.pdf](http://zootecnia.chapingo.mx/assets/estatuto_uach.pdf)) 15/03/2018

La UACH invierte gran cantidad de recursos en sus alumnos, pues la mayoría planea seguir sus estudios superiores en la misma institución e incluso participan de manera activa en sus programas de investigación, lo que fortalece los proyectos de e idealmente contribuye al aprovechamiento de los recursos naturales de nuestro país.

Así que se puede concluir que la Universidad de Chapingo hace lo posible por retener la matrícula alta, siempre y cuando se cumplan con las expectativas académicas esperadas por parte del alumnado.

### 3.4 Planteamiento de la práctica

La clase se realizó desde la perspectiva del modelo T<sup>47</sup> de conocimiento, derivado de los postulados de Martiniano Roman en la cuales el enfoque no se centra en el contenido temático de las clases, sino justamente en el desarrollo de capacidades, para ello resulta necesario ligar el conocimiento con situaciones concretas que enfrentan el alumno, logrando un aprendizaje significativo.

Este modelo puede resultar especialmente útil para solventar los problemas que representa el lenguaje dentro del proceso educativo, al partir del hecho de que no existe un rechazo a las experiencias cotidianas de los estudiantes, sino que da pie para la introducción de los conceptos abstractos que corresponden a los planteamientos académicos. Además, al centrarse en el desarrollo de las capacidades y no en el contenido temático, se le da la libertad a los profesores de dirigir la clase del modo que les resulte más viable, dependiendo del tema de la clase, el cual pasa a un segundo plano, pero no por ello deja de lado su relevancia; al contrario, su importancia se torna transversal y se liga con la experiencia cotidiana del estudiante.

Para la práctica se planteó el objetivo de desarrollar la capacidad de la comprensión de textos filosóficos, en este caso del filósofo español Reyes Mate<sup>48</sup>, sobre los conceptos de *litigio* y *diferendo* desde la perspectiva del pensador francés Jean-François Lyotard.

De este modo se pueden plantear cinco etapas de la clase:

---

<sup>47</sup> Cfr. Anexo 3, Pág. 81.

<sup>48</sup> Cfr. Anexo 4, Pág. 86.

1. Presentación y preguntas detonadoras
2. Lectura del texto
3. Debate
4. Cierre de clase
5. Trabajo final

De manera paralela los objetivos que se buscan dentro de la planeación, la práctica se llevó a cabo teniendo como eje central un proceso de construcción de un juego de lenguaje común entre los alumnos y el profesor. Se logró partir de una tabula rasa conceptual, en la que los términos empleados eran simples palabras vacías, pero conforme se iba desarrollando la clase, éstos iban adquiriendo un significado que era determinado por el trabajo conjunto de los estudiantes con el maestro y el material. Este último fue una luz que abrió el espectro lingüístico de los alumnos, en vez de resultar un simple objeto de estudio impuesto o un mero texto que memorizar.

De ahí que, siguiendo las ideas de Piaget, la idea que se persigue, tanto en la actividad del debate como el trabajo final, es que los alumnos sean capaces de emitir una explicación desde sus propios términos a los conceptos vistos en clase, evitando la simple reproducción de los discurso, sino que al asimilar el contenido de la lectura, se esperó que fueran capaces de dar una expresión de lo comprendido con sus palabras.

### **3.5 Autoevaluación del desempeño docente**

Fue un acierto la selección del texto base con el que se parte la actividad, ya que, pese a lo denso que resulta el tema en cuestión, la manera en la que está escrito resulta bastante accesible a los alumnos. Además su extensión es reducida, lo que permite ser revisado durante las horas de clase sin perder mucho tiempo en ello, por lo que se recomienda sea empleado justo al inicio de la clase, cuando los jóvenes se encuentran más concentrados y pueden prestar mayor atención a los detalles del texto. Aunado a esto, el tema resulta bastante atractivo, si bien el planteamiento está orientado a las mal llamadas “minorías”, como podría ser los grupos indígenas dentro de nuestro país, también resulta pertinente para jóvenes que no pertenecen de manera directa a estas comunidades, pero sí se identifican como una parte excluida del mundo adulto, sobre todo por la etapa crítica que es la adolescencia.

El debate se planteó con la finalidad de que los alumnos logaran establecer la relación del contenido del texto con cuestiones vigentes y que resultan una preocupación real para ellos, además de reforzar los valores como el respeto dentro de la participación en clase. Previo a la realización de la actividad, se les pidió propuestas para que ellos decidieran cuál sería el tema sobre el que se iba a discutir. Unánimemente se optó por debatir entorno a la legalización de la marihuana; también a manera de tarea se les solicitó que se informaran respecto a los argumentos que se emplean tanto a favor como en contra del tema en cuestión.

La clase siguiente, antes de dar inicio al debate, se establecieron ciertas reglas para la actividad. Estas fueron: no interrumpir a sus compañeros y no realizar descalificaciones personales, mismas que se respetaron a lo largo de la sesión.

Efectivamente algunos alumnos realizaron su investigación sobre el tema y demostraron interés, sobre todo considerando que se trata de una escuela de profesionalización del campo, muchos de los argumentos giraban en torno a cuestiones de producción, investigación y usos posibles de la marihuana e incluso se abordaron diversos enfoques que iban más allá del simple uso de la yerba, como el económico, político y social, todos teniendo como base la misma idea: la prohibición o legalización de la planta.

Si bien el debate tuvo un reflejo de la visión y los intereses de los jóvenes, una desventaja flagrante fue la falta de participación de los alumnos. Las expectativas eran que todos los alumnos participaran al menos una vez en la discusión, pero no fue así, ya que las intervenciones fueron en su mayoría de un grupo específico, mientras que el resto no emitió juicio alguno, siendo éste uno de los principales problemas, debido al grupo tan numeroso, lo que inhibía la participación de la mayoría. Tras esta experiencia, se recomendaría que este ejercicio se realizara en grupos no mayores a veinte integrantes.

Por lo demás la planeación no sufrió cambios significativos y se realizó en los tiempos contemplados.

Los aspectos a destacar dentro de la práctica son los siguientes:



### *Fortalezas:*

Sin duda se tiene un dominio del contenido que se aborda y es visible la capacidad de orientarlo hacia los aspectos de la vida cotidiana de los alumnos, de modo tal que les resulta significativo. También se logra una buena comunicación, se incentiva la participación y se da dinamismo a la clase lo que evita el aburrimiento del grupo, no se estancan en las meras explicaciones teóricas sino que éstas son la base para interpretar situaciones concretas, muchas de las cuales son sugerencias de los propios jóvenes, lo que le da un seguimiento a las distintas opiniones que se emiten en clase y contribuyen a la comprensión de tema.

Otro acierto es la selección del texto, ya que, aunque se trata de un escrito corto, se le pueden extraer muchas vías de interpretación, además es una lectura accesible, lo que facilita la comprensión de ideas que de fondo son más complejas. La habilidad del maestro radica en lograr profundizar en los conceptos sin caer en los discursos especializados propios de la materia.

Durante la sesión hubo momentos en los que se tuvo la necesidad de buscar otros recursos para facilitar la comprensión de ideas surgidas en el momento y no contempladas dentro de la planeación, mismas que se lograron solventar por el profesor practicante.

### *Amenazas:*

Resulta un arma de doble filo la edad del practicante. Por un lado, que sea joven puede contribuir a que los alumnos del bachillerato logren “conectar” con las ideas que expresa y les sea más sencillo opinar en las clases, pero por otro lado, existe el riesgo de que el profesor no logre ejercer su autoridad, sobre todo si se trata de

grupos numerosos. Justamente ese último punto es el factor que podría representar una amenaza latente para el trabajo docente.

El grupo en el que se llevó a cabo la práctica era de casi cincuenta alumnos, por lo que perder el control de la clase es un riesgo presente. Aún cuando se logre captar la atención de la mayoría, cuando se trata de grupos grandes, suelen existir algunos estudiantes que no se interesen por los temas o que simplemente estén ocupados en otras cosas ajenas a la sesión.

#### *Debilidades:*

Uno de los principales problemas que tiene el profesor practicante es que en momentos no se logra dar a entender, lo que se debe a dos principales razones: la primera es que en ocasiones habla demasiado rápido y los alumnos no comprenden lo que ha dicho y la segunda es que aún le cuesta trabajo adecuar el discurso filosófico al nivel de bachillerato y da por supuestos algunos conceptos que los estudiantes no tendrían por qué saber, ya que se trata de conocimiento específico del área. Esto no ocurre siempre y es el menor de los casos, pero es algo que se tiene que mejorar.

Por otro lado, al inicio de la sesión hubo momentos en los que se percibió una ligera inseguridad por parte del maestro, algo que se le puede atribuir a simple nerviosismo de estar frente a la clase, situación que afortunadamente esto no fue advertido por los estudiantes. Esta debilidad sólo puede corregir a través de los años con el perfeccionamiento del ejercicio docente.

*Oportunidades:*

Si bien la edad puede ser un factor de riesgo, lo ideal sería aprovecharla de tal manera que sea algo que contribuya positivamente en el desempeño del profesor y facilite la cercanía a los jóvenes sin restarle méritos como figura de autoridad.

También es necesario que el maestro tenga claro su proceder dentro del aula, que actúe de manera más segura, que siga su planeación, lo que a su vez implica que ésta deba ser realizada más a conciencia y adecuada para la clase en cuestión. Muchos de los errores cometidos son debido a la falta de práctica frente a grupo, detalles que sólo irán mejorando conforme vaya adquiriendo experiencia y ganando mayor confianza en el papel que desempeña dentro del proceso de aprendizaje.

Igualmente debe mejorar su dicción y ser más claro en sus expresiones para evitar confusión en los alumnos.

### 3.6 Evaluación por parte de los alumnos

#### DESEMPEÑO DOCENTE

La apreciación del grupo respecto al desempeño del docente durante la práctica fue la siguiente.

En las casillas donde **Malo (1)**, **Regular (2)**, **Bueno (3)**, **Excelente (4)** se representan el número de alumnos que calificaron con estos gradientes cada parámetro.

No	Parámetros	(1)	(2)	(3)	(4)
1	Ha expuesto adecuadamente los objetivos de la clase.	0	4	18	17
2	Despierta el interés hacia el tema de la clase.	0	4	17	18
3	El docente ha utilizado adecuadamente los recursos didácticos.	0	4	25	10
4	Presentó los contenidos de manera organizada.	0	3	18	18
5	Relacionó los nuevos contenidos con las experiencias de los estudiantes.	0	1	10	28
6	El docente evidencia un dominio de los contenidos.	0	2	17	20
7	Ha explicado adecuadamente cada una de las actividades.	0	1	19	19
8	Se ha expresado con seguridad, claridad.	0	2	24	13
9	Ha tenido un trato equitativo con el alumnado.	0	1	10	28
10	Ha incentivado la participación de los estudiantes para que formulen o contesten preguntas sobre el tema.	0	3	17	19
11	Ha contestado satisfactoriamente las dudas del grupo.	0	3	16	20
12	Se llegó a una conclusión de la clase.	0	3	16	20

### 3.7 Evaluación por parte del profesor examinador

Profesor examinador: Angélica Duardo Monroy

#### Evaluación de Intervención

##### 1.- Evaluación del profesor

Indicador	Logrado	No logrado
Logra la capacidad	X	
Logra el contenido	X	
Logra el método	X	
Logra el valor	X	
Controla la situación didáctica	X	
Separa lo cognitivo de lo afectivo	X	
Indica y define la capacidad	X	
Desglosa correctamente la capacidad en destrezas	X	
Desglosa correctamente la destreza en habilidades	X	
Propone actividades en función de las habilidades	X	
Indica y define el valor	X	
Desglosa el valor en actitudes	X	
Desglosa las actitudes en comportamientos	X	
Desglosa las actitudes en comportamientos	X	
Evalúa la conducta concreta en función de las actividades	X	
Identifica las destrezas	X	
Identifica los contenidos particulares	X	

Identifica las actividades particulares	X	
Identifica las actitudes	X	
Relaciona las destrezas con los contenidos, actividades y actitudes	X	
Define el escenario en el que se inscribirán las actividades	X	
Incluye la capacidad	X	
Incluye el contenido general	X	
Incluye el contenido general	X	
Incluye los valores	X	
A partir de la capacidad incluye la destreza, los contenidos particulares, los procedimientos y las actitudes	X	
A partir de la destreza incluye la habilidad, los contenidos específicos, las actividades y los comportamientos	X	
Distingue la evaluación diagnóstica de la formativa y la sumativa	X	
Diseño de los instrumentos de evaluación	X	
Señala las capacidades, destrezas y habilidades	X	
Define los dominios mínimo y máximo	X	
Señala los valores, actitudes y comportamientos	X	

selecciona los recursos necesarios para llevar a cabo la clase	X	
Define la forma de trabajo de los alumnos	X	
Utiliza un lenguaje apropiado para dirigirse a los alumnos	X	
Identifica por su nombre a los alumnos	X	
Utiliza lenguaje proxémico con los alumnos	X	
Utiliza lenguaje kinésico con los alumnos	X	
Formula preguntas para promover la reflexión	X	
Resuelve las dudas y los conflictos que se presentan en clase	X	

## 2.- Evaluación de los alumnos

Indicador	Logrado	No logrado
Utiliza un lenguaje apropiado para dirigirse al profesor	X	
Pide la palabra para expresarse	X	
Plantea preguntas en relación al tema	X	
Hace aportaciones pertinentes	X	
Realiza las actividades propuestas por el profesor	X	
Utiliza un lenguaje apropiado para dirigirse a sus compañeros	X	
Utiliza un lenguaje apropiado para dirigirse a sus compañeros	X	

Utiliza un lenguaje apropiado para dirigirse a sus compañeros	X	
Relaciona los conocimientos previos con el tema de la sesión	X	
Se apropia del contenido	X	
Aplica los instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa	X	

### 3.- Comentarios

#### 3.1 Aciertos

Me parece muy atinada la manera de comenzar la clase integrando a los alumnos en el tema, la ubicación de las butacas tipo mesa redonda hace que el ambiente en el aula sea participativo, dicha participación de los estudiantes se da de manera espontánea, además el profesor se encarga de fomentarla al relacionar el tema con la vida cotidiana.

#### 3.2 Áreas de oportunidad

Relacionar el tema con más hechos de actualidad para que sea más atractivo para los alumnos. Utilizar herramientas didácticas, como que realicen mapas conceptuales para que así puedan fijar su postura acerca de un tema, además de generar alternativas para contribuir a proponer soluciones a dichas disertaciones.



### **3.8 Conclusiones**

De manera general el desempeño del profesor durante las clases de práctica fue competente, ciertamente existen fallas y aspectos a mejorar, pero no son problemas graves que representen amenazas serias a su trabajo frente a grupo. La mayoría de estas dificultades se deben a la inexperiencia, así que muchas de estas carencias se puede solventar conforme pase el tiempo y desarrolle experticia dando clases.

En cuanto a los objetivos establecidos en la planeación, la medición de éxito resulta complicada en grupos numerosos, como es el caso. Según los parámetros de evaluación contemplados, entre los cuales se considera la participación como una de las rúbricas, hay que destacar que hubo un alto número de intervenciones, sin embargo no todo el grupo emitió algún comentario en clase; una parte del grupo sí participó de manera activa en las sesiones, pero lamentablemente otro tanto permaneció sin compartir su parecer respecto a los temas, hecho que fue aún más evidente durante la realización del debate, en el que la palabra era dominada por unos cuantos y, aún cuando el profesor trataba de incentivar el uso de la palabra de los estudiantes pasivos, éstos no se unían a la discusión, a pesar de que varios de ellos sí estaban interesados en el tema.

En el ejercicio escrito hubo dos respuestas diferentes ante el trabajo. Por un lado estuvieron aquellos que en su comentario demostraron haber logrado comprender los temas, pues en su texto explicaron las ideas centrales de la clase empleando sus propios términos y además realizaron juicios de valor o

ejemplificando con casos concretos de injustas según lo tratado en la clase.<sup>49</sup> Pero también hubo quienes simplemente se limitaron a repetir los conceptos de manera automática, sin lograr una interpretación del contenido ni desarrollar las capacidades esperadas, esto podemos observarlo en los trabajos que entregaron al final de la práctica.<sup>50</sup>

El principal objeto de la práctica fue lograr el desarrollo de capacidades de los alumnos, específicamente la de *comprensión*, mientras que en el área afectiva se buscó el fomentar el *respeto*. Se podría aseverar que se lograron de manera suficiente los objetivos, debido a la respuesta dividida del grupo. Si bien la implementación del modelo T resulta una innovación dentro de los planes de estudio y un replanteamiento de los paradigmas educativos, su implementación aún resulta complicada. Esto se debe en parte a toda la formación académica de los estudiantes del bachillerato, la cual, hasta el momento se centra en los contenidos, en lugar del desarrollo de capacidades, es decir, los mismos estudiantes se encuentran condicionados bajo los sistemas escolares en los que priman los procesos de enseñanza sobre los de aprendizaje. Aunado a esto, el cambio de método representa un reto aun mayor para el docente porque, al igual que los alumnos, implica un cambio de ciento ochenta grados a lo que conocía como la impartición de clases.

Otra problemática visible del modelo T radica en la dificultad de ser implementado en grupos numerosos. Aunque este nuevo modelo contribuye a una formación integral de los alumnos y a la construcción de conocimiento significativo,

---

<sup>49</sup> Cfr. Anexo 5. apdo. 5.1, 5.2 y 5.3, Pág. 87-88.

<sup>50</sup> Cfr. Anexo 4. apdo. 5.4, 5.5 y 5.6, Pág. 88-89.

el exceso de estudiantes en clase resulta antipedagógico, obstruyendo el seguimiento particular por parte de los profesores.

En el caso específico de la práctica realizada, fue muy complicado dar cuenta del proceso de aprendizaje que los jóvenes llevaban a cabo debido al número de integrantes, ya que no fue posible brindar la atención y guía necesaria a cada uno.

Podemos concluir que tanto dentro de la práctica del profesor como del uso del modelo T existen aspectos a mejorar, algunos de los cuales sólo se pueden solventar conforme se adquiera experiencia en el trabajo docente, pero otros tantos dependen de las condiciones en las que se lleve a cabo el proceso educativo. Sin duda esta práctica resultó enriquecedora como parte la formación profesional de un maestro y una introducción a los nuevos retos que implica la implementación de un nuevo método de aprendizaje que revoluciona la manera de ver el papel del profesor en el aula.

## **Bibliografía:**

- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 2ª ed. 2015.
- Mannoni, Octave. A. Deluz B. Gibello y J. Hébrard. *La crisis de la adolescencia*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Mate Rupérez, Manuel-Reyes. *Memoria histórica, reconciliación y justicia*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2010.
- Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1987.
- Pilatowsky Braverman, Mauricio. *Castigo y culpa* (Tesis de maestría) UNAM, México, 1989.
- Tomasini Bassols, Alejandro. *El pensamiento del último Wittgenstein*. México: Edere, 2003.
- Wittgenstein, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM, 2003.
- Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza, 2003.

## **Hemerografía:**

- Duval de Azevedo, Heloisa Helena. *Aproximando Wittgenstein e Freire por meio da linguagem*, *Revista Prâksis*, Vol. 1, Enero-Junio, 2009, Pág. 29-32

## **Otras referencias:**

- Programa sintético de Materias de Segundo año, Preparatoria Agrícola, UACH, 2006. (<http://prepa.chapingo.mx/pdf/iV.pdf>) 12/03/2018
- Estatúo de la Universidad Autónoma de Chapingo. ([http://zootecnia.chapingo.mx/assets/estatuto\\_uach.pdf](http://zootecnia.chapingo.mx/assets/estatuto_uach.pdf)) 15/03/2018

## **Anexos**

### **Anexo 1: Programa de materia de ética, Preparatoria Agrícola**

#### **PROGRAMA DE ÉTICA**

##### **DATOS GENERALES**

LÍNEA CURRICULAR: HUMANIDADES  
CARÁCTER: OBLIGATORIA  
TIPO: TEÓRICA  
PRERREQUISITO: INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA  
CICLO ESCOLAR: 2007-2008  
SEMESTRE: SEGUNDO  
AÑO: SEGUNDO  
HORAS/SESIÓN: 1.5  
HORAS/ SEMANA: 3  
SESIONES TOTALES: 36  
PRESENTACIÓN

La incorporación de la asignatura de Ética en el cuarto semestre del plan de estudios actual de la Preparatoria proporciona al estudiante un horizonte no sólo informativo sino explícitamente formativo donde el alumno puede llegar a comprender, entre otras cuestiones, que su presencia individual en la UACH es tanto un privilegio como una responsabilidad para consigo mismo, para su familia, así como para el mundo que le tocó vivir.

El programa de Ética se centra en el campo reflexivo del *Ethos*, pero también alude a conceptos ya expuestos en el curso de Introducción a la Filosofía –impartido en el semestre anterior- y, al mismo tiempo, proyecta condiciones cognoscitivas, favorables para un mayor interés en las asignaturas de Lógica y Filosofía de la Ciencia que se impartirán en el quinto y sexto semestres, respectivamente.

##### **OBJETIVOS**

1. Comprender la necesidad de la ética en toda convivencia humana.
2. Apreciar el poder universal y trascendente de los valores éticos.
3. Valorar la historicidad de los códigos morales.
4. Practicar la reflexión como una actitud esencialmente humana.

##### **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

La enseñanza de la Filosofía como su aprendizaje sólo puede realizarse haciendo filosofía, es decir, reflexionando hasta el límite de nuestro saber individual. Un estudiante con solo reflexionar no va a aportar algo nuevo a la cultura filosófica, pero va a entender la aventura intelectual de esta disciplina, reconocerá la diferencia que hay entre crear una idea nueva, aceptar las ideas de otros o tomar como propias aquellas ideas de moda. Esta aventura intelectual es lo que en Filosofía se llama *pensar*. Se proporcionan los siguientes criterios metodológicos considerados básicos:

1. Es conveniente que el profesor propicie en el aula un ambiente de respeto y confianza donde los alumnos puedan preguntar sin temor a burlas o menosprecio por parte de sus condiscípulos.
2. La exposición de los temas que pudieran ejemplificarse con situaciones cercanas a los alumnos anima el interés y participación de ellos durante las clases.
3. La lectura de textos al alcance de los alumnos tanto intelectual como de tiempo disponible para leerlos y reflexionar sobre ellos, es de suma importancia para involucrarlos al análisis y presentación de propuestas sobre los puntos que se tratan en clase.

## **EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

Se considera a la evaluación como un proceso que contiene todos los momentos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se insiste en la conveniencia de crear un percatarse de la comprensión que ellos hayan alcanzado sobre los temas expuestos. En general, los criterios de acreditación contemplan: un mínimo de 80% de asistencia a clases; reportes de lecturas, visitas a eventos, exámenes parciales, etc.; y, si el profesor lo considera conveniente, la elaboración de un pequeño trabajo de investigación con temas afines al programa (podrían ser aquellos que susciten mayor interés), estos trabajos pueden ser realizados individualmente o por pequeños equipos, mismos que podrían exponerse al final del curso. Por último, se subraya la indispensable libertad de cátedra tan necesaria en este tipo de materia –dada la orientación y formación filosófica del profesor, lo que permite un manejo bibliográfico más amplio; sin embargo, es indispensable el respeto a los temas propuestos y aprobados por la Academia pues de lo contrario se causa un grave problema, en primer lugar, a los alumnos que reprueban.

## **CONTENIDO**

### **PRIMERA UNIDAD**

Objetivos: Relacionar la problemática ética como parte del quehacer de la Filosofía. Identificar al *Ethos como la morada del ser humano*.

1. INTRODUCCIÓN.
  - 1.1. Ubicación de la Ética como disciplina filosófica.
  - 1.2. La Ética como morada del ser humano.

#### **Bibliografía:**

**Wittgenstein, L. Conferencia sobre ética de Paidós.**  
**Aranguren, J.L. Ética. De Revista de Occidente.**

### **SEGUNDA UNIDAD**

Objetivo: Conocer la diversidad e historicidad de los diferentes códigos de comportamiento.

2. LOS CÓDIGOS DE COMPORTAMIENTO.
  - 2.1. El código moral, como normas de comportamiento para regular la convivencia de los individuos en sociedad.
    - 2.1.1. El carácter formativo y represivo de la moral.
    - 2.1.2. La historicidad de los códigos morales, por la época y sociedad a la que pertenecen, así como por el nivel económico y cultural de los individuos.
  - 2.2. Códigos políticas
    - 2.2.1 Normas jurídicos.
      - 2.2.1.1. Nacionales.
      - 2.2.1.2. Internacionales.

- 2.3. Códigos científicos.
  - 2.3.1. En la investigación.
  - 2.3.2. En la divulgación.
- 2.4 Códigos religiosos.
  - 2.4.1 Normas de conducta extraídas de los libros sagrados.

**Bibliografía:**

**Biblia.**

**Corán.**

**Williams, B. Introducción a la ética.**

**Platts, M. "Introducción" en la ética a través de su historia.**

### **TERCERA UNIDAD**

Objetivo: Conocer la universalidad y trascendencia de los principales valores éticos que orientan la vida humana.

#### **3. LOS VALORES ÉTICOS**

- 3.1. El bien.
  - 3.1.1. Su relación con el conocimiento
  - 3.1.2. Su relación con los deseos.
  - 3.1.3. Su relación con la moral y la religión.
  - 3.1.4. ¿Qué es el mal?
    - 3.1.4.1. Su relación con la moral.
    - 3.1.4.2. Su relación con la ignorancia.
    - 3.1.4.3. Su relación con el poder
- 3.2. La libertad.
  - 3.2.1. Como la conciencia de varias posibilidades y la elección de una de ellas.
    - 3.2.1.1. Su relación con el conocimiento.
    - 3.2.1.2. Su relación con el deber.
  - 3.2.2. Como la subversión (transgresión) consciente de los códigos establecidos.
- 3.3. La sabiduría.
  - 3.3.1. Diferencia entre sabiduría y conocimiento.
  - 3.3.2. Rasgos de carácter del sabio (Sócrates).
    - 3.3.2.1. Sólo habla de lo que ha vivido.
    - 3.3.2.2. Sólo habla de lo que vivió.

**Bibliografía:**

**Platón: La apología de Sócrates, Col. Austral de Espasa-Calpe.**

**Rusell, B. "Conocimiento y sabiduría" en Relatos de memoria y otros ensayos y "Los elementos de la ética" en Ensayos filosóficos. Ed. Alianza Editorial.**

### **CUARTA UNIDAD**

Objetivo: Desarrollar en el alumno la práctica de la reflexión.

- 4. "UNA VIDA SIN EXAMEN NO VALE LA PENA DE VIVIRSE"
  - 4.1. La reflexión ética como forma de conocerse a sí mismo.
    - 4.1.1. ¿Qué es la reflexión ética?
    - 4.1.2. Sobre el conocimiento de sí mismo.
      - 4.1.2.1. Por lo que dicen los demás.
      - 4.1.2.2. Por los propios actos.
      - 4.1.2.3. Por la reflexión.

**Bibliografía:**

**Platón. Dialogo Critón o El Deber Col. Austral de Espasa-Calpe.**  
**Sartre, J.P. El existencialismo es un humanismo Ediciones del 80.**  
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ARISTOTELES: **Ética a Nicómaco.** Ed. Porrúa. México.

PROMM, ERICH. **El corazón del hombre.** Ed. F.C.E. México.  
**Miedo a la libertad.** Ed. F. C. E. México.

KANT, I. **La metafísica de las cumbres.** Ed. Porrúa. México.

MARCUSE, H. **Eros y civilización.** Ed. Seix Barral S. A. Barcelona 1972.  
**Un ensayo sobre la liberación,** Cuadernos de Joaquín Mortíz, México, 1975.

MARX, C. "Consideraciones de un joven al elegir profesión" en la **Moral comunista.** Ed. Cultura Popular, S.A.

NIETZSCHE, F. **Más allá del bien y del mal.** Editorial Alianza.

SCHOPENHAUER, A. **El arte de bien vivir.** Ed. Central.



## Anexo 2: Cuestionario contextual

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior – Filosofía

- Edad:
- Lugar de origen:
- ¿Tú o tus padres hablan alguna lengua indígena? De ser así ¿Cuál?
- De tu núcleo familiar (padres, hermanos) ¿Quién tiene el mayor grado de estudios y cuál es?
- ¿Piensas seguir estudios universitarios en Chapingo? De ser así ¿en qué área?
- Si no es el caso ¿qué otra carrera te interesa estudiar?
- ¿Lees por gusto o sólo para los trabajos escolares?

## Anexo 3: Planeación de modelo T

MADEMS Filosofía  
Práctica docente III  
Axayácatl Tavera Rosales

Universidad Autónoma de Chapingo  
Preparatoria Agrícola

Materia: Ética  
Segundo año  
Segundo semestre

Tercera unidad: Los valores éticos

Objetivo: Aprender a valorar y tomar una postura crítica respecto a las normas morales y legales del entorno en el que se desenvuelve diariamente.

Objetivo particular: Comprender la diferencia entre los términos *litigio* y *diferendo* desde la perspectiva de Lyotard a través del debate para fortalecer el respeto.

### **Ejes procesuales**

1. Analizar el segundo apartado del texto *Aut lex, aut vis valet* con una lectura grupal para que el alumno se reconozca como parte de un entorno moral y legal determinado.
2. Comparar el *diferendo* y el *litigio* a través del dialogo en función de la aceptación de sí mismo como miembro de un orden determinado.
3. Contextualizar las ideas de texto con el dialogo fomentando la participación en la que reflejen los momento en los que su concepto de lo correcto se contraponen con lo que dicta la ley.
4. Apropiar las ideas planteadas en la lectura generando un debate de un tema de interés para el alumno fomentando la convivencia.
5. Interpretar las ideas centrales de la lectura a través de la redacción de un comentario escrito donde se exponga la importancia la convivencia, logrando la mediación de su idiosincrasia personal con la del estatus legal establecida.

## Modelo T

Contenido conceptual	Procedimiento- Metodología
<p>Valores éticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es el mal?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Su relación con el poder</li> </ul> </li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de los autores: Jean-François Lyotard y Reyes Mate.</li> <li>2. Lectura dirigida del texto <i>Aut lex, aut vis valet</i>.</li> <li>3. Debate en clase.</li> <li>4. Reflexion escrita sobre el tema.</li> </ol>
Capacidades-Destrezas	Valores-Actitudes
<p>Comprender: conocer a profundidad una idea y ser capaz de explicarlo en sus propios términos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar</li> <li>• Comparar</li> <li>• Contextualizar</li> <li>• Apropiar</li> <li>• Interpretar</li> </ul>	<p>Respeto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento</li> <li>• Aceptación</li> <li>• Participación</li> <li>• Convivencia</li> </ul>

## Situación didáctica

Capacidad	Contenido	Método de aprendizaje	Valor
Comprender	La relación ente lo bueno, lo malo y el poder.	Percatarse de que se encuentra inmerso en un orden social determinado.	Respeto
Analizar	El texto <i>Aut lex, aut vis valet.</i>	Identificar la noción de injusticia.	Reconocimiento
Comparar	La diferencia entre el <i>litigio</i> y el <i>diferendo</i> .	Contrastar lo que es correcto para uno mismo y lo que dice la ley.	Aceptación
Contextualizar	Los ejemplos descritos en el texto.	Identificar los momentos en los que han sentido que se ha cometido una injusticia contra sí mismo.	Participación
Apropiar	Las ideas respecto a un <i>litigio</i> y un <i>Diferendo</i> .	Debate en grupo sobre un tema seleccionado por el mismo grupo.	Convivencia
Interpretar	Las ideas expresadas en el texto.	Explicar lo comprendido en un trabajo escrito empelando sus propias palabras.	Convivencia

## Evaluación

Formativa

Cognición			Dominó totalmente	Domino medio	Dominio bajo	Dominio nulo
C O M P R E N D E R	A N A L I Z A R	<i>Apropiar</i>	Participación constante y activa en el debate con argumentos fundamentados.	Participa en las clases, sus argumentos no están bien fundamentados.	Participa poco y con argumentos sin fundamento.	No participa ni emite opinión alguna sobre los temas en discusión.
		<i>Interpretar</i>	Redacción crítica de las ideas del texto desde una perspectiva personal	Redacción de las ideas de texto patafreaceando al autor.	Redacción expositiva de las ideas sin una postura personal.	Copia textual de los tropos del texto base.

Afectividad			Se hizo	No se hizo	Dudoso
R E S P E T O	A C E P T A C I Ó N	<i>Participación</i>	Realizo aportes significativos a la discusión de los temas en clase.	No compartió su opinión con el resto del grupo.	Hizo algunos comentarios breves sobre el tema de clase.
		<i>Convivencia</i>	No interrumpió ni realizo comentarios ofensivos o alusiones personales durante el debate.	Interrumpió la participación de sus compañeros y fue agresivo.	Se mostró burlón hacia los comentarios de sus compañeros e hizo pocas aportaciones.

Sumativa

<b>Comentario</b>	Redacción	Orden en la escritura	25%
		Ortografía	25%
	Argumentación	Claridad de las idea	25%
		Postura personal	25%

## Anexo 4: Texto de práctica

Mate Rupérez, Manuel-Reyes; *Memoria histórica, reconciliación y justicia*, Ed. Anthropos, Barcelona, 2010, Pág. 58

### 2.2. Entre el «diferendo» y el litigio

Otra expresión de ese binomio originario en el tratamiento de la justicia, tomado ahora de la cultura francesa, nos la brinda la distinción que hace Jean-François Lyotard entre litigio y «diferendo». Se habla de litigio cuando, ante el conflicto que plantea una injusticia entre dos partes, existe un lenguaje común, unas reglas aceptadas, que permiten imputar una falta al otro y a éste, defenderse. Son conflictos intrasistémicos. El término «diferendo» lo reserva el autor para aquellos conflictos en los que quien padece una injusticia carece de instrumentos para hacerse valer, quedando reducido a la mera condición de víctima. Eso ocurre cuando «el reglamento del conflicto que les opone se hace en el idioma de una de las partes, consiguiendo así que el daño que el otro sufre carezca de significación en ese idioma reglamentario».<sup>7</sup>

En casos de «diferendo» no hay mediación entre las partes, en el sentido de que lo que es significativo para una es insignificante para la otra. Como las significaciones son establecidas por la parte dominante con pretensiones de validez universal, pudiera parecer que lo que la parte dominante establezca como justo o injusto es entendido por todos. Pero no hay que confundir invisibilización del significado que tienen y dan las víctimas con universalización del sentido que dan los dominantes o del sentido dominante. Un caso muy claro de esta confusión se puede ver en la percepción social de la esclavitud. La valoración del mundo civilizado —es decir, la repulsa que nos produce ese longevo fenómeno histórico— ha sido construida por los abolicionistas, por aquellos de los nuestros que en lugar de seguir con la tradición familiar de la trata de esclavos, se rebelaron contra ella, la denunciaron y la combatieron hasta conseguir abolirla. Pero este meritorio discurso oculta lo esencial, a saber, la valoración de la esclavitud por parte de los esclavos. Entre la experiencia del esclavo y las prácticas abolicionistas hay un abismo, un «diferendo», porque tienen lenguajes incomunicados debido a que el único que vale es el del abolicionista que, en cuanto lenguaje, es el mismo de los esclavistas.

Lyotard cita como casos de conflictos en clave de «diferendo» a Auschwitz y la lucha de clases. Auschwitz es un claro ejemplo de lo impensable, es decir, de la distancia entre lo pensable y lo que tuvo lugar. Ese acontecimiento no fue pensado porque era impensable, escapaba a los tipos de mal conocidos en la historia de la (in)humanidad. Pero tuvo lugar. Ese abismo entre lo impensable y lo que tuvo lugar, el acontecimiento, pone al

7. J.-F. Lyotard, *Le Différend*, París, Les Éditions de Minuit, 1983, pp. 24-25.

pensar ante un desafío colosal del que tiene que hacerse cargo si no quiere convertirse en actividad insignificante. El prestigio del logos depende de cómo responda a ese desafío. El otro caso se refiere a la lucha de clases, es decir, al hecho de una sociedad, la burguesa, que tiene el monopolio del lenguaje y que obliga al trabajador, en sus conflictos con el capital, a servirse de ese instrumento o quedarse fuera de juego. Lo que le dice el capital es que él es un ser libre que alquila libremente su fuerza de trabajo. Lo que a partir de ahí le ocurra le podrá gustar más o menos, pero él lo ha querido. El trabajador no encuentra manera de dar a entender que trabaja para vivir y vive para trabajar. Jurídicamente esa situación no es la del esclavo, pero materialmente sí. El monopolio del lenguaje burgués no permite expresarse al trabajador, creando entre el capitalista y éste un «diferendo» insalvable.<sup>8</sup> Habría que traducir esto a categorías de justicia e injusticia. Lo que se deduce de esta teoría de Lyotard es que hay formas de injusticia que admiten una respuesta porque se verbalizan en un lenguaje común, y otras que no la tienen porque los términos son incommensurables. Sólo podemos hablar de justicia si hay respuestas a lo incommensurable, o impensable, que está ahí.

## Anexo 5: Evidencias

### 4.1

- Para los humanos la comunicación es una acción fundamental que ha tenido que evolucionar junto con ellos, tanto así que en la actualidad dependiendo de el lugar o la relación que haya, este varía. Un ejemplo muy claro son el lenguaje técnico que se utiliza en las diferentes profesiones. Otro ejemplo es el lenguaje técnico que utilizan los abogados donde en un debate pueden decir o expresarse con palabras que una persona común, o una persona que no se relacione con la actividad no entiende.
- Yo creo que la justicia es un concepto que sigue idealizado, pues realmente no existe en la sociedad si lo valoramos con una situación y las diferentes opiniones de la sociedad. Puede hacerse justicia para alguien, pero siempre habrá otro que piense lo contrario. El hecho de que una sociedad este formada por seres que supuestamente razonan hace que un solo ideal sea imposible de generalizarse completamente.

### 4.2

La justicia y su aplicación depende del punto de vista de los implicados y de los puntos de vista moral, ético y legal y por lo tanto puede haber muchas definiciones de la misma. El lenguaje es importante porque es una de las mejores armas para comprobar que un argumento es correcto o equivocado.



4.3

Yo creo que no existe como tal una justicia universal, ya que cada quien tiene su ideología y aunque las bases del concepto sean las mismas no todos coincidimos en lo mismo. Si existe un tema entre dos personas y lo debaten y uno está en acuerdo y otro en desacuerdo referente al tema, cada quien debatirá defendiendo sus argumentos y en base a esto la justicia será diferente entre esas dos personas.

4.4

El diferendo y el litigio hablan de disputas desde dos puntos de vista diferentes con la diferencia que el diferendo, una de las partes no puede valerse porque carece de información, esto es obvio en nuestro país, ya que vivimos en un lugar donde lo astuto es mejor que lo equitativo. Donde aprovecharse del otro es una costumbre.

4.5

Para hablar de justicia se necesita estar en el mismo lenguaje para poder hacer algo justo.

#### 4.6

"El diferendo" es cuando dos personas se encuentran se encuentra en 2 posiciones distintas, como lo era la antes esclavitud, la abolición de esta fue gracias a que gente que llevo y tenia la misma posición de quienes esclavizaban, se dio cuenta de que estaba mal, y empezaron con la abolición de esta, esto ~~es~~ ~~lo~~ ~~es~~ lo mismo hoy día, pero con otra cara, hay gente que se aprovecha del gran poder que tiene para oprimir al otro, y la justicia nunca sera.