



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

EL LIDERAZGO DOCENTE. SU IMPORTANCIA EN EL AULA  
Y SU VALOR COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA  
LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA DE HISTORIA  
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO  
EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
CON ESPECIALIDAD EN HISTORIA

PRESENTA  
RUTH LEDESMA SANTOYO

Director de tesis:  
Mtra. Aurora Flores Olea  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México

julio 2016



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.

## **Resumen**

La presente tesis, es una investigación sobre el concepto del liderazgo aplicado en el aula: qué es, y las aplicaciones positivas que puede tener en el desarrollo de una persona. Además, trata de demostrar por medio de un trabajo heurístico, enfocado al área de la ética profesional y la formación docente, que la materia de historia se comprende mejor en el bachillerato cuando el profesor se convierte en un guía, en un ejemplo moral, en otras palabras en un líder, ya que él mismo se reconoce como un individuo conocedor de su pasado y por tal, dueño y actor de su libertad.

El trabajo está elaborado con base a la investigación documental bibliográfica y la observación de las partes implicadas (Institución escolar, docente y alumno), al replanteamiento del papel del docente y la educación en la actualidad, además de una propuesta de trabajo apoyada en la corriente historiográfica de los Annales y el constructivismo de Vigotsky como modelo pedagógico.

Palabras clave: Reflexión, Liderazgo docente, educación, personalidad, modelo educativo.

## **Abstract**

This thesis is an investigation into the concept of leadership applied in the classroom: what it is, and positive applications that can have on the development of a person. In addition it tries to demonstrate through a heuristic work, focused on the area of professional ethic and the teacher training area, that the subject of history in high school is better understood when the teacher becomes a guide, in a moral example, in other words a leader, as he is recognized as a knowledgeable individual of his past and by such owner and actor of his freedom.

Developed based on the literature documentary research and observation of the parties involved (educational institution, teacher and student), a rethinking of the role of teachers and education nowadays, along with a work proposal supported by the historiographical current of Annales, Vygotsky and constructivism as a teaching model.

Keywords: Reflection, teacher leadership, education, personality, educational model.

## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN .....	2
ÍNDICE GENERAL .....	3
INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO I	
EL DOCENTE FRENTE AL MUNDO .....	12
Panorama mundial.....	14
Políticas actuales a nivel internacional.....	18
La construcción social del maestro .....	22
Transtornos .....	25
Ética y docencia .....	28
CAPÍTULO II	
EL PLANTEAMIENTO DE LA AUTORIDAD EN EL AULA Y LA NECESIDAD DE LÍDERES EDUCATIVOS .....	31
La autoridad en tiempos de transformación .....	33
Factores sociales que influyen en las relaciones de autoridad.....	44
Autoridad y liderazgo docente .....	45
Liderazgo .....	48
Tipos de liderazgo .....	49
Liderazgo docente .....	53
Los grupos Balint .....	54
CAPITULO III	
LIDERAZGO DOCENTE PARA LA CORRECTA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA .....	58
Marco de referencia. El proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Algunas consideraciones .....	61
El programa de estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (HUMC I y II) .....	67

	El docente frente a la materia de historia .....	70
	El liderazgo y las áreas generales de competencia del profesor .....	73
	Postura historiográfica y modelo pedagógico para la promoción de liderazgo en el aula .....	78
CONCLUSIONES	.....	87
ANEXOS	.....	91
BIBLIOGRAFÍA	.....	111

# Introducción.



Aunque se reconoce que la calidad de un profesor es un componente fundamental para una buena enseñanza, existe poco acuerdo sobre cómo conseguir formar a profesores de “calidad”. Algunos siguen creyendo que “*el buen profesor nace, no se hace*”.

El buen desempeño de un profesor o el éxito de una sesión en el aula no depende completamente de una buena planeación, es más, ni siquiera en gran medida; depende en partes iguales de esa planeación y de las habilidades que el docente tenga, ya sean inherentes o adquiridas como son la vocación, el manejo y control de grupo, su presencia y el conocimiento de los contenidos curriculares. Es necesario también que articule su práctica docente a una planeación fundamentada a partir del análisis y la reflexión pedagógica.

El profesor requiere ser ameno, saber conectar con el público<sup>1</sup> y motivar el aprendizaje en sus alumnos, además, debe saber manejar múltiples y diferentes metodologías que le permitan llevar a cabo buenas programaciones y saber explicar los contenidos de forma que se le entienda bien y que sea asequible. Además de todo ello, conocer cómo mantener la calma cuando haya conflictos y sabrá dar una respuesta pertinente ante los mismos sin perder el control de la clase.

La relación que se establece entre el docente y el alumno es básica en el proceso pedagógico, ya que para los alumnos que todavía no dominan los procesos de reflexión y de aprendizaje, el maestro es insustituible y una imagen con quién identificarse, incluso a quién admirar. Los docentes nos volvemos, por la cantidad de tiempo que pasamos con los alumnos en la escuela, en figuras fundamentales, no sólo en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades; sino también en la formación de ideas y pensamientos. Somos autoridad.

---

<sup>1</sup> Casi siempre se malentiende esta idea y se cree que un buen profesor debe ser “divertido”. Una queja muy común del alumno promedio de bachillerato hacia sus profesores es que sus clases no son “divertidas”, y muchas veces los profesores caemos en el error de modificar nuestra conducta y nuestras estrategias para ser más atractivos en el aula, con el fin de obtener mejores resultados de atención y aprovechamiento, pero esto resulta un error, ya que caer en ese tipo de condescendencias le quita formalidad a nuestro trabajo, y a veces puede ser factor para que el profesor se descoloque y pierda liderazgo. En este sentido, pienso que aquí la idea es que el profesor logre, con su práctica, proyectar su pasión y *cautivar*.

Pero desafortunadamente, hoy en día, ese vínculo está atravesando una severa crisis, a los docentes, nos resulta cada vez más difícil establecer esa relación de un modo acertivo, y la única forma que encontramos muchas veces para recuperar esa figura de autoridad en el aula es adoptando conductas que resultan contraproducentes para nuestra práctica profesional.

Podemos decir que la autoridad educativa hoy en día está dañada, y esto es porque los valores referenciales ya no son los mismos y las normas ya no se interpretan de la misma forma. La pluralidad de los puntos de vista educativos “autorizan” la diversidad de comportamientos. Que todos los puntos de vista no sean convergentes protege contra una “dictadura educativa” y constituye una garantía de democracia en apariencia, pero un resultado es que el joven muchas veces se expone a la ruptura de sus elecciones y a una consecuente desorientación.

Esta “avería educativa” tiene un origen histórico: el miedo al autoritarismo. Desde que terminó la Segunda Guerra Mundial la autoridad se ha convertido en sinónimo de autoritarismo en las representaciones colectivas. Esta confusión resulta dramática, muchos, queriendo evitar la barbaridad del autoritarismo, han rechazado con la mejor intención, la propia autoridad, y la generación que vivió el año de 1968 perfeccionó este proceso en el mundo entero. La autoridad educativa desapareció ante las presiones de los más jóvenes, convertidos en íconos de la libertad. Apoyar un crecimiento sin prohibiciones traumáticas se ha convertido cada vez más y bajo ciertos modelos y políticas, en un credo pedagógico. Libertad y ligereza se asimilaron y esto sigue siendo recurrente. La educación a la libertad, fue y sigue siendo reducida a un “dejar hacer” caracterizado por la demisión. No es culpa de nadie en realidad, sino de un sentimiento colectivo de culpabilidad que prefirió la complicidad afectiva en lugar de la autoridad educativa.

Otro factor importante que no debe perderse de vista es que en nuestra sociedad actual ya no somos los adultos los modelos de identificación o los que constituyen una autoridad, la noción de adulto ha estado progresivamente desvalorizada en nuestra sociedad. El adulto inmerso en la vida activa, autónomo y responsable,

forjando un hogar, afirmándose en un estatus social, preocupado por el futuro, ya no es una referencia distintiva dominante, hoy son los jóvenes, nos lo muestra por ejemplo, los cánones estéticos; las figuras públicas cada vez cuidan más su apariencia y en lugar de verse año con año más viejos, se ven más jóvenes. Este rango de edad, o más bien esta cierta forma de vivir<sup>2</sup>, se encuentra unida a una gran parte de la población que sufre por falta de futuro. Este cambio, profundo, pone a los adultos ante un desafío, y un déficit de autoridad para “ordenar” (valga la palabra), el porvenir de las generaciones futuras, ya que, en una cultura *adolescéntrica*, donde domina la inmediatez, es cada vez más difícil motivar la larga temporalidad de los aprendizajes y las maduraciones.

Esta tesis pretende mostrar que la diferencia entre docente y líder docente radica en el origen de la autoridad de cada uno, ya que ella constituye la premisa de la relación dominio-subordinación. La autoridad del docente ordinario proviene de los niveles superiores en la institución educativa, con relación al nivel que ocupa respecto a los estudiantes: Es autoridad oficial. La autoridad del líder docente proviene de los estudiantes con los cuales interactúa y con quienes comparte su posición, normas y valores. Es autoridad moral.

Para poder mostrarlo, me enfoqué en una revisión bibliográfica de textos que iban desde temas políticos clásicos hasta pedagógicos, pasando por la filosofía, la psicología y por supuesto la docencia de la historia, así como publicaciones que por su actualidad en investigación y recomendaciones a nivel mundial resultan relevantes para este trabajo, son el caso de los informes de la UNESCO y OCDE.

Otro elemento del método utilizado fue la observación de las partes implicadas: el comportamiento del profesor nuevo, el de mediana experiencia y el experimentado y sus reflexiones acerca de la educación y el Colegio de Ciencias y Humanidades.

---

<sup>2</sup> Entendiéndola como una fase de búsqueda de sí mismo, de idealismo de los posibles, de trabajo creativo de su apariencia, etc.

La propuesta que aquí se presenta esta dirigida a los profesores, con la intención de exponer su situación y condición actuales, mostrar la importancias que aún tiene un maestro, no sin crear conciencia sobre la necesidad de la profesionalización, condición ultra necesaria para nuestra supervivencia, además de proponer un trabajo de reflexión constante que nos ayude a adaptar, modificar, moldear nuestra personalidad, para así lograr el liderazgo pedagógico que, junto a una buena planificación incida en el ejercicio de nuestro trabajo, para beneficio propio y de nuestros alumnos en proceso enseñanza-aprendizaje,<sup>3</sup>

El profesor de bachillerato que se proyecta como un líder, logra una correcta enseñanza de la historia, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y el modelo de perfil del egresado, ya que consigue demostrar, por medio de su conocimiento y su actitud, que el aprendizaje la historia puede ser un proceso liberador, al dotarnos de una identidad y hacernos conscientes de nuestra propia naturaleza, mediante la crítica y la reflexión acerca del pasado y la conexión de éste con nuestra propia práctica cotidiana.

Mi objetivo general ha sido establecer que el liderazgo en el docente es una cualidad necesaria, tanto para el buen desempeño profesional del docente de Enseñanza Media Superior, como para la correcta enseñanza de la materia de historia, que finalmente tiene entre sus objetivos el de crear conciencias y formar en valores.

Los objetivos específicos que traté de cubrir con esta tesis fueron:

- Describir el perfil tradicional del profesor.
- Exponer las expectativas actuales mundiales respecto a la educación.

---

<sup>3</sup> Se entiende como proceso de enseñanza-aprendizaje como al espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Es el alumno quien construye el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con el de por vida.

- Explicar el papel del docente en el nuevo milenio.
- Identificar los compromisos hacia la docencia para el presente siglo.
- Definir el concepto de autoridad.
- Ubicar las fallas sociales hacia el concepto de autoridad.
- Reconocer la importancia del liderazgo en la sociedad actual.
- Proponer a los grupos Balint como mecanismos de ayuda en la construcción del liderazgo personal.
- Destacar que la profesionalización es una acción necesaria para la sobrevivencia del profesor en el nuevo milenio.
- Identificar el proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y la importancia de su modelo pedagógico en la actualidad.
- Delinear el perfil ideal del profesor líder.
- Proponer un método de trabajo en el aula que favorezca en la formación de líderes.

El capítulo I habla de la situación actual en el mundo, de las exigencias actuales sobre lo que debe ser un individuo frente a las necesidades de un mundo capitalista regido por la competencia, se reflexiona, ¿cómo debe ser el maestro de ese perfil de individuo?, un profesional altamente capacitado y con fuertes valores que impliquen el compromiso, además de ser un personaje inspirador, ya que el modelo educativo del siglo pasado ha quedado muy limitado en cuanto a habilidades y conocimientos se refiere, el maestro de hoy en día necesita reaprender y recapitarse para enfrentar los retos de una sociedad que otorga instituciones “informales” cada vez con más facilidad (tv, internet, redes sociales) que penetran en la vida pública y privada con más facilidad y en forma continua, ese sería el reto del docente, recuperar al individuo como tal.

Se muestra también la otra cara: que la docencia como cualquier otra actividad profesional depende de las condiciones en las que se desarrolle. El trabajador que se siente valorado y remunerado con justicia, siempre rendirá mucho más que el que no, y en el caso de la docencia, la situación es adversa, se enfrenta una situación paradójica en la que al maestro se le exige, pero no se le valora.

Este capítulo también explora las consecuencias de esa errónea construcción social, donde los trastornos en la salud son más frecuentes de lo que se imagina, siendo el más común y menos detectado, el Síndrome de Burnout.

El capítulo II hace una revisión sobre la autoridad y sus distintas definiciones y la necesidad de su ejercicio, no como un medio para obtener obediencia, sino como el saber hacer, la seguridad y la ordenación de criterios del adulto, condición imprescindible para un normal desarrollo del niño y el adolescente. Sugiere que la sociedad debe revalorar la importancia que tiene el docente y su liderazgo, ya que cuando éste realmente se ejerce de manera correcta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados tanto académicos como éticos que se obtienen son sin duda, mejores.

También se describe al líder y los tipos de liderazgo identificados, además del liderazgo en el docente y como puede trabajarse mediante ejercicios de catarsis realizados en grupo, los llamados Grupos Balint.

Y finalmente, en el capítulo III, se relaciona a la materia de historia en el sistema de Enseñanza Media Superior con el liderazgo. Intenta mostrar cómo el docente que se proyecta como líder en su aula tiene más fácil el logro de los objetivos de la materia en el bachillerato, pero especialmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ya que al haber un modelo de enseñanza donde se promueven el análisis y la reflexión crítica, no sólo académicos, sino como una habilidad para la vida, se hace necesario que el profesor sea una figura que transmita confianza y autonomía, y ser de esa forma alguien inspirador.

# **CAPÍTULO I**

## **El docente frente al mundo**



*Lo que el maestro es,  
es más importante que lo que enseña.*

*Karl Menninger (1893-1990).*

**SINTESIS.** *Se aborda a la educación desde el contexto mundial y las perspectivas respecto al docente que cubran las necesidades educativas para enfrentar el futuro a nivel mundial, así como las políticas actuales de organizaciones como la UNESCO y la OCDE que reconocen al docente como pieza clave para el aprendizaje de los jóvenes y ente de fomento en el desarrollo de la ciudadanía global, la productividad y la prosperidad.*

*También refiere a la construcción social del profesor, su papel paradójico en la sociedad al admitirse su importancia, pero valorársele poco como profesional, lo cual ha llevado a una devaluación personal de los mismos profesores y una pérdida de autoridad en el ejercicio de su trabajo, así como a trastornos de tipo físico y mental.*

En un mundo donde la educación escolar es ahora una de las cuestiones más importantes de la sociedad -más de lo que ha sido nunca-, debido al sistema capitalista global que hoy nos rige, los políticos, los padres, los tutores, buscan en todos los niveles educativos tener profesores “*extraordinarios, excelentes*” que puedan ayudar a los niños y a los jóvenes a adquirir los complejos conocimientos y habilidades que necesitan para pasar al siguiente nivel educativo, continuar su formación y que logren ser profesionistas que se desenvuelvan en la sociedad actual, demandante de un amplio rango de habilidades, que abarcan -desde adquirir una información especializada, realizar tareas no rutinarias y emplear tecnologías avanzadas, hasta mantener una actitud crítica y autónoma-, en vistas de conformar estudiantes altamente competentes, muy claros en sus saberes y en cómo se van a formar, fuertemente individualistas, pero flexibles y capaces de adaptarse a los cambios repentinos y a las violentas transformaciones que en forma permanente les impone la dinámica de esta sociedad pos-industrializada, cibernética y satelital.

Para lograr esto, el profesor requiere un perfil cada vez más determinado y especializado. La profesión docente es definida como una profesión que posee un conjunto de competencias específicas, manifiesta una comprensión sólida de los procesos de enseñanza, mantiene autonomía profesional y requiere de un alto sentido de compromiso, y es además, asociada con la imagen de un profesional que trabaja en una actividad pública que emite juicios y que toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas.<sup>4</sup>

Si dirigimos nuestra mirada hacia el año 2030 -que es el año que visualizan todas las organizaciones internacionales en la actualidad para entregar resultados sobre sus políticas de desarrollo global-, tenemos que estudiar el desarrollo de la educación proyectado contra un fondo universal. Los problemas educativos (como los de cualquier otra actividad humana) no pueden estudiarse dentro de los confines parroquiales de nuestro lugar y tiempo actuales, pero en la educación, más que en la mayoría de las cosas, solemos vernos prisioneros de las circunstancias del momento y de la historia reciente.

## **Panorama mundial**

En el pasado, la educación solía ser una actividad limitada, especializada y a corto plazo. La educación hoy ha de ser un servicio social universal y plurivalente: tiene que permitir, acoger y apremiar al ingenio, el acometimiento y la libertad humanos. Frente a nosotros se abre la perspectiva de la educación máxima para todos, prolongada durante toda la vida y consagrada a objetivos sin precedentes.

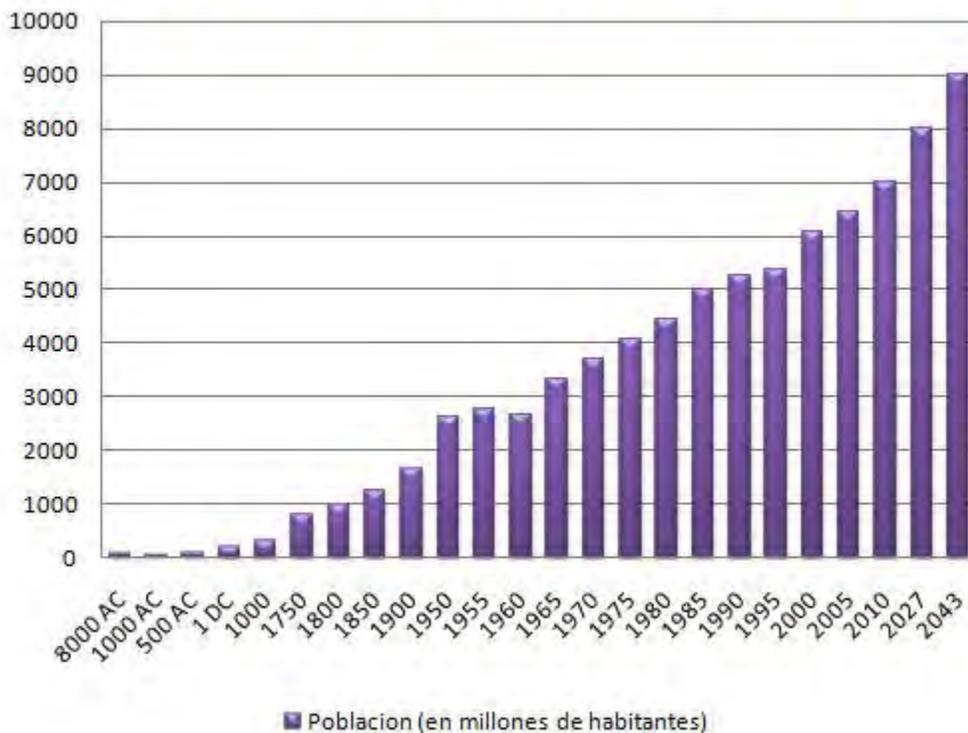
Ésta idea dista mucho de la “escuelita de ladrillos rojos”, la academia privilegiada o la torre de marfil. En efecto, está lejos de toda certidumbre duradera si pensamos en las necesidades actuales y a futuro, sabiendo que hoy somos una población de

---

<sup>4</sup> Cristina Moral Santaella., *El profesorado frente a la enseñanza.*, p. 135

7,300 millones de personas en el planeta y en 2030 alcanzaremos la cifra de 8,500 millones, donde las naciones más pobres son las más prolíficas e ignorantes.<sup>5</sup>

### Evolución de la población mundial



Como puede verse, en cuanto a las cantidades de gente que deberá abastecerse, las estadísticas nos ofrecen asombrosas indicaciones sobre el futuro. Al mismo tiempo, los intereses que se esperan abarcar, aún en función de materias escolares) exceden con mucho aquellos para los cuales maestros y escuelas fueron preparados anteriormente. Además, es cada vez menos la educación que puede dejarse en manos de instituciones formales, tales como iglesias y hogares, que bastaron en épocas más estáticas cuando la tarea de las escuelas era menos cambiante y que de todas formas, solieron satisfacer en ese nivel las necesidades de los hijos de la clase media superior, donde las normas y expectativas paternas estaban más cercanas a las de las tradiciones escolares<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Informe de la OMS. 22 diciembre 2015

<sup>6</sup> Grupo SI €TE educación. Crítica y desmitificación de la educación actual, p. 20

Por otra parte, lo que se enseñaba en otros tiempos, justo antes de la Segunda Guerra Mundial en la mayoría de las escuelas, se consideraba como un complemento suficiente para una vida satisfactoria. Hoy se admite ampliamente que nuevos conocimientos deben adquirirse de continuo, aplicarse a las funciones más diversas y completarse mediante un sistema de reaprendizaje y capacitación que abarque toda la vida. Alrededor y después de las escuelas, las instituciones informales (tales como la televisión, internet, redes sociales), penetran constantemente en la vida pública y privada de todos. Además de ser más penetrantes, los persuasores informales están con nosotros de una manera más continua que el ejemplo de las escuelas y absorben muchas veces en el año la misma cantidad de tiempo del niño/adolescente que la asistencia a la escuela.

Las estadísticas nos muestran que una vez iniciada la educación básica, la cantidad de población estudiantil se va reduciendo conforme avanzan los niveles, quedando más o menos la mitad de estudiantes en el nivel medio-superior y reduciéndose según avanza el grado. Por otra parte, los programas de capacitación y las exigencias locales de las grandes empresas se han convertido en un desafío para las escuelas. Como si esto no fuera suficiente, la acumulación, recolección y amplia diseminación de la información por toda clase de servicios electrónicos, parecen poner en tela de juicio la credibilidad, o por lo menos la utilidad para la vida real, de muchas cosas que aprendemos en las escuelas<sup>7</sup>.

Hay que mencionar que uno de los principales cambios, que surte un notable efecto sobre las perspectivas educacionales, es el de la urbanización. El género humano ha sido criado en pequeñas familias y durante siglos ha aprendido y trabajado en contactos pueblerinos. En 1900, un solo país podía mencionarse como predominantemente urbanizado y era Inglaterra. En la actualidad, todas las naciones industrializadas están altamente urbanizadas, y el proceso se va extendiendo rápidamente por el mundo entero. En 1945 no había más de 30 ciudades cuyas

---

<sup>7</sup> Germán W. Rama., Informe, educación y juventud., p. 112

poblaciones excedían el millón, en 1955 eran sesenta y para 1980 ya eran cien. El crecimiento suburbano es más rápido aún que el urbano<sup>8</sup>.

No se requiere entonces, demasiado ingenio para ver que los cambios conceptuales e institucionales, esbozados en el contexto de las escuelas, entrañan múltiples implicaciones, no sólo en cuanto a diferencias de método y operación, sino a modificaciones de política o por lo menos de argumento.

Hoy en día, ya no sólo los países en desarrollo se encuentran en una crisis educacional mundial, “la índole de la crisis es sugerida por las palabras ‘cambio’, ‘adaptación’ y ‘disparidad’. A partir de 1945, todos los países han experimentado cambios ambientales con una rapidez fantástica, producidos por una serie de revoluciones universales coincidentes, en ciencia y tecnología, en asuntos económicos y políticos, en estructuras demográficas y sociales. Los sistemas educacionales también se han desarrollado y modificado más rápidamente que en periodos anteriores. Pero se han adaptado con excesiva lentitud al ritmo más veloz de los acontecimientos que se agitan a su alrededor. La consiguiente disparidad – que adopta muchas formas- entre los sistemas educacionales y el ambiente, constituye la esencia de la crisis mundial en la educación. En palabras de Philip Coombs, teórico estadounidense de la educación:

Esa disparidad conoce diversas causas específicas, pero cuatro de ellas se destacan frente a las demás. La primera es el brusco aumento de las aspiraciones populares con respecto a la educación; esto provoca el asedio a escuelas y universidades. La segunda es aguda escasez de recursos que ha impedido a los sistemas educacionales responder más plenamente a los nuevos requerimientos. La tercera es la inercia inherente a los sistemas educacionales; esa característica ha determinado que respondieran demasiado perezosamente cuando se trataba de adaptar sus asuntos internos a nuevas necesidades externas, aún cuando la escasez de recursos no era el principal obstáculo para tal adaptación. La cuarta es la

---

<sup>8</sup> Ibidem., p. 98

inercia de las mismas sociedades –el gran peso de actitudes tradicionales, costumbres religiosas, esquemas de prestigio e incentivo y de estructuras institucionales- que les ha impedido hacer el mejor uso de la educación y del potencial humano educado con el fin de fomentar el desarrollo nacional.

Si la crisis ha de vencerse, es evidente ambas, tanto la educación como la sociedad, tienen que llegar a un ajuste y adaptación mutuos y esenciales.<sup>9</sup>

Las naciones en desarrollo están envueltas en esta crisis, no sólo por las causas activas identificadas por Coombs, sino también porque en su mayor parte se trata de países que buscan acelerar su ritmo de desarrollo económico y social por la presión de cambios políticos. A causa de éstas razones muestran una considerable predisposición al planteamiento como medio de evolución educacional y socioeconómica y, asimismo, a la consideración de nuevas tecnologías.

## **Políticas actuales a nivel internacional**

Las políticas educativas de cada país, están muy ligadas a los informes y directrices que hacen organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> P.H. Coombs., The world educational crisis: A system analysis., p. 106

<sup>10</sup> La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) nace oficialmente el 30 de septiembre de 1961, con el objetivo de que sus 34 países miembros recurran regularmente entre sí, para identificar problemas, discutir, analizarlos y promover políticas para resolverlos, teniendo como actividades principales: a)apoyar el desarrollo económico sostenible, b)incrementar el empleo, c)elevar los niveles de vida de la población de los países miembros, d)mantener la estabilidad financiera, e)apoyar el desarrollo económico de otros países mediante una sana expansión económica, f)contribuir al crecimiento del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales.

Sus investigaciones y estadísticas están contempladas en siete grandes bloques temáticos que son: Economía (competitividad, Agricultura, Empresa, Industria y servicios, Comercio, Economía, Desarrollo regional, rural y urbano), Sociedad (Educación, Empleo, Asuntos sociales y bienestar, Salud y Migración), Desarrollo, Finanzas (Mercados financieros, Inversión, Seguros y Pensiones e

El 15 de junio de 2011 la OCDE publicó que México era uno de los países con menor tasa de desempleo “mostrando una ligera baja en el mes de abril”, posteriormente el 14 de septiembre y después de haber señalado que en México el tema de educación de calidad está fuertemente ligado con el empleo productivo (la creación y manutención del mismo), se publicó textualmente que “México es el único país de la OCDE donde estudiar más, no ofrece ningún beneficio”. Estadísticamente nos dicen que quien estudia más, se encuentra desempleado pero también dice que “la educación es el mejor seguro contra el desempleo”.

La UNESCO<sup>11</sup>, en su función de crear políticas integrales que sean capaces de abordar las dimensiones sociales, ambientales y económicas del desarrollo sostenible, ha puesto especial interés en los temas de educación y este año (2015) en el marco de las celebraciones del día mundial de los docentes, celebrado cada 5 de octubre, puso de relieve el empoderamiento de los maestros como paso decisivo en la consecución de una educación de calidad para todos y de sociedades sostenibles. Para la UNESCO, los profesores no sólo son un medio de alcanzar los objetivos de la educación, también son la llave de la sostenibilidad, de la capacidad de los países para lograr el aprendizaje y para la creación de sociedades basadas en el conocimiento, los valores, la ética y la paz<sup>12</sup>.

---

Impuestos), Gobierno (Combatiendo la corrupción, Gobierno corporativo, Reforma regulatoria y Gobierno y Administración pública), Innovación (Biotecnología, Tecnología de la información) y Sustentabilidad (Industria pesquera, Energía, Medio ambiente)

<sup>11</sup> UNESCO. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, se crea en 1945 con el fin de responder a la creencia entre las naciones que los acuerdos políticos y económicos no son suficientes para construir una paz duradera. La paz debe establecerse sobre la base de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Sus objetivos son: Movilización para la educación, construcción de la comprensión intercultural, perseguir la cooperación científica y la protección de la libertad de expresión

<sup>12</sup>[http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/foro\\_internacional\\_sobre\\_politicas\\_docentes\\_discutira\\_como\\_contribuir\\_al\\_logro\\_de\\_los\\_objetivos\\_de\\_desarrollo\\_sostenible/#.VuMGQn3hCM8](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/foro_internacional_sobre_politicas_docentes_discutira_como_contribuir_al_logro_de_los_objetivos_de_desarrollo_sostenible/#.VuMGQn3hCM8)

En la Cumbre Especial para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, realizada a fines de septiembre en la ciudad de Nueva York, 190 países del mundo se han comprometido para lograr los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el año 2030. Uno de ellos es “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, y es notable que entre las metas establecidas para alcanzarlo se acordó la de aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.

La importancia de este día se funda en el consenso sobre el imperativo de contar con docentes de calidad, pues son el factor más importante para el aprendizaje de los niños, para aumentar la capacidad de los jóvenes para lograr una plena participación en la sociedad y fomentar el desarrollo de la ciudadanía global, la productividad y la prosperidad. Especialmente en las comunidades pobres y en los países afectados por conflictos, una docencia de calidad puede literalmente cambiar la vida de los niños, puesto que los prepara para superar los desafíos, para desarrollar su potencial y contribuir a un futuro más justo y sostenible<sup>13</sup>.

Las cifras del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) demuestran la urgencia de contar con docentes bien formados en todo el mundo. El UIS calcula que para alcanzar el objetivo de la educación primaria universal de aquí a 2020, los países deberán contratar a un total de 12.6 millones de maestros de primaria<sup>14</sup>.

Para que los docentes puedan ejercer su labor de forma adecuada deben ser reconocidos como la profesión clave para el desarrollo y no seguir afrontando los problemas derivados de la falta de personal, la escasa capacitación y la baja consideración social. La enorme cantidad de docentes infravalorados y no empoderados en el mundo es problema de todos, al igual que la escasez de docentes de calidad, la inadecuada capacitación, su desigual distribución y normas

---

<sup>13</sup> <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/about-us/>

<sup>14</sup> <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/sustainable-development/>

nacionales inadecuadas o inexistentes. Todos estos son factores determinantes de la gran falta de equidad en cuanto al acceso y el aprendizaje y es así como las regiones y escuelas más pobres y los primeros niveles –los más necesitados-, suelen ser los más afectados.

Esta situación es indicio de una crisis mundial de la educación. En el Foro Mundial sobre la Educación 2015, celebrado en Incheon, Corea del Sur, reconociendo la inminencia de esta crisis, los dirigentes se comprometieron a velar para que los docentes y los educadores “estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación y estén calificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y estén dirigidos de manera eficaz”. En la Cumbre de Oslo sobre Educación para el Desarrollo 2015 también se puso de relieve la necesidad de hacer frente a la escasez de docentes de calidad y de invertir en su educación. (Ver anexo No. 1)

A fines de septiembre, los Estados Miembros de las Naciones Unidas se comprometieron a aplicar la agenda Educación 2030, aumentar sustancialmente la oferta de docentes calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares. En esta área, la Declaración de Incheón de 2015, emanada del Foro Mundial de Educación, es clara. Se debe trabajar para “que los docentes y los educadores, estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén calificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz”. (Ver anexo No. 1)

La oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe desde hace años aborda la cuestión docente como una de sus prioridades y promueve la necesidad de mejorar sus condiciones de trabajo y carrera. Es así como el fortalecimiento del protagonismo docente en el cambio educativo es el objetivo de

la Estrategia Regional sobre Docentes de la UNESCO, que busca incidir en el diseño de políticas que mejoren su desempeño<sup>15</sup>.

## **La construcción social del profesor**

Culturalmente hablando, podemos decir que la educación se origina en tres fuentes. En primer lugar tenemos el proceso tradicional de la educación en el seno de la familia, el clan y la tribu, esencialmente imitativa, no sistematizada e informal, excepto en ciertas ocasiones específicas tales como las ceremonias de iniciación. En segundo término se halla la instrucción sistemática, vinculada por lo general con organizaciones religiosas. La tercera es la educación formal y sistemática derivada de sistemas de Europa occidental transmitidos por misiones cristianas, gobiernos coloniales o adaptados por gobiernos indígenas según pautas occidentales.

Con pocas excepciones, los pueblos en desarrollo pertenecen a sociedades cuyas instituciones sociales son estáticas desde hace siglos, y donde la sabiduría de los mayores y la jerarquía de edad están investidas de una autoridad absoluta. La pauta dominante era el mantenimiento de la forma de vida establecida. En consecuencia, la principal exigencia de la sociedad al individuo era la conformidad.

Todas las etapas de la vida estaban impregnadas del hábito de conformarse. Los muy pequeños permanecían junto a la madre en todo momento. Después del destete, se decía al niño lo que tenía que comer, cuándo tenía que irse a dormir y se le enseñaba a no dudar nunca de los de más edad, y se esperaba que encontrara a sus compañeros entre los demás niños. Poco a poco, el niño era iniciado en la vida plena del adulto. Pero aprender significaba esencialmente observar, imitar y repetir las acciones de los mayores. Raras veces había alguna instrucción de manera verbal o abstracta. Lo peor que podía hacerse era rebelarse contra las costumbres establecidas. Los principales objetivos de la educación eran el mantenimiento del

---

<sup>15</sup> <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/sustainable-development/>

status quo, la conformidad y la satisfacción de las necesidades de la vida, en este orden. Se esperaba del niño que en todo momento mostrara respeto y deferencia hacia sus mayores, que no se atreviera a poner en tela de juicio sus palabras ni a replicarles nada, sino que aceptara lo que se le mostraba y decía<sup>16</sup>.

En tales circunstancias no se requieren nuevos modos de hacer las cosas y pocas veces surgen problemas. En sociedades de este tipo, los maestros, en el sentido de personas con la obligación formal de impartir conocimientos, son esencialmente guardianes de la tradición y no innovadores. En cuanto deben tomarse decisiones, primero se recurre a la tradición. Si surgen problemas ajenos a la experiencia conocida, los mitos y la adivinación eran las fuentes de decisión aceptadas. Estos fenómenos poseen su propia lógica. Cuando la argumentación es el procedimiento aceptado, lo importante es presentar una línea de pensamiento que demuestre conformidad con la tradición que la otra parte no pudo refutar.

Ese estado de cosas sufrió dos sacudidas. La primera se produjo al final de la Primera Guerra Mundial. Por un lado, la guerra destruyó gran parte de la confianza de las potencias occidentales en la propiedad y seguridad de sus valores establecidos y en su capacidad de progreso. Por otro lado, las organizaciones misioneras reconocían que sus actividades educacionales implicaban sugerencias sociales, económicas y políticas no tomadas antes en consideración. El resultado era una seria tentativa de relacionar la educación con los intereses y necesidades del pueblo y de considerar la importancia de vincular la educación con el medio y la cultura popular.

La segunda sacudida fue el final de la Segunda Guerra Mundial cuando los pueblos de los países menos desarrollados se rebelaron “contra la pobreza, la enfermedad, la ignorancia y la dominación de las naciones más fuertes y ya no estaban

---

<sup>16</sup> Paulo Freire., *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.*, p. 79

dispuestos a confiar su futuro exclusivamente a las fuerzas del mercado, los azares de la naturaleza o el juicio de regentes coloniales”<sup>17</sup>

Teniendo este panorama histórico, cultural y político como fondo, las exigencias educativas por parte de los gobiernos han ido en aumento y a la par las demandas de calidad en la enseñanza por parte del profesor, llegando al grado de exigirle que sea un “*superprofesor*” por así llamarlo: atento y responsable con los alumnos, conocedor de su materia y de cómo saber hacerla llegar a los estudiantes, evaluador de los aprendizajes, generador de expectativas en todos los alumnos, motivador del aprendizaje, organizador de la clase, constructor de un clima adecuado de enseñanza, compañero con los padres para la educación de sus hijos, etcétera.

Pero la sociedad, aunque mantiene un nivel de exigencias muy alto con el docente, lo valora poco. En el ideario cotidiano se piensa que lo que hace un profesor lo puede hacer cualquiera, que basta sólo pararse enfrente, se piensa que la docencia no es verdaderamente una profesión como las demás (medicina, abogacía, ingeniería), sino más bien una simple *ocupación* para la que sólo basta buena voluntad, sentido común y saber tres o cuatro cosas.

Esta situación de dualidad paradójica -que no es nueva y tampoco exclusiva de nuestro país-, ha logrado que con el paso del tiempo el profesional docente se desgaste y que manifieste actitudes como insatisfacción profesional, malestar, debilitamiento del compromiso profesional, ausencia de reflexión, etcétera. No sorprenden las estadísticas de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que informan que entre el 30 y 40% de los pacientes en hospitales psiquiátricos en el mundo alguna vez fueron maestros.<sup>18</sup>

## Trastornos

---

<sup>17</sup> Francis Harbison y Charles Myers., *Education, manpower and economic growth.*, p. 112

<sup>18</sup> <http://apps.who.int/gho/data/view.main?showonly=GISAH> del 07 mayo 2013.

Pero entonces, cabría preguntarse: ¿estamos los docentes preparados para enfrentar estas exigencias?, ¿contamos todos los maestros con el perfil que la sociedad espera?, claro que no. La labor docente es bien sabido que su mayor peso para ejercerla radica en la vocación, es cariño por la enseñanza, es deseo humano de trascender en el mundo a través de nuestros alumnos entre otras cosas, y para ello, nos preparamos. El problema es que no tomamos en consideración este panorama completo; nos especializamos en nuestra área curricular sin tomar en consideración que la labor docente debe ser profesionalizada, para cubrir las exigencias no sólo curriculares, sino didácticas y psicológicas que necesitan tanto el alumno como el profesor. Ignorar o minimizar la importancia de este perfil, en aras de satisfacer de forma rápida la demanda educativa y salir al paso de las exigencias internacionales, con el correr de los años ha resultado en padecimientos resultado de exposición prolongada por parte de los maestros a situaciones de estrés, que afectan de forma emocional e interpersonal en su trabajo docente y que incluyen fatiga crónica, ineficiencia y negación.

El más conocido y estudiado es el llamado *Síndrome de burnout*<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Este síndrome fue descrito por primera vez en 1969 por H.B. Bradley como metáfora de un fenómeno psicosocial presente en oficiales de policía de libertad condicional, utilizando el término *staff burnout*. Posteriormente fue desarrollado a partir de 1974 por el psicólogo estadounidense Herbert Freudenberger, a través de un estudio de campo al personal sanitario de un centro de rehabilitación y describió los estados físicos y psicológicos que sufrían al trabajar con gran cantidad de jóvenes drogadictos, acotando que éste síndrome involucra deterioro y cansancio excesivo progresivo unido a una reducción drástica de energía, acompañado a menudo de una pérdida de motivación que a lo largo del tiempo afecta las actitudes, modales y el comportamiento en general. En 1976, la psicóloga social Christina Maslach lo presenta ante un congreso de la Asociación Estadounidense de Psicología definiéndolo como un síndrome tridimensional que considera como dimensiones de análisis a los siguientes constructos: agotamiento emocional, despersonalización, y baja realización personal y que ocurre entre sujetos que trabajan en contacto directo con clientes y pacientes.

Diversos autores han documentado que este síndrome afecta más a profesionistas que requieren un contacto directo con las personas y con una filosofía humanística del trabajo, es decir, las que necesitan altas dosis de entrega e implicación. De esta manera son muchos los potencialmente afectados entre los que se destacan los maestros. Esta afección es un factor que influye en la disminución de la calidad del trabajo y la falta de compromiso en la práctica profesional. Por lo tanto, puede resumirse entonces que el síndrome de burnout es un trastorno adaptativo, crónico, asociado con el inadecuado afrontamiento de las demandas psicológicas del trabajo que altera la calidad de vida de la persona que lo padece y produce un efecto negativo en la calidad de la prestación de los servicios.

El término estrés fue originalmente utilizado en el campo de la ingeniería para describir un elemento que ejercía un esfuerzo físico en una estructura. En los sistemas biológicos se define por lo general como una condición que perturba seriamente la homeostasis fisiológica y/o psicológica de un organismo. Las consecuencias fisiológicas profundas del estrés fueron mostradas de manera empírica por primera vez por Hans Selye en 1936, quién describe un síndrome producido por diversos agentes nocivos. Investigaciones subsecuentes mostraron un amplio rango de efectos fisiológicos adversos del estrés tanto en animales como en humanos, incluyéndose: crecimiento de las suprarrenales, atrofia del timo y de los ganglios linfáticos, incremento del tono cardiovascular y supresión del sistema inmune y úlceras gástricas. En décadas recientes una línea importante de investigación en neurociencias ha demostrado que experiencias estresantes pueden tener un aspecto negativo en algunas de las funciones cerebrales. También se ha reconocido que el estrés es un mecanismo adaptativo para responder efectivamente en tiempo real ante una amenaza que pone en riesgo la vida<sup>20</sup>.

En 1974 el psiquiatra Herbert J. Freudenberger, quien trabajaba en una clínica para toxicómanos en Nueva York observó que la mayoría de los voluntarios después de un año de trabajar sufrían una pérdida progresiva de energía, hasta llegar al

---

<sup>20</sup> Burnout at work: a psychological perspective., p. 36

agotamiento, síntomas de ansiedad y depresión, así como desmotivación de su trabajo y agresividad con los pacientes. A raíz de estos hallazgos explico: “El *bornout*, es fallar, desgastarse o sentirse exhausto debido a las demandas excesivas de energía, fuerzas o recursos, es lo que pasa cuando un miembro de una organización por las razones que sean y luego de muchos intentos se vuelve inoperante” fue en ese momento cuando se introdujo el término burnout por primera vez en la literatura médica.

En la década de los 80’s la psicóloga Cristina Maslach de la Universidad de Berkeley, California en Estados Unidos, retoma el término utilizado por Freudenberger para definir el síndrome de agotamiento profesional o burnout, y en conjunto con el psicólogo Michael Leiter de la Universidad de Acadia Nova Escotia, Canadá, desarrollaron un instrumento para medir el síndrome, al cual llamaron *cuestionario de Maslach*, que desde su desarrollo en 1986 es el instrumento más utilizado en todo el mundo; este ha sido traducido al español por el doctor Jose Carlos Minote Adan de la Universidad Complutense de Madrid<sup>21</sup>. (Ver anexo 2)

Este síndrome es de suma importancia dado que no sólo afecta la calidad de vida y la salud mental del profesional que lo padece sino que en muchas ocasiones, a causa de este síndrome se llega a poner en peligro la salud de los pacientes; tanto los que lo sufren directamente, así como los que son atendidos por alguien que lo padece. La frecuencia de este síndrome ha ido en aumento, por lo que lo la OMS en el 2000 lo calificó como riesgo laboral<sup>22</sup>.

Los más vulnerables a padecerlo son personas jóvenes, género femenino, solteros o sin pareja estable, con mayores turnos o mayor carga laboral y/o con rasgos de personalidad tales como personas idealistas, optimistas, con expectativas altruistas elevadas, deseo de prestigio y mayores ingresos económicos<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Ibidem., p. 40

<sup>22</sup> Luis Felipe Ali., *Docencia: riesgos y desafíos.*, p. 113

<sup>23</sup> Ibidem., p. 47

## Ética y docencia

La docencia es una profesión en la que se viven muchas vicisitudes en el camino por lograr su legítima constitución. Es un trayecto donde concurren motivaciones económicas, intelectuales, afectivas y morales. Sin embargo, como ya he mencionado, también hay fuerzas en este campo que accionan en contrario. No es, por lo tanto, una experiencia armoniosa de construcción profesional, donde los ideales pedagógicos cubren de satisfacciones la vida cotidiana. Podría pensarse más bien, que la profesión docente es un caleidoscopio humano nutrido del espacio escolar y la vida misma.

Las trayectorias que cada quien como profesor tiene, son completamente diferentes unas de otras. Los intereses con los que se llega a dar clases son heterogéneos. El tiempo, la necesidad y las buenas o malas experiencias en el espacio escolar va llevando a cada profesor a incorporar pautas de comportamiento, costumbres y hábitos que considere “necesarios” para su desempeño (o sobrevivencia), los cuales quizá no siempre sean los adecuados, es decir, muchas veces, el profesor “*crea*” que tiene claridad como docente, que es un buen profesor y es competente ,porque sus alumnos lo tutean, hacen bromas y su ambiente en el aula es demasiado relajado, pero en la realidad vive en un estado de negación, no existe de ninguna manera una relación sana, ya que a sus espaldas el profesor es el hazmerreir de sus grupos y su rendimiento como persona y profesionista empiezan a ser bajos manteniendose en la línea del mínimo esfuerzo únicamente para mantener su trabajo.

Claro que no es una generalidad, siempre habrá profesores que hayan incorporado en su modo de ser docente un conjunto de disposiciones intelectuales y morales que pueden identificarse como una buena profesionalidad y, por ende, tienen liderazgo. Éste sería el propósito de éste trabajo: introducirnos en el campo de la formación docente en la perspectiva de la ética profesional que nos demuestre que para lograr el ambicioso perfil que del maestro se requiere hoy en día, el docente debe

reconocerse como líder pedagógico, positivo y propositivo<sup>24</sup>, y que en gran medida en el nivel de bachillerato, la materia de historia puede servir como herramienta para lograrlo.

Aquí radica la importancia de la ética de la profesión docente: es un instrumento valioso para la transformación cultural de los profesores y de los centros escolares. La ética profesional hace posible reconstruir la cultura docente atrapada por la racionalidad tecnocrática, cuya característica es situarse muy distante de los principios innovadores y humanos con los que se identifica una profesión intelectual, como es la docencia.

El liderazgo en el docente, o liderazgo docente, debe concebirse ubicando al profesor hacia tres cuestiones imprescindibles de sus actos profesionales: el dominio de su cátedra, la relación educativa y su compromiso ético personal con la comunidad. Entender a la docencia como la acción en la cual un sujeto solo transmite información académica a un grupo escolar es limitar las finalidades profesionales de un profesor, así como darle prioridad a la relación maestro-alumno, ya que necesita encontrar el equilibrio en el que su imagen refleje autoridad a partir de un liderazgo y se extienda hacia lo moral y lo académico.

El profesor debe trabajar constantemente en crear y fortalecer cada una de estas tres líneas, además debe tener presente que en la cuestión ética los lineamientos son variables de acuerdo a sus perspectivas personales de vida, por lo tanto, debe haber un trabajo constante de violación y revaloración internos que le permitan continuar en el área educativa dando el ancho ante exigencias de cualquier tipo.

---

<sup>24</sup> Menciona Rodrigo López Zavala que en sentido contrario a la falsa idea promovida por el lenguaje simulador de los buenos actos, la ética no se reduce a una función normativa, pues es sustancialmente subversiva y siempre tendiente a superar de manera crítica el estado dominante de una relación social conservadora, incluida la que cotidianamente se produce en las escuelas.



## **CAPÍTULO II**

### **El planteamiento de la autoridad en el aula y la necesidad de líderes educativos**



*Quien volviendo a hacer el camino viejo aprende el nuevo,  
puede considerarse un maestro.*

*Confucio (551 a.C.-478 a.C) Filósofo chino*

**SINTESIS.** *Se aborda el fenómeno de la autoridad como un conjunto de actitudes personales y de valores, se plantean las confusiones sobre su papel en la educación ya que erróneamente se ha asociado “autoridad” con “obediencia”, involucrando o no, elementos coercitivos para generar un cambio de conducta o de pensamiento. Además, se expone el concepto de autoridad desde su concepción clásica, entendiéndola como el mal necesario para la observancia de las reglas que hacen una protección total y trasladándola al medio educativo: el profesor debe ejercer la autoridad ya que él es el punto de conexión entre el niño desamparado y el adulto apto para enfrentar el mundo, teniendo el compromiso de ejercer una autoridad responsable para alcanzar el sano y completo desarrollo del individuo, al hacerlo, nos convertimos en líderes educativos, personas que en su práctica social y profesional producen transformaciones en sus estudiantes, para lograrlo, el docente debe ser consciente que debe trabajar en su personalidad y sus valores y para ello, se proponen los grupos Balint como una herramienta de trabajo interno y reflexivo.*

En el año 2000, los países miembros de las ONU firmaron los *retos del milenio*, ocho propósitos de desarrollo humano para erradicar problemas de la vida cotidiana que se consideran como graves, entre ellos, lograr la enseñanza primaria universal.

México no sólo ha trabajado en reformas educativas a la educación primaria; ha extendido su plan de acción a los niveles medio y medio-superior, pero a más de una década de firmado éste acuerdo, los resultados son muy distintos en cada nación, ya que ha dependido del nivel de compromiso de los gobiernos y que las reformas adoptadas -al menos en nuestro país-, han sido desde una perspectiva más bien institucional, donde se han modificado aspectos relativos a la legislación, contenidos, metodologías, financiamientos, gestión y administración dejando de lado o ha tenido una participación marginal y de bajo impacto, el nivel de involucramiento de los maestros, a no ser, claro, la evaluación, que podría pensarse más como un filtro que como un indicador. La consecuencia ha sido que en la praxis muchas de estas

reformas no han logrado dar resultados, porque si no hay a la par una profesionalización del trabajo docente, en las aulas se continuarán incorporando los viejos modelos con las prácticas tradicionales que hoy en día resultan obsoletas<sup>25</sup>.

Es por esto que el docente en la actualidad no se adapta al nuevo modelo, porque el contexto cambió, dejándolo fuera de las decisiones, y porque además se le restó autoridad.

Es paradójico, pero el profesor es el último eslabón en la cadena jerárquica educativa, sobre él, recae el peso de obtener y mostrar resultados sociales de todas las políticas educativas que se deciden a nivel internacional. Para lograrlo, el docente necesita construir estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que le permitan ir resolviendo problemas prácticos en el aula y reconstruyendo sus esquemas teóricos. Esto sólo puede conseguirse teniendo un método adecuado a su personalidad y sus necesidades que logre adjudicarle las cualidades necesarias que lo constituyan como figura de autoridad moral y educativa frente al alumno.

## **La autoridad en tiempos de transformación**

Cuando los maestros nos acercamos a un libro, en cuyo título figura la palabra *autoridad*, normalmente vamos esperando encontrar en él una serie de consejos prácticos que nos digan cómo actuar en esas situaciones difíciles en las que se ha producido un enfrentamiento entre nosotros como profesores y nuestros alumnos.

Por una cuestión de tradición histórica, los adultos queremos conseguir obediencia, y, a veces, nos importa muy poco la forma de obtenerla. Así, nos da igual que los jóvenes nos sigan por propia convicción, que el que lo hagan por carecer ellos mismos, de unas convicciones que nunca tuvieron la oportunidad de adquirir; o bien

---

<sup>25</sup> [http://www.sems.gob.mx/es/sems/reforma\\_educativa\\_educacion\\_media\\_superior](http://www.sems.gob.mx/es/sems/reforma_educativa_educacion_media_superior)

que se plieguen ante nuestros deseos por la fuerza de la coacción. Lo único importante, muchas veces, es que nuestra postura prevalezca. Y, en esta línea, cuando nuestras ideas no son aceptadas, nos quejamos amargamente afirmando que ya no se respeta la autoridad<sup>26</sup>.

Sin embargo, aunque esta idea siga siendo general, cuando en una reunión de profesores se reflexiona sobre el tema, en seguida se acepta la idea de que cuando un alumno se pliega ante la fuerza de un educador, aunque haya obediencia, no hay que hablar de autoridad; y que esta misma idea es extensible a muchos otros casos en los que se utiliza como medio para obtener obediencia, el condicionamiento psicológico, la situación de dependencia del joven con respecto al adulto en la estructura de la institución escolar o el miedo instaurado por un reglamento represivo con sanciones que a veces resultan exageradas.

De esta forma es como se va entendiendo que una cosa es la obediencia y otra la autoridad, y que el respeto que pedimos para esta última no es tanto una cuestión de actuaciones prácticas, de formas de actuar, como un problema de actitudes personales, de valores personales, a partir de los cuales la postura del adulto alcanza las convicciones de los más jóvenes porque aparece a los ojos de todos como la más razonable o la más justa; como la mejor, en algún sentido, para hacer frente a la realidad<sup>27</sup>.

Pero a pesar de que esta idea se entiende y comienza a extenderse, el término “autoridad” se emplea tanto en español como en inglés y francés, en correlación con el término “obediencia”, para referirse a cualquiera de sus formas, con independencia de que se empleen o no elementos coercitivos, de que se haga referencia a un cambio de conducta o de pensamiento y de que éste cambio esté basado en motivos conscientes o en manipulaciones inconscientes.

---

<sup>26</sup> Juan Federico Arriola., *La libertad, la autoridad y el poder en el pensamiento filosófico de José Ortega y Gasset.*, p. 71

<sup>27</sup> *Ibidem.*, p.101

De esta manera, cuando los educadores creemos estar hablando de autoridad, acabamos hablando de “poder”, de “jerarquía”, de “prestigio”, de “disciplina”, de “autoritarismo”, sin una distinción clara de las características que corresponden a cada uno de estos conceptos, y de las diferencias reales que pueden establecerse entre ellos, por hacer referencia a distintas formas de obediencia.

Esta imprecisión lingüística produce naturales conflictos en las ciencias de la educación, pues hay trabajos experimentales referidos a realidades diferentes –por ejemplo, al prestigio de los educadores y al sistema de disciplina que éstos utilizan-, al emplear el mismo término “autoridad” para referirse a sus distintos objetos de estudio, parecen afirmar de una misma cosa conclusiones diferentes e incluso contradictorias. De esta forma, no es difícil encontrar cuatro o cinco libros que, afirmando todos ellos que tratan sobre el tema de la autoridad en educación, estudian en realidad cuestiones muy diferentes sin apenas puntos de contacto entre sí<sup>28</sup>.

Por ejemplo, Sommermeyer, al emplear el término “autoridad”, refiriéndose al concepto de autoritarismo, con inclusión de elementos coercitivos inconscientes, parece llegar en algunos momentos a la conclusión de que la “autoridad”, o al menos “cierto tipo de autoridad”, impide el normal desarrollo de la personalidad que la educación se propone. Pero al mismo tiempo, Michaux, al entender la autoridad como el saber hacer, la seguridad y la ordenación de criterios del adulto, afirma que la autoridad es imprescindible, junto con el afecto, para que el normal desarrollo de la personalidad del niño y el adolescente no se vea alterado por cuadros de ansiedad.

Estas confusiones –que llevan, como vemos, a conclusiones contradictorias sobre el papel de la autoridad en la educación-, provocan luego las naturales controversias entre los educadores, en función de la amplitud y contenido que cada uno dé a los

---

<sup>28</sup> Maria Paula Pierella., La autoridad den la universidad:vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes., p. 56

términos que utiliza, con lo cual se dificulta ampliamente la comunicación y la discusión científica del tema<sup>29</sup>.

A nadie escapa que la autoridad es un fenómeno complejo de múltiples factores, hasta aquí la pensamos como una relación que supone un conjunto de cualidades, cualidades poseídas por una persona, al ser reconocidas como superior por otra u otras, y que otorgan a la primera una cierta fe, un cierto crédito, en virtud de lo cual esta persona goza de una determinada influencia sobre aquellos que reconocen su superioridad. Sin embargo, esta aproximación a la esencia de la relación de autoridad, aunque describe lo que es fundamental en ella, está muy lejos de abarcar la complejidad de factores que en ella operan. Esta complejidad de factores es característica común de cualquier tipo de relación humana.

Al hablar del prestigio, de ese reconocimiento que hará conseguir a la autoridad su influencia, ya señalaba cómo se trataba de un fenómeno que supone una relación social, o al menos una relación interpersonal en el seno de la cual surgen el prestigio y la autoridad. Hay autores que llegan incluso a afirmar que se dan fenómenos de autoridad *en todas* las relaciones humanas, aunque parezca que hay indiferencia o igualdad entre las personas que se relacionan: *Aparentemente, una igualdad total preside sus relaciones y al principio nos resulta difícil saber quién es el jefe. Sin embargo, esta igualdad aparente, no puede ser sino una especie de equilibrio estadístico entre influencias autoritarias en ambos sentidos...* Así pues, considerando bien los hechos, vemos que siempre y a menudo inconscientemente, acabamos por hallarnos en el caso de obedecer o de mandar, o de hacer ambas cosas a la vez. Y esta verdad humana parece universal y constante.

La complejidad que presenta este marco de relaciones humanas en el que se sitúa la autoridad nos hace dar entrada, necesariamente, a dos grupos de factores cuya influencia es preciso tener en cuenta, unos factores psicológicos, en sentido amplio, y que hacen referencia a las características personales de aquellos individuos que

---

<sup>29</sup> Idem., p. 59

se relacionan, y otros de tipo social referidos al grupo o a la estructura social en que esas personas entablan su relación.

La necesidad de estudiar esos factores sociales y psicológicos que influyen en las relaciones de autoridad ha sido advertida por numerosos autores. Jaspers considera el estudio psicológico y sociológico del tema como la base objetiva previa, imprescindible para el estudio filosófico del tema<sup>30</sup>.

García Hoz distingue claramente ambos enfoques del tema de la autoridad, “La idea de autoridad es *fundamentalmente social*. Desde este punto de vista puede definirse como el derecho que una persona tiene a dirigir a los miembros de una sociedad”, “psicológicamente considerada, la autoridad es una relación mutua y de sentido contrario en virtud de la cual un hombre reconoce a otro cierta superioridad, que le permite influir en la vida del inferior”.<sup>31</sup>

En el mismo sentido, Michaux, citando el Vocabulario de filosofía de Lalande, habla de la autoridad como “superioridad o ascendiente personal..., pero- sigue diciendo-, interviene un componente sociológico derecho (o por lo menos poder establecido) de decidir o de mandar”.

Como vemos, diversos autores se plantean la necesidad de distinguir al menos estos dos grandes grupos de factores entre los muchos que influyen sobre las relaciones de autoridad.

Muchos maestros, algunos principiantes y otros experimentados, y también muchos padres, enfrentan problemas de autoridad con los jóvenes. Ya sean niños o adolescentes, hacerse escuchar, respetar y obedecer ya no depende de uno. Al contrario, en algunos casos, los niños son los que “mandan”, niños-reyes, incluso niños-tiranos.

---

<sup>30</sup> Jaspers, Karl., *Filosofía de la existencia.*, p. 48

<sup>31</sup> García Hoz, Víctor., *Formación de profesores para la educación personalizada.*, p. 143

La crisis de autoridad se manifiesta en el seno de la familia, en las instituciones escolares, en el recelo hacia los poderes, en particular hacia el poder político. Se caracteriza por la “decadencia de la institución”, la proliferación de las insolencias, de la delincuencia, la intolerancia cultural y la pérdida de identidad.

El ejercicio de la autoridad no sólo es fundamental, sino posible. Pero antes de querer imponer su autoridad a todo precio, “restablecer” no sé qué autoridad perdida, es indispensable preguntarse en qué consiste la autoridad, cuáles son sus fundamentos y sus fines. Philippe Meirieu precisa: «Por eso se pierde el tiempo “restableciendo la autoridad” cuando habría que “instituirla”». Ésta necesaria institución se opone a los que propugnan «un fin de la autoridad»<sup>32</sup> que incita a concebir a partir de ella sustitutos democráticos. La autoridad por la autoridad al igual que el abandono de la autoridad no dejan ver sus verdaderos problemas. Por ello, la cuestión del sentido de la autoridad es primordial.

El problema de la autoridad es un problema de principios, pero también un problema de contexto. El problema de principio se refiere al sentido y las finalidades, no es nuevo. El problema del contexto concierne a los diversos modos de ejercicio de la autoridad y las diferentes prácticas educativas. Hay que preguntarse ¿Qué sucede con nuestro contexto actual para que un problema antiguo se manifieste con tanta agudeza?.

Asumir nuestra autoridad de adulto, de maestro o de padre, es más que nunca una exigencia que no debemos contraer sin abandonar, de hecho, al niño o adolescente. Tampoco quiere decir el regreso a métodos que han demostrado su ineficiencia y sus peligros. En un mundo con múltiples amenazas, las nuevas generaciones tienen derecho a *la exigencia de buen trato, y a un buen trato exigente.*

---

<sup>32</sup> Alphonse Renaut., *La fin de l'autorité.*, p. 266

La palabra autoridad evoca a menudo poder, obligación y prohibición. Las representaciones de la autoridad en materia educativa son más bien negativas, salvo para los partidarios de su restablecimiento «a la antigua».

Sin embargo, ¿qué verbo le corresponde?: autorizar. Alguien que tiene autoridad es alguien que autoriza<sup>33</sup>. La primera función de la autoridad es autorizar: autorizar a existir, a crecer, a aprender, a equivocarse, a ser reconocido y respetado en su dignidad humana, a creer, a amar...La autoridad educativa es una escuela de bienvenida a la humanidad, una humanidad universal, sin exclusiones. Es por tanto, como señalara Hannah Arendt con vigor y propiedad, una escuela de bienvenida a nuestro mundo: un mundo que las generaciones anteriores, de las que los adultos formamos parte, construyeron con sus esplendores y sus horrores<sup>34</sup>.

Pensemos en el modo clásico de concebir la autoridad. Thomas Hobbes, uno de los fundadores del pensamiento político moderno en su obra *Leviatán*<sup>35</sup> de 1651, nos muestra la representación misma de la autoridad como ejercicio de poder y dominio sobre otros.

En ella, vemos un gran hombre, casi un dios, un hombre mayestático cuyo cuerpo está formado por todos los cuerpos de la comunidad. Este gran hombre gobierna sobre la ciudad con la suma del poder público: en una mano porta la espada, símbolo de la fuerza y el poder civil, y en la otra, el báculo, que expresa y distingue al poder religioso.

---

<sup>33</sup> Michelle de Certeau, en *La faiblesse de croire*, opinaba que la misión de la autoridad es «permitir poder seguir un camino no trazado»

<sup>34</sup> Hanna Arendt., *La crise de la culture.*, p. 189

<sup>35</sup> Thomas Hobbes., *Leviathan*, tomos 1 y2 ., Ed. Gernika., México, 1994



Esta figura del Leviatán tiene reminiscencias bíblicas, ya que según el Antiguo Testamento, sólo Dios tiene la fuerza suficiente para dominar y que Hobbes lo interpreta como un nuevo dios, un gran dios *protector* que a diferencia del Dios eterno e inmortal, se revela percedero y mortal. Así era pensado el Estado por Hobbes, como una paradoja, la de una figura protectora que puede morir por su artificialidad.

La invención del Estado por parte de los hombres tuvo un objetivo esencial: *protegerse del mal*, y para Hobbes, el mal se manifestaba claramente en esa guerra anárquica de todos contra todos que tiene lugar cuando las multitudes carecen de ley común y no existe un poder trascendente ni la fuerza suficiente para hacerla cumplir.

"La Naturaleza ha hecho a los hombres tan iguales en las facultades del cuerpo y del espíritu que, [...] por lo que respecta a la fuerza corporal, el más débil tiene bastante fuerza para matar al más fuerte, [...]." "[...] la prudencia no es sino experiencia; [...]." "De esta igualdad [—la humana—] en cuanto a la capacidad se deriva la igualdad de esperanza respecto a la consecución de nuestros fines. Esta es la causa de que si dos hombres desean la misma cosa, y en modo alguno pueden disfrutarla ambos, se vuelven enemigos, [...]." "Dada esta situación de desconfianza mutua, ningún procedimiento tan razonable existe para que un hombre se proteja a sí mismo, como la anticipación, [...]." "Además, los hombres no experimentan placer ninguno (sino, por el contrario, un gran desagrado) reuniéndose, cuando no existe un poder capaz de imponerse a todos ellos. [...]" "Así hallamos en la naturaleza del hombre tres causas principales de discordia. Primera, la competencia; segunda, la desconfianza; tercera, la gloria." "Con todo ello es manifiesto que durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los atemorice a todos, se hallan en la condición o estado que se denomina guerra; una guerra tal que es la de todos contra todos. [...] En efecto, así como la naturaleza del mal tiempo no radica en uno o dos chubascos, sino en la propensión a llover durante varios días, así la naturaleza de la guerra consiste no ya en la lucha actual, sino en la disposición manifiesta a ella durante todo el tiempo en que no hay seguridad de lo contrario. [...]"

"La condición del hombre (tal como se ha manifestado en el capítulo precedente) es una condición de guerra de todos contra todos, en el cual cada uno está gobernado por su propia razón, no existiendo nada, de lo que pueda hacer uso, que no le sirva de instrumento para proteger su vida contra sus enemigos. De aquí se sigue que, en semejante condición, cada hombre tiene derecho a hacer cualquier cosa, incluso en el cuerpo de los demás. Y, por consiguiente, mientras persiste ese derecho natural de cada uno respecto a todas las cosas, no puede haber seguridad para nadie (por fuerte o sabio que sea) de existir durante todo el tiempo que ordinariamente la Naturaleza permite vivir a los hombres. De aquí resulta un precepto o regla de la razón [— primera ley—], en virtud de la cual, cada hombre debe esforzarse por la paz, mientras tiene la esperanza de lograrla; y cuando no puede obtenerla, debe buscar y utilizar todas las ayudas y ventajas de la guerra. [...]"

Como institución de instituciones, el Leviatán nominaba, refería y articulaba la vida de todos los ciudadanos de una nación y prometía a todos ellos seguridad y paz. Pero la posibilidad de un efectivo cumplimiento de esa promesa de protección por parte del Leviatán tenía una clara contrapartida: la estricta observancia de las reglas y leyes que el mismo soberano impartía. Para hacer posible la protección total, el Leviatán exigía entonces una obediencia no menos total por parte de los ciudadanos-súbditos.

El Leviatán es entonces esa figura unificadora y protectora, que otorga paz y seguridad a cambio de obediencia y observancia de reglas y leyes. Protección y obediencia son entonces, las dos caras de un mismo pacto, que supone beneficios y renunciaciones, seguridad ganada y una disposición para formar parte de un orden que no debe quebrantarse.

Vemos entonces que Hobbes relaciona protección con obediencia como el origen de la estatalidad moderna. Si lo trasladáramos a la organización escolar actual hoy en día -en apariencia-, resultaría insostenible esta relación, pero tendríamos que replantear nuestra actualidad y los costos sociales que ha dejado la ausencia o minimización de la autoridad como forma de liderazgo.

Actualmente -y debido al mundo de información en el que vivimos-, la figura del profesor está en crisis, y no es la primera vez que esto ocurre, en el siglo XV con la aparición de la imprenta y su subsecuente difusión y popularidad por el mundo entero en los siglos siguientes, se presentó como consecuencia el replanteamiento de la figura del profesor como eje y autoridad en la enseñanza; ya que el hecho de tener un texto impreso frente a uno, restaba atención de la palabra hablada y actuada del profesor, e incluso podía ponerse en entredicho esa palabra al ser refutada en algún momento por ese texto. Vemos pues que a lo largo de la historia, el profesor ha tenido que demostrar su importancia como figura fundamental de la institución educativa, los docentes de este siglo XXI, así como aquellos del siglo XV, estamos enfrentando el mismo problema con la masificación de medios, la cultura global y el enorme desarrollo de tecnologías como el internet.

Podría pensarse, bajo estas circunstancias, que el maestro eventualmente desaparecerá, ya que prácticamente todo el conocimiento está a la mano, pero así como aquellos educadores de hace 500 años, los mentores de hoy sobreviviremos, porque la educación es básicamente un proceso social, una interrelación donde el profesor es la guía, es él quién sabrá elegir los contenidos de acuerdo con las necesidades de su alumno y el que lo guiará en la marcha de su aprendizaje, es decir, el profesor se convierte en un *líder positivo*, fundamental para el desarrollo del hombre.

Sin importar el sistema educativo en el que se mueva, el tipo de teoría de pensamiento o paradigma que utilice, el docente debe ser un líder, y ser la autoridad,

porque es él el agente determinante dentro del marco institucional educativo, es él quién está en contacto con el alumno y el que llegará a ellos a través del propio ejemplo y por medio de los conocimientos que propone.

Resulta entonces conveniente que la sociedad revalore la importancia que tiene el docente y su liderazgo, ya que cuando éste realmente se ejerce de manera correcta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados tanto académicos como éticos que se obtienen son, sin duda, mejores.

Somos nuestros relatos, aquellos que contamos de nosotros mismos, dicen los filósofos...

## **Factores sociales que influyen en las relaciones de autoridad**

La vida del hombre en sociedad, en cualquier tiempo y lugar, nos presenta la escena de un hombre que dirige a otros hombres. En todos los grupos y sociedades humanas encontramos una división de funciones establecida, en virtud de la cual unos hombres dirigen a otros en sus actividades, ya sean de carácter guerrero, doméstico o cinegéticas. Es esta división de funciones lo que salva a un grupo humano de ser una mera masa de hombres. Stodgill afirma:

“un grupo puede tener un jefe o no. Si en realidad lo tiene, es una organización, pues de ese modo por lo menos algunos de los miembros tienen distinta responsabilidad que otros, o es diferente el papel que esperan desempeñar en relación con cierto objetivo común. Los miembros de un grupo pueden tener o no responsabilidades mutuas en vista de una tarea común”<sup>36</sup>

Si, en efecto, los miembros tienen responsabilidades diferenciadas en relación con objetivos comunes, debe afirmarse que el grupo es una organización, un tipo

---

<sup>36</sup> Bass, Bernard., Bass & Stodgill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications., p. 77

particular de grupo. La permanente existencia de jefes y de diferenciaciones de responsabilidad en relación con los objetivos grupales son factores indicativos de la existencia de organización.

En efecto, la idea de la división de funciones- la diferenciación de responsabilidades que pone a una persona al frente de un determinado asunto, con el encargo de ocuparse de él y con la consiguiente expectativa por parte del grupo de que esa persona cumplirá con su responsabilidad de una forma determinada- es decir, la idea de *jerarquía* es una constante en los más diversos grupos humanos, y la característica que hace de éstos unas organizaciones capaces de enfrentarse a tareas y fines complejos. Es más, con conciencia de la importancia de esta idea de jerarquía, los distintos grupos humanos han reflexionado sobre ella y la han sujetado a normas, institucionalizándola, creando así unos determinados sistemas sociales para afrontar el trabajo organizadamente.

## **Autoridad y liderazgo docente**

El problema del derecho a la influencia de la jerarquía y el poder se sitúa en el fin hacia el que la jerarquía movilice el poder con que está dotada. En el campo político se señala como fin último, el bien común. Sin embargo, este bien común no aparece como un absoluto, sino que de él se han dado y se darán distintas interpretaciones que tratan de alcanzarlo por distintos medios.

En el campo educativo sucede lo mismo. El fin es claro: la perfección del hombre, o al menos su sano y completo desarrollo en ciertas etapas, pero de igual manera surgen distintas interpretaciones sobre cuáles han de ser esas perfecciones que convengan al hombre y, fundamentalmente, sobre los medios que nos permitirán alcanzarlas.

El problema se desplaza entonces de los fines últimos a los medios con que conseguir esos fines. En su búsqueda de la verdad, en su marcha hacia "el mejor ser"-, tanto en el terreno político como en el educativo, la autentica autoridad tan sólo

utilizará de unos medios adecuados y no contradictorios, con respecto al fin que se trata de lograr; teniendo siempre presente que ese fin es la referencia última que de alguna manera ha de verse anticipada en los medios que se utilicen. Nunca en nombre de la educación, se podrá usar, aunque sea momentáneamente, medios que supongan una manipulación, o cualquier otro medio contrario a esa dignidad del hombre que se persigue como fin último, pues, como afirma Merleau-Ponty, “a fuerza de acumular los medios nos encontramos frente a un resultado que toma cuerpo y hace las veces de fin, aún cuando no haya sido querido a título de tal. Si nuestros fines, por más lejanos que sean, no se encuentran anunciados en nuestros medios al menos por alguna cualidad que los distinga, estos medios desorientan a la historia. Los fines se transmutan en medios, como los medios en fines, existe entre ellos una interdependencia dialéctica”.

Según exista o no una intención última, un fin al que la autoridad subordina su actuar, podemos distinguir dos tipos diferentes de autoridad: autoridad esclavizante y autoridad liberadora.<sup>37</sup>

“La autoridad cambia completamente de naturaleza según la intención que la anima. Existe la autoridad que usa de su poder y de su pericia para subordinar a los demás a sus fines particulares, y que sólo procura dominarles para aprovecharse de ellos: es la que podemos llamar esclavizante, y está la autoridad que emplea su poder y su pericia para subordinarse en cierto sentido a quienes le están sometidos, y que, uniendo a la suerte de éstos la suya propia, tiende junto con ellos a un fin común: es la que llamamos liberadora”<sup>38</sup>.

Esta distinción de dos tipos de autoridad, en función del fin que la anima, es muy antigua, y aparece ya enunciada en la política de Aristóteles: “En los casos en que el gobernante, los pocos que gobiernen a los muchos, lo hagan con la mira puesta en los intereses comunes, estas constituciones deben ser necesariamente justas,

---

<sup>37</sup> Pierella Maria Paiula., La autoridad en la universidad...p. 79

<sup>38</sup> Ibidem., p. 81

mientras que aquellas que orienten su administración con la mira puesta en el interés privado de uno, de pocos o de muchos son desviaciones”.

Fromm afirma que esta distinción entre autoridad esclavizante y liberadora proviene de la forma en que la autoridad utilice la superioridad que posee. Si la superioridad es la “condición necesaria” para ayudar a la persona sometida a la autoridad, ésta será liberadora. Pero si la superioridad se convierte en la condición precisa para explotar y dominar al sometido, la autoridad se hace esclavizante.<sup>39</sup>

Un ejemplo: La relación entre maestro y discípulo y la que existe entre amo y esclavo se fundan ambas en la superioridad del uno sobre el otro. Los intereses del maestro y los del discípulo se hallan orientados en la misma dirección. El maestro se siente satisfecho si logra hacer adelantar a su discípulo; y si no lo consigue, el fracaso será imputable a ambos. El amo de esclavos, por el contrario, explota a estos lo más posible, y cuanto más logra sacarles, tanto más se siente satisfecho. Al mismo tiempo el esclavo trata de defender lo mejor que puede su derecho a un mínimo de felicidad. Sus intereses son así decididamente antagónicos, puesto que lo que es ventajoso para uno constituye un daño para el otro. También la dinámica de la autoridad en estos dos tipos es diferente: cuanto más logra aprender el estudiante, tanto menor será la distancia entre él y su maestro.

En otras palabras, la relación de autoridad tiende a disolverse. Pero cuando la superioridad tiene por función ser base de la explotación, la distancia entre las dos personas se hace con el tiempo cada vez mayor.

## Liderazgo

---

<sup>39</sup> Ibidem., p. 82

Hasta aquí he tratado de exponer la importancia de contar con una autoridad. Otorga orden, seguridad y garantiza el buen desempeño de la sociedad o grupo social. El buen ejercicio de la autoridad convierte en un líder.

Puede decirse como una generalidad, que el liderazgo es el conjunto de habilidades, que un individuo tiene para influir en la forma de ser de las personas o en un grupo de personas determinado. Haciendo que este grupo trabaje con entusiasmo, en el logro de metas y objetivos.

También se entiende como la capacidad de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar, y evaluar a un grupo o equipo. El liderazgo entraña una distribución desigual de poder. Los miembros del grupo no carecen de poder, dan forma a las actividades del grupo de distintas maneras. Aunque por regla general, el líder tendría la última palabra.

Actualmente, los gobiernos, las autoridades educativas y la sociedad exigen líderes y personas integrales, pero eso no se logra sin tener en las aulas líderes; las corrientes educativas que hoy están adoptando los sectores educativos, están encaminadas a que el papel del profesor sea más activo dentro del aula. Se piensa hoy en día en el profesor como un intelectual crítico y reflexivo, a la práctica docente como práctica social y profesional contextualizada y al conocimiento como producto de una constitución personal y social.<sup>40</sup>

El liderazgo resulta relevante para conformar, revalorar y ser el principal motor que promueve cambios en instituciones, organizaciones, proyectos, programas, pero principalmente en la actitud personal, el liderazgo constituye un aspecto estratégico e instrumental de mucha importancia, dado que asume que tiene un papel preponderante para promover y consolidar los cambios sociales en general.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Liliana Sanjurjo., La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula., Homo sapiens ediciones., 2003

<sup>41</sup> Bernardo Blejmar., La juventud y el liderazgo transformador. Conceptos y estrategia en mundos inciertos y turbulentos., Buenos Aires., 1998

John P. Kotter, autor reconocido en el tema de liderazgo, en su obra *La verdadera labor de un líder*, dice que la escuela del siglo XXI se define como una organización abierta a la comunidad, en consecuencia no pueden sus directivos y profesores solo administrar o gestionar la institución escolar sin darle una orientación y visión de mediano y largo plazo. Por lo tanto; el liderazgo docente se ocupa de los cambios necesarios para proyectar una organización en un entorno dinámico, a través de fijar una orientación, elaborando una visión de futuro junto con estrategias que permitan introducir cambios, a través de la coordinación de personas, introduciendo elementos de motivación e inspiración para asegurar el cumplimiento de un determinado plan, en otras palabras *es la capacidad del profesor de motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades de la institución. El liderazgo docente es una competencia conductual.*

Dada la complejidad y la velocidad de cambio de los contextos sociales, en la actualidad el liderazgo ha cobrado particular relevancia como instrumento básico para predecir y producir transformaciones, y para facilitar la solución de problemas o la superación de obstáculos.

## **Tipos de liderazgo**

En opinión de expertos, existen muchos tipos de liderazgo, en opinión de otros, no es que existan varios tipos de liderazgo: el liderazgo es uno, y como los líderes son personas (individuos con características personales definidas), las clasificaciones corresponden a la forma como ejercen o han adquirido la facultad de dirigir.

La búsqueda de los atributos de la personalidad, sociales, físicos o intelectuales que describen a los líderes y los diferencian de los no líderes se remonta hasta la década de 1930 y las investigaciones realizadas por psicólogos.

Edward Fiedler hizo una revisión de 20 estudios diferentes donde identificó cerca de 80 características de la personalidad, pero sólo cinco de éstas características fueron

comunes a cuatro o más de las investigaciones. Si la búsqueda se hizo con la intención de identificar una serie de características que diferenciara siempre a los líderes de los seguidores y los líderes eficaces de los no eficaces, la búsqueda fracasó ya que fue un poco optimista de su parte creer que hubiera características consistentes y únicas que se aplicaran universalmente a todos los líderes eficaces, sin importar condición social o intelectual.

Sin embargo, si la búsqueda se hizo con la intención de identificar características que estuvieran asociadas consistentemente con el liderazgo, los resultados se interpretan de otra forma, por ejemplo, las seis características en las cuales los líderes tienden a diferir de los no líderes son *la ambición y la energía, el deseo de dirigir, la honestidad e integridad, la seguridad en uno mismo, la inteligencia y el conocimiento relevante sobre el trabajo*.<sup>42</sup> Adicionalmente, investigaciones recientes proporcionan sólida evidencia de que las personas que tienen alta calificación en introspección-esto es, que son altamente flexibles para ajustar su comportamiento ante diferentes situaciones- tiene mucho más probabilidades de emerger como líderes en grupos. En resumen, se puede concluir que algunas características incrementan la probabilidad de triunfar como líder, pero ninguna de estas características garantiza el éxito.

Cuadro 1. Teoría de las características de Edward Fiedler.

---

<sup>42</sup> Edward Fiedler., *Leadership.*, General Learning Press., New York., 1971



Hablar de liderazgo no solamente es hacer mención o referencia a una persona, sino es hablar de una relación de individuos y no de uno en particular. El ser líder va relacionado con el poder y el manejo que de éste se tenga, el líder positivo obtiene su autoridad de la misma sociedad, se gana de forma natural. El liderazgo también se entiende como una fuerte asociación con el poder en el sentido de influir sobre la conducta de los otros, y con el de gerencia, entendiendo por tal, la administración eficaz de recursos y acciones para el logro de objetivos<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Alfredo Rojas y Fernando Gaspar., *Bases de liderazgo en la educación.*, UNESCO., Santiago de Chile., 2006

El concepto de liderazgo se transforma, vinculado con ideologías de diferentes signos y orientaciones y el concepto de “poder” o capacidad de influir sobre otros.

Existen diferentes tipologías para la clasificación del líder, como la de Cooper<sup>44</sup>, que menciona los siguientes tipos de líderes:

Carismático, es aquel a cuya causa se entregan sus seguidores. El carisma de los precursores revolucionarios o conservadores seducía a sus liderados. El líder sabía dónde ir y cómo hacerlo, exigía disciplina y obediencia. En América Latina, los caudillos/dictadores carismáticos, algunos considerados héroes, otros como villanos, marcan las historias nacionales y locales, y generan muchas prevenciones, pues la gente se resigna al paternalismo por temor al riesgo.

Servidor, es el que prioriza satisfacer las necesidades sociales. Según Robert Greenleaf<sup>45</sup> los profetas poseen liderazgo carismático, además de ser servidores; los seguidores hacen a los profetas.

Gerencial, es el que “gerencia” eficazmente los recursos, especialmente los humanos. En toda organización existen liderazgos fuera de las posiciones formales de conducción. Los gerentes deberían ser líderes, pero también se debe detectar y promover a los líderes que no son gerentes, para que sepan gerenciar y sean promovidos a posiciones organizativas visibles.

Transformador, es el que impulsa, produce y consolida cambios sociales u organizacionales, enfrenta problemas y conflictos y facilita soluciones desde el colectivo, es imaginativo, se adapta a los procesos, es servicial, orienta, es ético, escucha, se actualiza y comunica, motiva, se arriesga, comprende la interdisciplina y la multiactorialidad, comparte un ideario y códigos grupales en el ambiente conocido, es integrador, cooperativo, creativo y propositivo, rota los roles, diversifica, democratiza los procesos, garantiza horizontalidad y consenso, asume derechos y deberes.

---

<sup>44</sup> Cooper, Simon., Tipos efectivos para el liderazgo., p.69

<sup>45</sup> Robert Greenleaf., *La experiencia del liderazgo.*, Cengage learning., 1999

Estructural, es el que brinda propuestas para la organización de sus instituciones o proyectos, definen la estructura, la estrategia y la respuesta en función del entorno. Crean las condiciones y el marco de soporte para un momento histórico.

Centrado en la gente, es el que se apoya en las relaciones, y en sus emociones, conflictos y esperanzas, atraen participación, comparten información e incorporan a los demás en la toma de decisiones, sirven a la gente y las orientan hacia el proyecto de desarrollo compartido.

Con orientación política, es el que procura espacio y poder para la organización, genera alianzas y coaliciones. Si es necesario utiliza la presión o la coerción. Si el poder es para el líder se acerca al liderazgo carismático, autocrático o directivo.

Simbólico, es el que utiliza símbolos para articular el mensaje y la práctica, debido a la carencia de explicaciones a los fenómenos, en medio de la incertidumbre y la confusión, los seres humanos crean símbolos, mitos, ritos, ceremonias y artefactos que intentan dar sentido.

## **Liderazgo docente**

El término de líder o liderazgo hoy en día ya no sólo se concreta a las empresas o al contexto empresarial, sino que se asocia a cualquier persona que motiva e inspira, que busca el perfeccionamiento y bienestar propio y de los suyos. A través de las cosas que realizan. Comienzan preocupándose por el aspecto humano y terminan abasteciendo lo intelectual y lo profesional.

Se puede lograr el liderazgo docente si se reconocen los aspectos implicados en el concepto y se determinan cual o cuales pueden retomarse y/o adaptarse de acuerdo a la personalidad de cada uno. Puede ser nuestro carisma, la planeación didáctica correcta, nuestra capacidad intelectual, el dominio del sentido de nuestra disciplina o una mezcla de varias. Se puede ser autoridad interactiva si utilizamos estos factores a nuestro favor junto con un estricto sentido de disciplina, entendiéndola no como autoritarismo, o método de represión, porque no es de la educación militar de la estoy hablando, estoy hablando de la disciplina como una forma de vida, como algo ético, entendiéndola a la

disciplina como el orden, el compromiso, el trabajo constante, el método; como únicas vías para la obtención de resultados.

En la clase escolar hay un clima o atmosfera trasferencial dada por el vínculo profesor-alumno. El docente se expone al pronunciar sus primeras palabras ante las miradas de los alumnos. Su comportamiento, su cuerpo expuesto es ampliamente responsable del clima que va a crearse. Los alumnos pueden reaccionar, pero es el profesor quien abre el juego. Está obligado a ser el primero. Ésta es una situación permanente a lo largo de todo el ciclo escolar, por lo que si el profesor no logró proyectarse desde el principio como figura de autoridad, difícilmente alcanzará un liderazgo propositivo con ese grupo y creará defensas que a menudo son más rígidas de lo necesario, gastando mucha energía psíquica para soportar y resistir.

El profesor para lograr equilibrar sus emociones, para tener la claridad que necesita en el ejercicio de su profesión, para encontrar los elementos que puedan proyectarlo como líder en su aula, necesita hacer un ejercicio de catarsis periódico, y me parece muy interesante el trabajo que sobre esta área ha hecho Claudine Blanchard-Laville retomando la labor del psiquiatra y bioquímico Michael Balint<sup>46</sup>.

## Los grupos Balint

En la relación maestro-alumno, hay en extremo proyecciones que idealizan por parte del alumno y proyecciones negativas, persecutorias del docente. El comportamiento del profesor oscila sobre un eje narcisista. Oscilación entre sentimientos depresivos de déficit narcisista, de impotencia, a otros de omnipotencia, es decir; hay sentimientos y dificultades psíquicas despertados por la situación y eso resulta en un *sufrimiento psíquico profesional*. No es una patología del docente, es una patología profesional estructural a la situación que induce a un sufrimiento psíquico. Esta situación profesional va a despertar problemas psíquicos diversos en el profesor, de

---

<sup>46</sup> Blanchard-Laville, Claudine., Los docentes, entre el placer y el sufrimiento., p.142

ahí la idea de acompañar al docente con dispositivos que podrían aliviar ese sufrimiento.<sup>47</sup>

El dispositivo Balint parece un medio para ir en ese sentido por varias razones: es un dispositivo de grupo reducido, se realiza en intervalos de tiempo regulares y permite a los docentes hacer un trabajo psíquico para comprender cómo se invistieron en determinadas situaciones y qué mecanismos de defensa implementaron para subsistir en ese espacio, no para suprimirlos, dado que se necesita de ellos, sino para atemperar sus efectos coartadores.

En el grupo Balint se trabaja sólo con la palabra, los docentes traen las situaciones. La atmósfera es sin juicio evaluativo, cálida, pero no complaciente para que se constituya un grado de apuntalamiento, de sostén narcisista. Se puede decir al docente lo que uno piensa de la situación que verbaliza. Es como una especie de pequeño laboratorio experimental donde se aprende a escucharse a sí mismo, a conocer sus movimientos interiores<sup>48</sup>.

El grupo Balint, no es un grupo terapéutico, no pretende ser un tratamiento, ya que no hay muchas interpretaciones, de vez en cuando se hacen hipótesis y se establecen relaciones, claro que no se pueden separar completamente, está en juego la inserción de lo profesional en lo personal, pero el peso está en lo profesional.

En el grupo Balint se plantean problemáticas profundas diferentes como el deseo de enseñar, la motivación profunda que lleva a esta profesión, la elección de ser docente y la elección del tipo de saber a enseñar.

Un docente puede plantear el problema de “como llevar una clase” con preocupación. Se pregunta: ¿tengo autoridad suficiente?, ¿utilizo castigos?, ¿van a

---

<sup>47</sup> Ibidem., p. 147

<sup>48</sup> Claudine Blanchard-Laville., *Saber y relación pedagógica.*, p.85 Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Bs As, 2004

quererme?,, ¿qué hacer para eso?, los temas se suceden por resonancia, no hay un orden. Sólo después puede verse el hilo conductor en las historias. Estos temas tardan mucho en aparecer en algunos participantes y en otros no. Es difícil trabajarlos a nivel profundo.

En un grupo Balint, a partir de la presentación espontánea de situaciones áulicas el docente aprende a:

- Reconocer en el formador y en el formado, la existencia de aspectos inconcientes que operan a espaldas de cada uno en las situaciones áulicas y cuyos efectos pueden ser leídos desde los fenómenos de la transferencia y contratransferencia.
- Analizar la relación saber y poder que pone en juego la dimensión narcisista del docente y del alumno.
- Reconocer el interjuego deseos-ilusión-desilusión, que actualizan el “niño” de la historia de cada adulto.
- Revisar los aspectos vocacionales en tanto del Ser que se manifiesta en el hacer. ¿Qué carrera se eligió?, ¿qué especialidad?, ¿por qué? Y su relación con las posibilidades del ejercicio profesional.
- Reflexionar sobre su modo de Ser docente y relacionarlo con sus modelos formativos.
- Reflexionar acerca de la dificultad de incorporar nuevos conocimientos cuando atentan contra los modelos formativos previos que pasaron a constituirse en modelos identificatorios.
- Evaluar las resistencias a revisar dichos modelos pedagógicos tradicionales, cuando estos funcionan como reaseguro de la permanencia y continuidad de estructuras académicas y científicas en las que se gestaron.
- Enseñar al docente a concientizar su lugar como fuerza operante en la tríada pedagógica y a reconocer su implicancia (prejuicios, posturas ideológicas, personalidad) en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.
- Dimensionar el lugar de persona, de sí mismo y del otro, como forma de

prevenir la alienación que supone la cosificación de los vínculos.

- Reconocer la posición del docente como organizador del campo del aprendizaje: lugar no neutral o de objetividad del profesional en el desempeño de sus actividades y en la transmisión de la información.
- Producir la posibilidad de reconocer la parcialidad del acercamiento al conocimiento de la realidad que produce la especificidad disciplinar.
- Analizar la dinámica grupal, sus dificultades y su riqueza como modelo de aprendizaje, para pasar del trabajo multidisciplinar a la integración de equipos interdisciplinarios.

Se ha visto la definición de lo que es un líder y los alcances que pueda tener el liderazgo en el ejercicio de la autoridad. En el caso de la educación, he pretendido esclarecer la importancia, tanto pedagógica como personal de que el maestro debe ser un líder o proyectarse como tal, sabemos que no es sencillo, en el espacio de la clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos. Los profesores somos sujetos sometidos a presiones institucionales, a condicionantes del contrato didáctico y también a nuestro inconsciente. Todo esto son elementos que definitivamente a veces impiden nuestro crecimiento profesional y la perfección de nuestra imagen en el aula, pero, al menos, tomando en consideración todos estos elementos y llevándolos a la práctica, podremos mantenernos centrados en nuestros objetivos y no perder de vista nuestros ideales acerca de la educación para así poder enfrentar el ambiente en el que nos toque desempeñarnos.

El siguiente capítulo nos muestra que en la materia de historia es casi necesario poseer esta claridad en nuestras expectativas y un reconocimiento serio de nuestra posición como autoridad educativa para poder cumplir con su objetivo como formadora de valores.

## **CAPÍTULO III**

### **Liderazgo docente para la correcta enseñanza de la historia**



*Lo maravilloso de aprender algo,  
es que nadie puede arrebatárnoslo.*

*B.B. King (nacido en 1925)*

*Músico y compositor estadounidense*

**SINTESIS.** *La educación actual requiere profesores eficaces, aquellos que sean capaces de hacer que se logren los resultados de un aprendizaje, se obtienen resultados favorables cuando el profesor hace uso de su personalidad y el liderazgo que logre ejercer en el aula, tomando el modelo del Colegio de ciencia y Humanidades como el más adecuado, ya que se contrapone al sistema tradicional de enseñanza enciclopédica y puede propiciar gracias a la implementación del programa operativo, las condiciones que cada profesor requiere para poder ejercer un liderazgo propositivo en la materia de historia.*

*Se abordan los principales problemas que se enfrentan en la enseñanza de la historia en el bachillerato como la indiferencia y el desagrado, producto de un aprendizaje de nivel memorístico más que comprensivo en niveles anteriores y se propone como el modo más efectivo para que el docente enseñe la materia de historia en el CCH, la unión de la Escuela de los Annales con una estructura de trabajo constructivista y bajo la perspectiva del Sistema-Mundo o World System Approach, teoría historiográfica, geopolítica y geoeconómica propuesta por Immanuel Wallerstein, la cual propone al conocimiento de la historia como el arma contra un sistema enajenante. De lograrse estas condiciones en el aula, el profesor será un líder pedagógico que a su vez forme líderes.*

Margaret Mead, en sus estudios antropológicos, cuyo punto focal fue siempre la adolescencia, dijo una vez “ningún hombre muere en el mismo mundo en el cual nació”. Ciertamente, su idea del cambio puede aplicarse al campo de la formación de maestros. Aún hoy en día, ésta formación

tradicionalmente sigue consistiendo en algunos cursos teóricos acerca de la educación y sus métodos, prácticas de enseñanza en menor medida junto con la observación, es decir, los programas se siguen integrando con cursos eminentemente teóricos.

Actualmente, la formación de profesores demanda cambios estructurales profundos, debe haber una mayor orientación hacia el trabajo de campo y se requiere que los futuros maestros trabajen más tiempo en tareas de carácter práctico. Éste énfasis en la práctica no debe ser interpretado como un movimiento tendiente a desplazar o sustituir los conocimientos teóricos, por el contrario, se trata de integrar la teoría de la educación con la práctica. Esta integración implica que la teoría debe ser aprendida en el contexto en el cual ha de aplicarse. Anteriormente se esperaba que los profesores lleváramos la teoría a la práctica con relativa facilidad y con mucha frecuencia fallamos. Hoy, los nuevos planes de estudio se orientan a elegir enfoques que le ayuden al maestro a aplicar la teoría en el contexto adecuado, y de esa forma recibir al mismo tiempo una retroalimentación en la realización de su trabajo.

Ahora se concibe al docente como un individuo que debe tomar decisiones, las cuales planea, implanta, evalúa y dirige como parte de su rol como educador. Para elaborar y llevar a cabo estas decisiones, el maestro debe dominar ciertas técnicas o habilidades de enseñanza, además de adaptar su imagen hacia cierta proyección de autoridad, de acuerdo al contexto y el medio que maneje.

Antes de continuar, debemos pensar muy claro y concretar ¿qué es un profesor?, pareciera ser una pregunta muy obvia y la respuesta sería “una persona que tiene bajo su responsabilidad la tarea de ayudar a otros a aprender y comportarse en formas nuevas y diferentes” y entonces pensamos, ¿a quiénes incluimos aquí?, ¿a los padres de familia?, ¿a directores?, ¿a hermanos mayores?, dado que la educación, el aprendizaje y la enseñanza, pueden darse –y de hecho así es-, en diferentes escenarios, en uno u otro momento, todos hemos sido alguna vez educadores.

La diferencia radica en la *profesionalización*, es decir, el término *maestro* se reserva para designar a las personas cuya función profesional u ocupacional principal es ayudar a otros a aprender nuevos conocimientos y a desarrollar nuevas formas de comportamiento. Por lo tanto, la educación en la mayoría de las sociedades, es muy importante como para dejarse al azar. En consecuencia, se establecieron las escuelas para facilitar el aprendizaje, para ayudar a la gente a vivir mejor y a que sus vidas fueran más felices. Las escuelas se crearon para proporcionar un cierto tipo de experiencia educativa, que puede llamarse *currículum*. La sociedad entrena y contrata a los maestros para que contribuyan al logro de los propósitos de ese currículum. Los maestros, dentro del proceso de educación formal, son agentes sociales que la sociedad emplea para facilitar el desarrollo intelectual, personal y social de aquellos que asisten a la escuela<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Ruth Mercado., *Saber enseñar...*,p. 25

Por otro lado, es difícil definir lo que es una buena enseñanza porque el término *bueno* se ha sobreestimado. Lo que una persona considere como buena enseñanza, a otra le puede parecer pobre, porque cada una valora diferentes resultados o métodos. Un maestro puede conducir su salón de clase de forma organizada, altamente estructurada y con énfasis en el contenido intelectual de las disciplinas académicas. En cambio, otro profesor puede hacerlo en un medio menos estructurado y permitir a los estudiantes que elijan libremente el contenido de la materia y las actividades que más convengan a sus intereses personales. Un observador, a partir de sus propios valores, puede calificar al primer maestro como “bueno” y criticar al segundo por conducirse de esa forma tan libre. Pero otro observador puede llegar a la conclusión opuesta con respecto a cuál es el mejor maestro, porque parte de un conjunto de valores diferentes para elaborar sus juicios.

Es difícil superar la dificultad para llegar a un acuerdo respecto a lo que es la “buena” enseñanza; pero por el contrario, puede demostrarse lo que es la enseñanza “eficaz”. *El maestro eficaz es aquel que es capaz de hacer que se logren los resultados del aprendizaje*<sup>50</sup>.

La naturaleza del aprendizaje es muy importante, pero dos maestros diferentes, con métodos y visiones sobre la educación diferentes también, como los del ejemplo anterior, pueden lograr resultados favorables haciendo uso de su personalidad y el liderazgo que logren ejercer en su aula, considerándolos a ambos como eficaces.

## **Marco de referencia. El proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Algunas consideraciones**

Por ser el sistema que conozco y en el que me he desarrollado con más libertad como docente, me referiré en especial al Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que además considero que su modelo educativo es el más indicado para probar esta tesis, aunque en realidad me parece que puede aplicarse a cualquier sistema de enseñanza media superior

El CCH nació en el año de 1971 y surgió como un proyecto con una propuesta educativa innovadora, abierta y receptiva a los cambios experimentados en el campo de las ciencias y las humanidades, que retomaba las orientaciones pedagógicas acordes con los reclamos educativos. Desde sus orígenes

---

<sup>50</sup> Frida Díaz Barriga., *Estrategias docentes...*p. 230

marcó la diferencia entre los modelos educativos tradicionales, en aquel entorno estaba la Escuela Nacional Preparatoria y el conjunto de los bachilleratos públicos y privados cuya currícula en algunos casos todavía se encuentran organizadas a partir de numerosos contenidos disciplinarios.

El currículum escolar del CCH propuso una organización por “Áreas” que constituye una característica epistemológica y pedagógica que le da peculiaridad como modelo educativo.<sup>51</sup>

El plan de estudios del bachillerato del Colegio está integrado por cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación. La lengua extranjera (inglés y francés) que en la Actualización del Plan de Estudios de 1996, adquiere carácter de materia obligatoria, se encuadra en área de talleres de lenguaje y comunicación, con la que comparte propósitos generales, concepciones y enfoques. El CCH partió con la experiencia de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, etc., aplicándola en la selección de materias básicas para presentarlas a los estudiantes con los métodos y los lenguajes del proceder científico y una visión humanista del mundo. Sus principios postulados pedagógicos de la UNESCO<sup>52</sup>, condensados en: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, en donde colocan a los alumnos como constructores de sus propios aprendizajes y a los profesores como orientadores, a través de una relación activa.<sup>53</sup>

La práctica docente dentro del Colegio se ha dividido en tres etapas:

1971-1988.. En este periodo en el CCH se enriqueció la enseñanza de las materias histórico-sociales, su punto de partida fue la elaboración de materiales para los estudios de las diferentes áreas que la conformaban. En la década de los 80's la dinámica creativa y propositiva de las academias se perdió. Las funciones académico-administrativas y la dirección de las políticas académicas pasaron a mano de las Comisiones Dictaminadoras, las Direcciones de los planteles, de la Coordinación y la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (DUACB). Por otra parte, la figura del coordinador, electo por los profesores, ha persistido, siendo reconocida en el Reglamento General del CCH, aunque con actividades e impacto diverso, dependiendo de la participación y organización de las academias de cada plantel.

1989-2001. El final de la década de los 80's fue un parte aguas para la UNAM y para el país; porque en el campus universitario surgió un fuerte movimiento estudiantil que exigía un Congreso Universitario para realizar profundas reformas a la Universidad y en el contexto del país existieron

---

<sup>51</sup> Plan de Estudios Actualizado (PEA) p. 40-48

<sup>52</sup> Edgar Faure., et. al., *Aprender a ser.*, p. 85

<sup>53</sup> Revisión del Plan de Estudios. Tercera etapa, Orientación y sentido de las áreas., p. 6-8

fuertes movimientos poselectorales que se quejaban de fraude en la elección presidencial. La toma de la administración federal por parte del Lic. Carlos Salinas de Gortari propició el desmantelamiento de las industrias paraestatales; el CCH se insertó en esta coyuntura, inicia la revisión del Plan de Estudios a finales de 1991 por medio de actividades académicas que culminaron con la modificación de éste en 1996. El proceso de revisión abrió la discusión hacia nuevos temas de la vida académica, en un principio participaron en él los distintos cuerpos colegiados, Academias y Consejos Académicos. El Plan de Estudios de 1996 consiguió por primera vez, tener programas únicos indicativos para los cinco planteles del Colegio. En el área Histórico Social, cada uno de los programas definió la contribución de la materia al perfil del egresado, la concepción de ésta, las actividades de aprendizaje, las sugerencias de evaluación y el perfil profesiográfico. Las cartas descriptivas de cada programa constaban de contenidos generales, objetivos generales de la asignatura con una jerarquización de las temáticas, los objetivos educativos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y unas nociones someras sobre la evaluación y referencias bibliográficas.

Un análisis general de los programas revela que aparte del conocimiento de los temas, debían desarrollarse en los alumnos habilidades y destrezas; crear actitudes y fomentar valores, es decir, se planteaba el qué, el cómo y para qué estudiar. Sin embargo, el lado débil de los programas era su gran cantidad de contenidos. Las experiencias acumuladas y los cambios en el entorno histórico tanto en el mundo como en México y las nuevas orientaciones educativas obligaron a la necesidad de revisar el Plan de Estudios entre los años de 1992-1996. De esta revisión surgió el Plan de Estudios Actualizado (PEA), en donde se reivindica el valor y vigencia del modelo educativo y se tomaron algunas medidas drásticas como la de pasar de cuatro turnos a dos (matutino y vespertino), aumentar el número de horas en algunas asignaturas, así como la ampliación del horario de clases. Con la instrumentación de las reformas en el CCH de 1996 se declaró que no se descuidó el aspecto de la cultura básica, se insiste en su fomento para la mejor formación de los alumnos, es decir, que los saberes seguirían basados en el método experimental y el análisis histórico-social y en el conocimiento del lenguaje. Por lo tanto, existe una liga "histórica" entre los programas de 1971 y 1996 sobre la cuestión de la cultura básica porque con ella el modelo educativo del CCH se inspira en una constante búsqueda que reconstruya los campos teóricos, metodológicos, las diferentes técnicas de la enseñanza y la investigación con la idea central de integrarlos con los aprendizajes de los alumnos.<sup>54</sup>

2001-2008. A partir de la experiencia de 1996, el CCH convocó a actualizar y ajustar sus programas en 2001, se formaron comisiones por materia donde se combinó la elección por sufragio universal y por designación en los cuerpos colegiados. Los programas ajustados hacen hincapié en el carácter del bachillerato de habilidades y de cultura básica, al poner los aprendizajes en el centro, como

---

<sup>54</sup> El Colegio de Ciencias y Humanidades, años recientes, años por venir., p. 6-7

elemento constructor de los nuevos programas, en donde el sentido fundamental del área Histórico-social es que los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de las ciencias sociales, que les permita analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico y de los procesos sociales. A partir de los cuestionamientos del presente, los alumnos podrán formarse paulatinamente una conciencia histórica que les haga posible conocer nuestras raíces, comprender los distintos momentos de nuestra historia, explicarse las causas que los han originado y situarse en la sociedad actual, para enfrentar los problemas futuros. La comprensión de nuestra historia, sin embargo, debe completarse con la del entorno mundial, porque nuestro país necesariamente se ha visto y se ve afectado. Al respecto la Maestra Carmen Villatoro Alvaradejo ha dicho que:

La concepción educativa que subyace en nuestro bachillerato universitario es la de dotar a los alumnos de una formación general en cuanto abarca al mundo de las ciencias y las humanidades. Integral, porque contempla una formación filosófica, teórica, metodológica y técnica básica porque se refiere a los conocimientos, actitudes, habilidades y valores sociales más esenciales, que le permitan al bachiller estar preparado no sólo para acceder a estudios especializados sino sobre todo para incorporarse a la vida social.<sup>55</sup>

Ante la existencia de imágenes contradictorias del Colegio, es difícil generalizar tajantemente cual es la más representativa de lo que sucede hoy en día o decir que en su proyecto educativo ha logrado o no su cometido. La información vertida en los documentos preparatorios del cambio curricular destaca sobre todo las carencias y problemas enfrentados por la institución en sus 41 años de existencia, no obstante, también hay evidencia de la trascendencia del currículo, que ha sido modelo para la creación de otros planes y programas en el nivel medio superior, por otra parte, desde sus inicios el CCH no ha dejado de participar activamente en la vida académica y política de la Universidad y del país.

Referente al proyecto educativo del CCH, Frida Díaz Barriga señala que “introdujo elementos de innovación muy importantes en su momento, y que sigue vigente una gran parte de sus planteamientos, pero que en la práctica ha dado la pauta a la expresión de un disímbolo mosaico de experiencias educativas, algunas de ellas muy afortunadas y otras más bien fallidas”<sup>56</sup>. Mientras que otros autores consideran que el “proyecto del CCH resultó una utopía a la luz de la realidad educativa y que hay una gran distancia entre el currículo formal y el real”<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Carmen Villatoro., Algunas consideraciones sobre el bachillerato., p. 12

<sup>56</sup> Frida Díaz Barriga, El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM., p. 116

<sup>57</sup> Idem

Las principales críticas al proyecto educativo del CCH provienen de la Dra. Frida Díaz Barriga, quién fue alumna del CCH Vallejo. Ella se ha interesado por tener una vinculación constante con los profesores del Colegio para impulsar intercambios de experiencias académicas, por lo cual la Dra. Díaz Barriga conoce perfectamente tanto las causas como las consecuencias de algunos aspectos que deberán ser superados por las generaciones que entren a relevo de los profesores fundadores. Aquí algunas críticas realizadas por ella:

Los postulados originarios y actuales del proyecto educativo del CCH son compatibles con un enfoque constructivista, no existe ni ha existido el pronunciamiento explícito ni profundo en torno a las estructuras curriculares o a las metodologías de la enseñanza, que permita afirmar que se trata de un currículo constructivista. La revisión de los documentos del cambio curricular del Colegio induce a plantear que existe desconocimiento de qué es el constructivismo, y sobre todo, cómo puede llevarse al aula y a la formación docente. Aunque se mencionan en varias ocasiones los términos construcción de conocimiento y aprendizaje significativo, en los trabajos hay muy pocas citas de autores originales, si acaso alguna que otra mención a Piaget, Ausubel o Coll <sup>58</sup>

El proyecto educativo del CCH, tanto en sus orígenes como en el cambio reciente, ha tenido como grandes ausentes el tratamiento psicopedagógico y la evaluación de los aprendizajes de carácter histórico, tanto en el plano de las estructuras curriculares, como de las didácticas específicas. En lo que se refiere al área Histórico-social, puede decirse que desde el inicio del proyecto, existe aparente participación de los profesores porque existen candidaturas en algunos casos en fórmulas y en otros con la participación de profesores en solitario, en todas las etapas de su construcción y la consolidación del cambio de los programas se quedan como a continuación se describe:

“Aunque paradójicamente se intentó un modelo de cambio curricular centrado en la participación de los académicos del Colegio, la participación real del profesorado fue escasa y marginal, [...] existiendo una gran desinformación entre éstos”<sup>59</sup>

Existen dos problemas considerables para poder llevar a cabo una enseñanza activa con la participación de los alumnos: la saturación de contenidos en los programas de la materia y lo numeroso de los grupos. Así, los profesores tenemos que atender a más de 50 alumnos en el aula, lo cual dificulta poner en práctica una cuestión clave del modelo educativo: la promoción de la formación participativa y crítica del alumno mediante la discusión y el debate de lo que debe aprender y cómo debe aprenderlo y para qué.

---

<sup>58</sup> Díaz Barriga., *El aprendizaje...* p. 97

<sup>59</sup> *Ibidem.*, p. 98

Como resultado de lo anterior, Díaz-Barriga no encontró suficientes elementos en las investigaciones que muestren si el alumno del CCH logra o no determinados aprendizajes previstos en el currículo (1996), como: criticidad, autodidactismo, manejo de método y lenguaje, etc.<sup>60</sup> Ella señala que la ausencia de estudios no permiten conocer los procesos de formación de dicho espíritu crítico en el alumno del CCH, ni en lo relativo a sus componentes cognitivos, ni en lo que toca a los factores actitudinales, afectivos y sociales o incluso a la participación política que tanto se dice que se trabaja en ella.<sup>61</sup>

Díaz- Barriga señala que el principal problema que se presente en la actualidad del CCH está en la carencia de una visión apropiada para la formación docente, lo que debió prever la implantación del nuevo modelo de estudios de la referida institución; que debería estar basada en la reflexión sobre la práctica docente, que podría estar apuntalada en la construcción de los enlaces debidos entre el proyecto curricular institucional y la enseñanza en las aulas. Ella dice que existe una desvinculación entre el contenido señalado en los programas de estudios de las asignaturas y lo que realmente los profesores enseñan en las aulas, es decir, hay un abismo entre el programa indicativo y lo que realmente se está aprendiendo en los salones de clase, Díaz-Barriga sugiere que las ideas anteriores son tareas pendientes de urgencia que el cuerpo directivo tiene que resolver con la colaboración de todos los involucrados en el proyecto educativo.<sup>62</sup>

El CCH es una institución que está cumpliendo un ciclo, la generación de profesores-fundadores (1971-2012) que están ya jubilándose y la incorporación de nuevos liderazgos que deberán estar apoyados en los proyectos académicos que incidan en sacudir la inercia basada en la falta de incorporación de los elementos teórico-prácticos como la evaluación cualitativa de los aprendizajes y que conozcan, interpreten y resuelvan las necesidades del Colegio en el siglo XXI.

---

<sup>60</sup> Ibidem., p. 97

<sup>61</sup> Ibidem

<sup>62</sup> Díaz Barriga., *El aprendizaje...*, p. 120

## **El programa de estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (HUMC I y II)**

El contenido del programa de estudio de las materias de HUMC es obligatorio para los profesores del CCH, porque tiene un carácter indicativo y se le posibilita que los docentes trabajen con su propio programa que se le llama “operativo” (su definición proviene porque opera con él en el aula). Sin embargo, ni la institución, como tampoco la Academia de Historia requiere al profesorado presentar sus programas operativos, ya que se tiene la falsa creencia que todos los profesores utilizan ya sea el programa oficial con carácter “indicativo”, o el programa “operativo”, lo que puede dar como resultado que existan profesores que no usan ninguno de los dos, dándose casos de algunos utilizan los libros comerciales publicados como su “propio” programa de estudio sobre la asignatura que enseña; es de todos conocido que los libros de texto de las editoriales comerciales presentan programas híbridos, es decir, que vinculan diferentes programas de estudios de algunas instituciones de Educación Media Superior como el CCH, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y escuelas estatales, para que puedan vender los mismos libros en los diferentes sistemas y el Colegio no es la excepción.

Las siguientes, son observaciones sobre el programa de la asignatura de HUMC I y II que pienso que no están de más en esta tesis, ya que resultan un buen ejemplo de las contradicciones que presenta el currículum de la institución cecechera. A primera vista, dicho programa cuenta con la mayoría de los elementos que debe contar como son: los enfoques educativos, disciplinarios y las actitudes y valores que deben promoverse para la formación de jóvenes del nuevo milenio, la identificación de la unidad, temas, subtemas, propósitos, objetivos, estrategias de aprendizaje, aprendizajes, bibliografía específica, tanto para profesores como para alumnos, además de ser un producto realizado por una minoría de profesores que fueron elegidos por la mayoría como sus representantes para realizar los cambios, adecuaciones, actualizaciones, etc. Sin embargo, a pesar de todo lo ambicioso que resulta y lo completo que parezca, el Colegio pierde de vista que para lograr estas altas expectativas, el profesor debe contar entre sus habilidades con toda esta parte de liderazgo de la que se ha venido hablando y no cuenta en sus planes de trabajo del Departamento de Formación Docente con cursos que le ayuden a desarrollarlo.

En cuanto a su enfoque disciplinario y didáctico:

La materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, es obligatoria, pertenece al área Histórico-social, se imparte en los primeros semestres del Plan de estudios de 1996, antecede a los dos cursos de Historia de México y le sirve de base a las materias de Histórico-social que se imparten en quinto y sexto semestres.

El enfoque disciplinario del programa de HUMC considera a la historia como una disciplina compleja que se propone estudiar a los seres humanos a través del tiempo con sus múltiples dimensiones. Asimismo, se desarrolla tanto en la temporalidad como en la cuestión espacial y su trabajo es inseparable y vinculado a otras aportaciones como las que provienen de las Ciencias Sociales, con las cuales mantiene un intercambio amplio y fructífero que tiende a completar las perspectivas de la una y las otras. Así, la comprensión histórica avanza, en la medida en que las Ciencias Sociales lo hacen.

El enfoque educativo del CCH tiene características generales y particulares en el conjunto de conocimientos que se instrumentan para su enseñanza, que deben reflejarse en el perfil del egresado. En las responsabilidades educativas del área Histórico-social está la contribución a la formación de los alumnos con un carácter científico-humanístico a través de un conjunto de saberes esenciales, actitudes, valores y habilidades intelectuales, referidos a la etapa histórico-social que les tocó vivir.

La combinación de los enfoques disciplinarios y educativos en el área Histórico-social se han buscado a través de la enseñanza-aprendizaje en el aula-taller para que la formación de los alumnos responda a un currículo crítico e interpretativo, que ha sido creado para formar alumnos como sujetos críticos que están dotados de los elementos intelectuales y éticos que les permiten discernir, elegir, decidir y actuar con libertad y responsabilidad en su realidad cotidiana en lo escolar y en los aspectos profesionales.

Entre los propósitos del área Histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentran elementos disciplinarios y educativos como los siguientes:

El reconocimiento a la historia como una ciencia central del área que la mantiene abierta a las aportaciones de las Ciencias Sociales y la Filosofía.

El intento de establecer el enfoque de la historia como una totalidad que estudia lo político, lo económico, lo social y lo cultural, al concebir estos aspectos en un sentido profundo y amplio.

El establecimiento como una estrategia fundamental del área, del taller, definido como un trabajo que se vincula a las estrategias de enseñanza-aprendizaje con los productos mentales que los alumnos elaboran.

El fin de la materia de HUMC es el estudio del origen, desarrollo y de las crisis del capitalismo desde el mundo del siglo XII hasta la época actual<sup>63</sup>

Respecto a las aportaciones al perfil del egresado en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes:

---

<sup>63</sup> Programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II., p. 4-6

El Colegio informa a través de los programas referidos a los profesores que los alumnos egresados del CCH deberían poseer determinados conocimientos, habilidades, actitudes y los valores que le permitan continuar con sus estudios universitarios y la terminación exitosa de los mismos. No se considera a los alumnos que ya no desean continuar con sus estudios superiores o quienes no logran obtener su certificado de terminación de estudios, pareciendo que el Colegio no los prepara hacia su vida adulta sino simplemente para cursar estudios superiores y la obtención de grados profesionales.

Los estudios son escasos en cuanto a los perfiles obtenidos por los egresados del CCH, por lo tanto, se desconocen en realidad las capacidades intelectuales adquiridas durante su formación escolar en el mismo. Algunos datos sobre los egresados del CCH a nivel licenciatura nos dicen que "...tienen un egreso aproximado de 40% en promedio, [...]"<sup>64</sup>

El programa de estudio de HUMC señala que los egresados del CCH deberán haber obtenido las siguientes capacidades y destrezas:

- Ser reflexivos
- Ser personas adiestradas en la búsqueda y en la interrogación de la información.
- Estar capacitados en la resolución de problemas.
- Ser asertivos en su entorno social.
- Saber construir y mantener relaciones de respeto y solidaridad en sus diferentes niveles de relación que establezcan.
- Responder a las demandas sociales y culturales de la sociedad mexicana.

En cuanto a los aprendizajes que se persiguen y el lugar donde se realizan:

Comprenderá los procesos más destacados de la Historia Universal Moderna y Contemporánea, ubicados en tiempo y espacio, tomando como eje principal el origen, desarrollo y la crisis del capitalismo, con la finalidad de adoptar una actitud frente a esta sociedad y valoren sus aportaciones y costos en el ámbito humano y natural.

Conocerá la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales para entender el carácter multicausal de los acontecimientos y de los procesos históricos sin perder de vista los nexos entre el pasado y el presente.

Desarrollará habilidades y capacidades como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y escrita a partir de un trabajo individual o colectivo.

---

<sup>64</sup> Grupo de síntesis, *Plan...*, p. 71-72

Adquirirá actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida y el respeto a la libre expresión de las ideas.

Privilegiará el diálogo y la resolución condensada de las controversias, la honestidad entendida como congruencia entre pensamiento y acción, la crítica y la autocrítica constructivas, así como una conciencia solidaria para construir una sociedad más justa, democrática y soberana.

Se reconocerá a través del estudio de la historia universal como un ser histórico, como parte de una nación y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos.

Como puede verse, para poder cumplir con este programa, ya sea de modo indicativo u operativo, es fundamental que el profesor cuente con aptitudes de liderazgo para obtener la aceptación del grupo y lograr un trabajo colaborativo que integre todas estas partes y los objetivos puedan ser alcanzados.

## **El docente frente a la materia de Historia**

Enseñar historia nunca es fácil. Para comprender las Ciencias sociales se necesita que la persona cuente con ciertas habilidades, como una disposición a la reflexión y al análisis desde abordajes múltiples y un entrelazado de pensamiento que permita ver la realidad de acuerdo a los requerimientos de la realidad misma, y en el caso de la historia además, manejar un razonamiento relativista, explicación histórica y causalidad, los conceptos de tiempo-espacio y un carácter interpretativo.

Desde el siglo XIX hasta tiempos muy recientes, tanto en las escuelas que seguían el método tradicional, como en las renovadas, se daba un elemento común: el uso de la historia se concebía como instrumento ideologizador a fin de crear una conciencia nacional. La diferencia era simplemente de método: en unas el método comprensivo, en otras el memorístico. Pero el cultivo del patriotismo o la definición de los rasgos de identidad colectivos constituían el elemento más destacado de la función que se daba a la asignatura. Los Estados decimonónicos burgueses necesitaban utilizar el aparato escolar, entre otras muchas cosas, para fortalecer su propia existencia a través del cultivo de la llamada historia nacional. La historia constituía la disciplina básica para crear entre los nuevos ciudadanos conciencia de pertenecer a una unidad nacional, regida por el Estado. En este sentido, la principal aportación del movimiento renovador no era ni más ni menos que un contacto más reflexivo sobre el pasado, pero, eso sí, sobre la base de cumplir con mayor eficacia

la tarea ideologizadora asignada a la enseñanza de la historia<sup>65</sup>. La nueva pedagogía podía fortalecer con mayor eficiencia la tarea de sembrar el patriotismo, en momentos en que las masas parecían cuestionar la bondad del Estado como defensor de los intereses de todos los ciudadanos.

La crisis en la enseñanza de la historia es igual a la de todas las ciencias sociales, en los últimos años han ido surgiendo múltiples aportaciones, casi siempre como reacción al modelo de enseñanza indebidamente llamada tradicional, acusada de estar condicionada a los contenidos, no tener ningún afán investigador ni experimental, ser informadora, magistral, pasiva, acrítica, etcétera. En este progreso parece haber influido la idea, cada vez más extendida entre los profesores, de que la didáctica es algo más que herramentismo y que la investigación le incumbe como profesional que intenta racionalizar su práctica. En el caso del profesor de historia, esa racionalización se produce ante la perplejidad que le producen los nuevos materiales y las técnicas, supuestamente mágicas, que aparecen como recetas en el mercado<sup>66</sup>.

No obstante estar en el buen camino de la reflexión, y con la esperanza de que el viejo tema de si la enseñanza de la disciplina es una cuestión de cientificidad basada en la exposición a ultranza de los contenidos de la materia histórica o de didactismo, haya quedado superado, aún estamos a falta de investigaciones que nos aclaren bastante más sobre temas tales como la construcción de conceptos, la detección y reconstrucción de errores conceptuales, la representación que el mundo, de la vida cotidiana y de la sociedad en la que viven se hacen los niños y jóvenes para formar sus contenidos experienciales luego modificados por los contenidos académicos, sobre el valor de los procedimientos y su fundamentación, etc.

---

<sup>65</sup> Julio Rodríguez., *Enseñar Historia.*, p. 26

<sup>66</sup> *Ibidem.*, p. 43

El mayor problema que el docente de historia de educación media superior enfrenta es el de la indiferencia y desagrado por parte del alumno hacia la materia, debido en gran parte, al mal acercamiento que tuvieron con la materia en niveles anteriores.

Desde los primeros años escolares, es un acercamiento que no profundiza en las formas de hacer e investigar la historia, sólo se concreta al manejo de información histórica sin sentido, para explicar el presente.

Por lo tanto, ésta situación educativa en torno a la enseñanza de la historia ha degenerado en apatía, no sorprende entonces que cuando se llega a bachillerato, muchos alumnos no se interesen por el estudio histórico que analiza problemáticas que son de interés del presente, ya que en su vida escolar anterior predominó una enseñanza de la historia que tocaba más los sentimientos y las cuestiones cívicas que el pensamiento racional. Ante ello, Josep Fontana, historiador español, en su libro *Introducción al estudio de la Historia* enfatiza la idea de que la historia debe servir para “no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, y a no dejarse engañar por tópicos que quieren jugar con nuestros sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón”<sup>67</sup>

En ese sentido, el docente de historia debe dirigir su trabajo a lograr en el alumno un conocimiento histórico que tenga los siguientes propósitos: Comprensión de fenómenos sociales y su naturaleza para ubicarnos en una sociedad, capacidad de reconstrucción significativa del conocimiento histórico, comprensión de procesos de continuidad y cambio, adquisición de conceptos histórico-sociales básicos, capacidad de análisis, síntesis y evaluación de fuentes, valores para la tolerancia, respeto y valoración del patrimonio histórico y cultural y poder hacer juicio histórico.<sup>68</sup>

Como ya se mencionó, existe una estrecha conexión entre nacionalismo e historia. La historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación ha dicho el historiador polaco J. Topolsky, pero las posibilidades que ofrece la enseñanza de la historia no se agotan, ni mucho menos, con su utilización a favor de la idea de nación. Los movimientos revolucionarios del pasado siglo, y muy particularmente

---

<sup>67</sup> Josep Fontana., *Introducción al estudio de la historia.*, Ed. Crítica., 1999., p. 145

<sup>68</sup> Frida Díaz Barriga., Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato., 1998., p. 237

la obra de Marx y Engels, acudieron a la historia como el cauce más adecuado para que los seres humanos tomaran conciencia de su posición en el proceso de evolución de la humanidad y se prepararan para las transformaciones venideras. De la enseñanza de la historia para cantar las glorias de la patria, se ha pasado a la docencia de la disciplina para que en ella vean los alumnos “un proceso conflictivo y dialéctico”. Enseñar historia, es, desde esta perspectiva, proporcionar un utillaje adecuado para la forja de una concepción progresista del mundo. Josep Fontana ha puesto de relieve cómo la historia debe servir al hombre de “arma para sus combates de hoy y herramienta para la construcción de su futuro”<sup>69</sup>.

La historia tiene también mucho que ver, con otro aspecto que no siempre merece la debida consideración. El rasgo que mejor define al ser humano es sin duda su carácter histórico, su condición de eslabón de una cadena que viene del ayer y se dirige hacia el mañana. *El hombre es un animal histórico* dijo L. E. Halkin. Tanto los individuos como las colectividades se preguntan por su pasado, desean conocer hasta donde sea posible sus raíces, de ahí el papel de la historia como preservadora de la memoria colectiva. Y es que el esclarecimiento del pasado nos resulta imprescindible si no queremos ser aplastados por él. De nuevo dice Halkin: “Cuanto mejor conoce el hombre su pasado, es menos esclavo de él. Ahí reside la verdadera grandeza de la historia”. Enseñar historia, se convierte en la realización de esa catarsis que la sociedad necesita, a fin de liberarse de las obsesiones que el ayer proyecta sobre el presente. ¿Y qué decir de la historia como formadora de ideología?, en realidad la historia es una disciplina susceptible como pocas de “ideologización”, lo que significa que puede funcionar como banderín de posiciones contrapuestas. Ahora bien, independientemente de los usos de la historia, no puede negarse que su enseñanza puede y debe desempeñar un importantísimo lugar en la conformación por parte del individuo que la recibe de su concepción del mundo. *La educación histórica es una de las bases principales para configurar la conciencia ideológica y política de una sociedad*, menciona J. Topolsky.<sup>70</sup>

## **El liderazgo y las áreas generales de competencia del profesor**

Bruce Smith, pedagogo inglés, menciona en su obra, *Most principal theories of teaching*, que un maestro bien entrenado debe estar preparado en cuatro áreas para

---

<sup>69</sup> Josep Fontana., *El futuro es un país extraño...*, p.115

<sup>70</sup> Topolski, Jerzy., *Metodología de la historia.*, p. 332

conducirse de manera eficaz hacia el logro de los objetivos de aprendizaje esperados:

Dominio de la materia que se va a enseñar, conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos, dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humanos y demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas<sup>71</sup>

**Dominio de la materia que se va a enseñar.** Ésta es una necesidad obvia para cualquier maestro; pero tener los conocimientos de una determinada materia no es suficiente. En realidad, la preparación de una materia por parte del profesor tiene dos aspectos: 1) el estudio de la materia en sí misma y 2) una selección juiciosa de los materiales que pueden transmitirse de manera exitosa a los alumnos (que para el Colegio, ésta parte constituye pieza clave del programa operativo).

Haber estudiado una licenciatura es necesario, por supuesto, para adquirir una comprensión y una visión clara y completa acerca de una materia, sus conceptos básicos y sus formas de investigación; pero no están dirigidos hacia lo que se debe enseñar en las escuelas primarias, secundarias o de educación media superior. Esto es menos extenso y avanzado que el contenido de tales cursos y requiere por parte del maestro, que conozca muy bien el currículum de la escuela.

Por lo tanto, los profesores, necesitamos re-pensar gran parte del contenido de la disciplina que enseñamos, en relación con el currículum de la institución donde nos encontremos y las necesidades que tengan el perfil de alumnos que en ese momento tengamos. Para ser comunicadores eficaces, los maestros necesitamos comprender a los alumnos y a la materia y, más aún, poseer un entrenamiento especial, que les permita vincular ambos elementos. Teniendo en consideración el ambiente en el que nos desenvolvemos, conociendo su currículum y las necesidades

---

<sup>71</sup> Smith, Bruce., Most principal theories of teaching., p. 68

del perfil de alumnos, será más fácil adaptar una personalidad de autoridad que logre liderazgo en nuestra aula y nos permita trabajar realmente y transmitir con eficacia los conocimientos y experiencias que queremos entregar.

Al respecto, B.O. Smith establece:

El maestro debe conocer muy bien el contenido que va a enseñar, así como las disciplinas de las cuales proviene dicho material. Lo primero es necesario para enseñar cualquier cosa. Lo segundo se aplica para poseer un conocimiento más profundo, lo cual es esencial para que el maestro se sienta seguro intelectualmente y para que tenga la habilidad de manejar el contenido con una mayor comprensión del mismo<sup>72</sup>

**Conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos.** Se refiere al repertorio de técnicas de enseñanza que deben poseer. Tal repertorio es necesario si los maestros desean enseñar con eficacia a grupos de alumnos que poseen diferentes experiencias y aptitudes de aprendizaje. Por lo tanto, los programas de formación de profesores deben incluir un entrenamiento específicamente dirigido a la adquisición de técnicas de enseñanza específicas. Independientemente de que los elementos de conocimiento que intervengan en la preparación de los maestros se enfoquen hacia los contextos o situaciones que éstos enfrentan, los elementos de entrenamiento práctico deben dirigirse directamente hacia los aspirantes a profesores, hacia la observación, análisis y modificación de su conducta como educadores.

**Dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humanos.** Durante años se ha criticado a la educación por sus prácticas tradicionales. Las recetas para educar y los procedimientos estandarizados han pasado formal e informalmente entre las generaciones de maestros para ayudarlos a sobrevivir en los salones de clase. A la vez que esta práctica persiste, muchos conceptos científicos provenientes de la psicología y la antropología, ahora están disponibles para ayudar a los maestros a interpretar la realidad compleja que se da

---

<sup>72</sup> B.O. Smith., teachers for the real world., p. 122

en los salones. Los maestros que carecen del conocimiento teórico y de la comprensión que se deriva de tales conceptos científicos, únicamente pueden interpretar los eventos que se dan en sus salones de acuerdo con las creencias populares o el sentido común.

El problema al cual se enfrentan muchos nuevos profesores no es que las teorías no funcionen, sino que simplemente no las han internalizado al punto en que puedan emplearlas para interpretar y resolver problemas prácticos. No se les han dado oportunidades suficientes para que apliquen su conocimiento, para traducir la teoría en práctica y, por lo tanto, para dominar la primera.

Dado que el conocimiento teórico puede emplearse para interpretar situaciones y resolver problemas, muchos eventos que suceden en el salón de clases pueden reconocerse y resolverse, de otra forma, no se notarían ni se explicarían. Ésta no es una tarea fácil, requiere de comprensión, visión práctica y retroalimentación de sus colegas y profesores. La habilidad no se logra únicamente por medio del entrenamiento formal; es un proceso que dura toda la vida y que incluye, además del entrenamiento formal, un programa de constante auto-mejoramiento en el campo de trabajo.

**Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.** Esencial para una enseñanza eficaz, es la actitud docente, entendida como una predisposición para actuar de manera positiva o negativa hacia las personas, ideas o eventos. Las actitudes del profesor son una dimensión importante en el proceso de enseñanza, ya que tienen un efecto directo sobre nuestra conducta; ellas determinan cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo interactuamos con los demás.

Las categorías más amplias de actitudes que afectan el comportamiento del maestro al enseñar son las siguientes: a) las actitudes del profesor hacia sí mismo, b) las actitudes del profesor hacia los alumnos, c) las actitudes del profesor hacia sus colegas y padres de familia y d) las actitudes del profesor hacia su materia.

*Actitudes del profesor hacia sí mismo.* La psicología ha demostrado que las personas que niegan sus emociones o que no pueden enfrentarse a ellas, igualmente son incapaces de respetar y enfrentar los sentimientos de los demás. Si el profesor debe entender y simpatizar con los sentimientos de sus alumnos entonces debe reconocer y comprender los suyos propios, aquí entra perfecto el grupo Ballint del que se habló en el capítulo anterior, ya que propicia un pensamiento reflexivo y experiencias de creación de conciencia que enfatizan la introspección, la auto-evaluación y la retroalimentación por parte de todos los participantes. El objetivo es ayudar a los futuros maestros a aprender más acerca de sí mismos, de sus actitudes y cómo los perciben los demás.

*Actitudes del profesor hacia los alumnos.* En ocasiones, muchos profesores guardan hacia los estudiantes actitudes o sentimientos que van en detrimento de la eficacia de la enseñanza que imparten. Afinidades o rechazos fuertes hacia determinados alumnos, inclinaciones hacia o contra algunos grupos étnicos en particular, bajas expectativas de aprendizaje para los niños de escasos recursos, e inclinaciones hacia o contra ciertos tipos de conducta en los estudiantes, pueden reducir la eficacia de la enseñanza. El autoconocimiento de tales actitudes es necesario si es que el profesor debe enfrentarse con sus propios sentimientos y creencias. Si los profesores poseen empatía hacia sus alumnos y los valoran como personas únicas, enseñarán de manera más eficaz y obtendrán mayor satisfacción de su actividad.

*Actitudes del profesor hacia sus colegas y padres de familia.* Un profesor es imposible que viva aislado en su salón de clase. Interactúan con sus compañeros, con el cuerpo directivo y el administrativo de la institución y algunas veces pueden tratar con los padres de familia. Pueden ser unos profesores eficaces, pero a causa de actitudes negativas hacia los adultos con quienes alternan, su vida profesional no tiene éxito, aunque son casos raros.

*Actitudes del profesor hacia la materia que imparte.* Así como los alumnos perciben las actitudes del profesor hacia ellos, también son sensibles a las actitudes del profesor hacia la materia. Los maestros que no muestran entusiasmo por lo que

enseñan, difícilmente pueden esperar respuestas entusiastas por parte de sus alumnos. Después de todo, si a uno no le interesa la materia, ¿cómo pretendemos motivar a nuestros estudiantes para que la aprendan?

## **Postura historiográfica y modelo pedagógico para la promoción de liderazgo en el aula.**

Hoy, la Historia, en contacto permanente con otras ciencias sociales, -aunque ya no aspirando a coronarlas o liderarlas-, pasa por momentos de gran incertidumbre, derivada en buena medida de influjos teóricos muy poderosos en que la subjetividad, el afán deconstruccionista de, por ejemplo, los *cultural studies* o la historia de género, tan en relación con ellos, la boga de los enfoques *micro*, que polarizan la atención sobre lo individual, lo marginal, lo biográfico, el deslizamiento de lo cuantitativo a lo cualitativo, de lo económico-social a lo cultural, de lo medible a lo interpretable, hacen que el oficio de historiador se encuentre desde hace algún tiempo sujeto a grandes desafíos teóricos y metodológicos y corra el riesgo además de una cierta fragmentación.

Elena Hernández Sandoica nos dice que hoy en día la historia es “un saber de orientación teórica plural y de naturaleza epistemológica combinada e inestable, compleja y por lo tanto, complicada”<sup>73</sup>. Se entiende entonces que no solo en Historia, sino en todas las ciencias sociales, actualmente ya no hay un método seguro e infalible, lo cual es algo positivo, porque aunque nos deje a los historiadores desprotegidos, obligándonos a una revisión y a una interrogación permanentes sobre nuestro quehacer o nuestra pertenencia a un género inciden sobre nuestra persona.

El sentido, el por qué y para qué de la Historia, es en esencia dotar al hombre de una identidad. A través de ella, toma conciencia de sí mismo, no sólo por el

---

<sup>73</sup> Elena Hernández., Tendencias historiográficas actuales., p. 55

conocimiento de su pasado, sino también por su propia práctica cotidiana. En tanto que se hace consciente de su propia naturaleza, el hombre va adquiriendo responsabilidad de sus propios actos, y por lo tanto; cierta libertad. Resulta entonces que, en la medida de su evolución, la historia se convierte en un proceso liberador.

El nuevo profesor de Historia, -quien debería proyectarse como un líder docente-, hoy debe manejar la idea con sus alumnos de que la historia puede ser el arma contra un sistema enajenante, y que no solo los historiadores, sino todo aquel que sepa historia tiene una obligación con la humanidad: difundirla, el conocimiento histórico debe ser para todos sin importar oficios, grado escolar, edad o sector social; mientras más conciencia histórica se tenga, más fácil será reconocer nuestra identidad, al saber que nuestra persona se sustenta en un pasado y de que la historia nos da individualidad, nos da conciencia de la humanidad en un mundo donde eso está perdiendo valor.

En el mundo del siglo XXI, los pensadores contemporáneos, desde distintos espacios sociales, políticos y académicos, estudian los problemas locales, nacionales, regionales y globales que constituyen la compleja agenda de nuestro tiempo, por lo tanto, creo que los profesores de Historia, y más específicamente los que pertenecemos al Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, actualmente debemos buscar la afinidad de todas las ciencias sociales, lo cual nos facilitaría el uso de métodos para abordar novedosos campos de estudio diferenciados o alternativos a la clásica historia política. Debemos formar alumnos capaces de comprender y contrapesar la variedad de puntos de vista con que se observan y analizan la condición global del mundo y los intensos cambios experimentados en los últimos decenios en la sociedad, la economía, la política y la cultura.

Bajo esta premisa, mi propuesta de fórmula pedagógica para fomentar el liderazgo en el alumno sería enseñar la materia de Historia bajo la mirada de la Escuela de los Annales, con una perspectiva de trabajo constructivista.

Considero que la Escuela de los Annales, la corriente historiográfica fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre, sigue teniendo enorme difusión en el mundo occidental, ya que se sigue caracterizando por desarrollar una historia que ya no se interesa por el acontecimiento político exclusivamente, y al individuo como protagonista típico, sino por los procesos y las estructuras sociales, y después por una amplia gama de temas, que su acercamiento con las herramientas metodológicas de las Ciencias Sociales le ha permitido estudiar. La Escuela de los Annales es de trascendencia para el análisis de los estudios en ciencias sociales desarrollados en el siglo XX y ha dejado el camino abierto para que se incorporen una gran variedad de metodologías y enfoques dentro de la disciplina histórica, aunque para finales de siglo, esta atomización disciplinaria haya resultado en un importante conflicto metodológico y epistemológico, donde Jacques Le Goff y Pierre Nora encabezaron el movimiento e inventaron el término de *Nueva Historia* para clasificar su propia producción, en un intento de marcar la novedad historiográfica que suponían. Según Le Goff, la Nueva Historia nace para responder a nuevas preguntas a un público más amplio, interiorizando los métodos de la antropología y lo cultural. Ahora aparece el interés por el acontecimiento, por la historia política, el redescubrimiento de la historia de las mentalidades y de las representaciones, por la Historia total<sup>74</sup>.

En este sentido, si he de hablar de una postura historiográfica, me adhiero a la Escuela de los Annales, y particularmente al trabajo de Immanuel Wallerstein<sup>75</sup>, quien aunque es un sociólogo de formación, me parece que cumple con el nuevo perfil de un historiador. Su pensamiento se da desde el planteamiento

---

<sup>74</sup> Peter Burke., *Formas de hacer Historia.*, p. 15

<sup>75</sup> Immanuel Wallerstein (EUA 1930), es un sociólogo y científico social histórico, principal teórico del análisis del sistema-mundo, fue director del Centro Fernand Braudel de Estudios Económicos, sistemas históricos y civilización, ocupó diversos puestos, entre ellos , el de profesor visitante en diferentes universidades alrededor del mundo, ha sido premiado con múltiples títulos honoríficos. También fue el director de estudios asociados en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales

---

(École des Hautes Études en Sciences Sociales) en París, y fue presidente de la Asociación Sociológica Internacional de 1994 a 1998.

Es presidente de la Comisión Gulbenkian para la Restauración de las Ciencias Sociales, encargada de una reflexión sobre el presente y posible futuro de las ciencias sociales, pues muchos especialistas aseguran que no deben ser enseñadas por separado, porque todas ellas persiguen al final un mismo objetivo: la percepción de la realidad (ya sea en el pasado, presente o futuro) del ser humano relacionado con su entorno social.

Wallerstein inició como un experto en asuntos post-coloniales africanos, a lo que dedicó casi todas sus publicaciones hasta principios de los setenta, cuando empezó a distinguirse como un historiador y teórico a nivel macroeconómico de la economía capitalista global. Su reciente crítica al capitalismo global y su influencia en los movimientos anti-sistémicos, lo han convertido en una eminencia en el movimiento antiglobalización junto con Noam Chomsky y Pierre Bourdieu. Su obra y presidencia del Fernand Braudel Center de la state University of New York constituyen uno de los principales puntos de referencia y producción historiográfica a nivel mundial. Es posible distinguir, por el desarrollo de una teoría global y sus aportaciones a la historia como ciencia social, una línea directa entre Karl Marx, Fernand Braudel y Wallerstein. También tiene empatía intelectual con Ilya Prigogine, Marc Bloch, Paul Sweezy y Franz Fanon.

El científico social mexicano Carlos Antonio Aguirre Rojas -uno de sus principales discípulos- en el prólogo a *La crisis estructural del capitalismo* planteó que sus aportes teóricos se pueden esbozar en cuatro líneas principales:

- a) La explicación histórico-crítica de la historia, el desarrollo y los mecanismos globales y funcionales del capitalismo desde el siglo XVI hasta nuestros días mediante la colectivamente aceptada teoría del sistema-mundo (world-system).
- b) el análisis crítico de los hechos y realidades del largo siglo XX y su influencia en los procesos históricos en los que estamos inmersos.

de problemas a resolver o preguntas por solucionar; interpreta el pasado, partiendo de sus propios conceptos y subjetividad, así como de teorías, para escribir su versión del fenómeno histórico sobre el que trabaja, lo cual, yo pienso, lo hace ser un digno representante de la cuarta generación de los Annales con su perspectiva del *sistema-mundo*.

El acercamiento analítico de los sistemas-mundo o *World systems approach*, es un desarrollo de la crítica post-marxista que intenta explicar el funcionamiento de las relaciones sociales, políticas y económicas a lo largo de la historia del planeta. Es una teoría historiográfica, geopolítica y geoeconómica con gran vigencia y aplicación en las relaciones internacionales.

Técnicamente hablando, el World system approach no es una verdadera teoría, sino más bien un planteamiento para el análisis y el cambio social, y la teoría crítica que desarrolla, recoge tanto la tradición marxista, como la de la Escuela de los Annales francesa, especialmente al autor Fernand Braudel, quien utilizó por primera vez las expresiones “economía mundial” y “economía-mundo”<sup>76</sup>.

La propuesta del sistema-mundo se asienta, entre otros, en uno de los presupuestos o tesis que proponen un desarrollo del capitalismo en el que el imperialismo se constituiría en su culminación o máxima representación. Esta posición ha sido para

---

c) el análisis histórico-crítico de los hechos coyunturales y el ejercicio de escenarios prospectivos del actual sistema-mundo, resaltando que éste vive la fase B de un ciclo de Kondratiev iniciado posterior a 1945 y experimenta una crisis estructural que iniciará su fase final hacia 2050.

d) la reflexión epistemológica-crítica de la urgente necesidad de reconfigurar y replantear la estructura parcelada de las ciencias sociales actuales y encaminarlas hacia una perspectiva unidisciplinar.

<sup>76</sup> Immanuel Wallerstein., *El moderno sistema mundial*...p. 46

el marxismo del siglo XX una constante. El Imperialismo, como fase superior del capitalismo es un concepto acuñado por Lenin, quién también utilizó los términos *periferia* y *centro* (centro-periferia), como idea para analizar la economía y la política internacional.

Immanuel Wallerstein usa básicamente la misma terminología. Wallerstein caracteriza el sistema-mundo como una serie de mecanismos que redistribuyen los recursos desde la “periferia” al “centro” del imperio. En esa terminología, el “centro” es el mundo desarrollado, industrializado, democrático –el primer mundo-, y la “periferia”, mundo subdesarrollado o tercer mundo junto con los mal denominados países en vías de desarrollo o semiperifericos, estos últimos son los exportadores de materias primas, la parte pobre del mundo, el mercado a través del cual el centro explota a la periferia<sup>77</sup>

Nosotros estamos viviendo un periodo de cambios, que aunque no son visibles muchas veces, son profundos, porque aunque pareciera que el mundo entero vive hoy bajo el imperio del capitalismo - lo cual es bastante cierto-, también es cierto que el presagio de Marx y Engels: “un fantasma recorre Europa, el fantasma del comunismo” escrito hace mas de 150 años, parece ser más evidente que nunca, la sociedad actual está cada vez más polarizada, y el mismo sistema está siendo víctima de su obra ya que la globalización y la tecnología exponen de forma constante las fallas del sistema, creando inconformidad entre estos gigantescos sectores de la población que rápidamente están tomando conciencia de la injusticia y el desequilibrio del que están siendo objeto, sólo para el engrandecimiento y consolidación de otro sector económico que resulta inalcanzable. Wallerstein lo llama *el interludio comunista*.<sup>78</sup>

Si el objetivo primordial de la Historia es formar en valores, los profesores de Historia tenemos el compromiso entonces de fomentar nuevos conjuntos de valores,

---

<sup>77</sup> <https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema-mundo> 18 de enero 2016.

<sup>78</sup> Wallerstein, immanuel., *Conocer el mundo...*, p. 235

necesitamos personas analíticas, indagadoras, que tengan muy claro su contexto y sean capaces de evaluar su entorno de una forma equilibrada e histórica, ya que a la luz de los acontecimientos mundiales de veinte años para acá, parece inevitable que éstos jóvenes que hoy preparamos en las aulas de bachillerato sean la generación que en el futuro próximo acaben con ese interludio.

Podemos apoyarnos en el uso de recursos como los multimedia, el cine, la fotografía, los museos, el periódico o cualquier otro medio, con la intención de problematizar el presente, es decir, algo cotidiano que vive el alumno, pero analizarlo desde una serie de preguntas que ayuden a los alumnos a no creer todo lo dicho en los medios de comunicación o bien por sus anteriores profesores, de modo tal que miren retrospectivamente el pasado, es decir, el presente como puente hacia el pasado; para que de esta forma comprendan que los problemas del presente son parte aún del pasado que emergen como herencia, pues de nada sirve la memorización y recolección de información si no se aprende a cuestionarla.

Uno de los elementos de esta propuesta sería la utilización de ciertos recursos, con el propósito de guiarlos de forma reflexiva, para que el alumno trate de comprender que lo que hoy acontece es resultado directo de ciertos acontecimientos estructurales y/o coyunturales que hoy se ven materializados en cierta forma.

Respecto al modelo pedagógico, creo que el constructivismo es el idóneo para lograr individuos líderes en su entorno. Veamos primero qué es:

El concepto de constructivismo tiene múltiples acepciones y connotaciones en Ciencias Sociales y Filosofía, pero tiene tres características principales aplicadas al tema de la educación:

Toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo. Éste es un asunto muy importante a tener en cuenta, porque el constructivismo surge como oposición a concepciones conductistas, cuya premisa más básica es que el sujeto cognitivo no

existe. El rescate del sujeto cognitivo nos remite a la cuestión de la especial relación que existe entre el sujeto y el estímulo en toda posición constructivista. En las posiciones epistemológicas más clásicas, la relación entre el sujeto y el estímulo es una relación absolutamente reactiva. O sea: el sujeto, más que un “sujeto”, es un mero receptáculo de las influencias del medio. Como posición, lo que pretende rescatar y defender el constructivismo es que, en realidad, el sujeto es un “constructor” activo de sus estructuras de conocimiento.

A toda concepción constructivista le corresponde un determinado concepto de desarrollo. Esto, porque en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo, es decir, se trata de explicar la “construcción” de ciertas estructuras a partir de otras que son diferentes. Por ejemplo, Piaget considera el desarrollo de las estructuras psicológicas en el marco de la ontogenia, Vigotski en la historia de la cultura y Maturana en la evolución de la especie.

Toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos. Como consecuencia de los dos puntos anteriores, resulta obligado hacer preguntas como ¿quién conoce?, ¿cómo conoce?, ¿qué conoce? Y ¿qué es conocer?. Este interés resulta inevitable si se tiene en cuenta que el objeto de estudio en la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento<sup>79</sup>.

Por su teoría de la internalización, que dice que el proceso de conocimiento en un individuo se da como consecuencia de la interacción con el medio social, yo tomo al constructivismo de Lev Vigotski como método de trabajo en el aula para fomentar la capacidad de interacción y la construcción de la conciencia, habilidades necesarias para la formación de un líder.

Vigotski dice que el desarrollo ontogenético de cada sujeto se ve inscrito en el desarrollo histórico de la humanidad en general, y de las distintas sociedades en particular. La relación entre ambos desarrollos no se da sólo en términos de una historia cultural que actúa como el telón de fondo que permite aquilatar

---

<sup>79</sup> Ricardo Rosas., *Piaget, Vigotski...*,p. 10

adecuadamente los logros que el individuo va alcanzando. Con esta idea, Vigotski deja de lado el maduracionismo que subyace a los postulados piagetanos, abriendo la posibilidad a la constatación de múltiples formas de desarrollo cognitivo cuyos elementos comunes no pueden ser establecidos a priori sino que deben ser determinados empíricamente, es decir, el cambio y el desarrollo son fundamentales para la experiencia del conocimiento.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Schneuwly, Bernard., *Vigotsky hoy.*, p. 101

## Conclusiones.



Tratar el tema de liderazgo siempre es polémico. La sola palabra, *liderazgo*, se encuentra llena de prejuicios y pocas veces conocemos su verdadero significado y sentido.

Normalmente se le asocia con autoridad, con imposición, con dominio, con poder, con superioridad, con privilegio; y en el caso de la educación, con castigos, obligaciones, intimidación y miedo -y puede ser que sea cierto-, ya vimos que la clásica concepción de la autoridad con Thomas Hobbes es la del mal necesario para la preservación del orden social.

Hoy en día, el tema de liderazgo ya no está solamente enfocado al área organizacional; la psicología social ha impulsado y puesto en boga este tema con el estudio de las teorías de la contingencia que nos dicen que el medio crea al líder y el contexto es importante para saber qué tipo de líder ser. En un ambiente escolar, un punto fundamental es la sana formación de los estudiantes, pero al ser individuos inmaduros y en construcción, entonces la figura del líder se convierte en fundamental.

Si preguntáramos a diferentes personas que nos describieran al mejor profesor que hayan tenido y nosotros mismos realizáramos el ejercicio, veríamos que aparecen con cierta frecuencia ciertos adjetivos: carismático, estudioso, creativo, confiable, es decir, características todas del líder, también saldrían por ejemplo, un maestro que sabe “enseñar bien”, “explicar bien”, que se hace entender (un maestro competente), aparecerían quizás simpático y accesible, pero sin duda, en donde todos coincidiríamos es en recordar a aquel maestro como “exigente e imparcial”, un maestro que ejercía una “autoridad equilibrada”, sin “abusar de su poder”. Es decir, en el ideario más común podemos pensar entonces que un buen maestro es aquel al

que se le entiende, y a la vez, nos entiende, y no por ello renuncia a sus responsabilidades ni deja de ejercer su autoridad, de la que no abusa. Precisamente porque asume plenamente esta autoridad los alumnos se autorizan a aprender y no se someten al todopoderoso, sino que van progresando, para así, algún día relevarle. Max Weber dice que la autoridad del maestro no es arbitraria, sino que se trata de una autoridad que viene de un poder *legitimado*.

Ahora bien, un poder legitimado no es un poder absoluto, fundamentado en el carisma personal o en la violencia institucional. Y es que en ninguno de estos dos casos el poder es cuestionado y todos los que se ven sometidos al mismo no pueden librarse de él. Un poder legítimo, en democracia, es un poder negociado, discutido e institucionalizado. No se trata del poder del más fuerte o del más artero, sino del poder de una persona “autorizada” para ejercer la autoridad.

En el bachillerato, los alumnos aún no son ciudadanos, tampoco están en igualdad de condiciones que los adultos; les faltan las armas de la negociación y la discusión, y precisamente esta allí para aprenderlas y *aprehenderlas*. La relación entre maestro y alumnos, ha de ser necesariamente asimétrica y con miras para prepararlos hacia la democracia, el respeto por las leyes y la autoridad, ha de distinguir y articular dos niveles: las reglas que la escuela impone a los alumnos (autoridad) y las reglas que, poco a poco, ella, la escuela, les permite que se impongan (autonomía).

Actualmente, el liderazgo en el aula se demuestra en un trabajo conjunto y el modelo pedagógico vigotskiano nos prueba que el líder es justamente aquel que no quiere ser líder, sino aquel que por sus valores, sus conocimientos, su presencia y su experiencia, incentiva a aprender, resultando un ejemplo.

En la moderna sociedad capitalista en la que vivimos existe el riesgo latente de no poder identificar, en forma oportuna, el auténtico sentido de la Historia así como nuestra verdadera condición humana y el significado preciso de nuestra historicidad debido a que el conocimiento y la conciencia histórica, al igual que la figura del profesor también están en crisis en nuestro país y el mundo entero, porque los

sistemas educativos, en gran medida, siempre han estado sometidos a las presiones y directrices que establecen los grupos hegemónicos, y el éxito de tales demandas está en la relación con la fuerza política y económica que ellos puedan ejercer en la vida social y cultural de una nación, de un pueblo o comunidad. En la actualidad, el mundo del dinero domina y dirige, los sistemas educativos sufren enormes presiones para que los centros escolares se conviertan en los constructores de un sentido común en las nuevas generaciones que legitimen los intereses y urgencias de los oligopolios y empresas transnacionales, por lo que retomar la idea del maestro líder, adaptándolo como figura de autoridad propositiva en el contexto del nuevo milenio, se hace absolutamente necesario, considerando que las necesidades globales de esta nueva era requieren individuos capaces de ejercer un liderazgo, adaptándose a necesidades y contextos diferentes.

Se propone un modelo de trabajo para lograrlo, sin embargo, no he querido ahondar en propuestas didácticas ni desarrollos de clase, porque considero que eso es tema de otra tesis. Baste decir que en los programas de estudio de la materia de historia sí hay ciertos temas que son más adecuados para motivar al líder interno, ya que fácilmente puede establecerse la relación presente-pasado y conectar al alumno en la formación de valores. Estos temas pueden ser El mercantilismo, La Revolución francesa, Los Estados nacionales para la materia de Historia Universal y La conquista, Las Leyes de Reforma o La Revolución para Historia de México por poner sólo algunos ejemplos, sin mencionar que casi cualquier tema de la historia contemporánea sirve también.

Por lo tanto, de acuerdo a lo expuesto, el maestro que se reconoce como líder y se proyecta como tal, aunado a su dominio académico, y su preparación pedagógica logrará también formar líderes, no solamente en materia de historia, sino en cualquier otra, y el alumno que tenga un profesor de historia que sea líder en su aula, sin duda adquirirá habilidades que le ayudarán a aprender más y a valorar los conocimientos adquiridos, así como a desarrollar actitudes para ser tolerantes, críticos, justos y conscientes de que todo es incierto y por ende, todo está abierto a la creatividad.

El futuro está abierto a la posibilidad, y por lo tanto, a un mundo mejor, pero solo se puede llegar ahí en la medida en que se esté dispuesto a invertir energías morales en ese logro, y en la medida en que se esté dispuesto a luchar por un mundo no igualitario, con la fortaleza y la convicción de poder defender nuestros derechos y nuestra libertad, que finalmente sería la conciencia de ese ser histórico que pretende tener el nuevo milenio.

# ANEXOS



## Anexo 1 Declaración de Incheon



Educación 2030:

Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos

La UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de

Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015, que fue acogido por la República de Corea. Más de 1.600 participantes de 160 países, entre los cuales se contaban 120 ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales,

así como representantes de la sociedad civil, la profesión docente, los jóvenes y el sector privado, aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años.

Preámbulo

Nosotros, ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales y representantes de la sociedad civil, de la profesión docente, de los jóvenes y del sector privado, nos hemos reunido en mayo de 2015 por invitación de la Directora General de la UNESCO en Incheon (República de Corea) con motivo del Foro Mundial sobre la Educación 2015 (WEF 2015). Damos las gracias al Gobierno y al pueblo de la República de Corea por haber acogido este importante acontecimiento, así como al

UNICEF, al Banco Mundial, al UNFPA, al PNUD, a ONU Mujeres y al ACNUR, coorganizadores de esta reunión, por sus contribuciones. Expresamos nuestro sincero agradecimiento a la UNESCO por haber puesto en marcha y liderado la convocatoria de este acontecimiento que marca un hito para la Educación 2030.

En esta histórica ocasión, reafirmamos la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990 y se reiteró en Dakar en 2000, el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas, que contribuye a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación. Reafirmamos también la visión y la voluntad política reflejadas en numerosos tratados de derechos humanos internacionales y regionales en los que se establece el derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos. Reconocemos los esfuerzos realizados, aunque observamos con gran preocupación que estamos lejos de haber alcanzado la educación para todos.

Recordamos el Acuerdo de Mascate, elaborado mediante amplias consultas y aprobado en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) de 2014, que sirvió de fundamento para las metas de educación propuestas por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Recordamos también los resultados de las conferencias ministeriales regionales sobre la educación después de 2015, y tomamos nota de las conclusiones del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015 y de los informes de síntesis regionales sobre la EPT. Reconocemos la importante contribución de la Iniciativa Mundial “La educación ante todo”, así como la función de los gobiernos y de las organizaciones regionales, intergubernamentales y no gubernamentales para impulsar el compromiso político en pro de la educación.

4. Habiendo hecho balance de los progresos alcanzados en la consecución de las metas de la EPT desde 2000 y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación, así como de la experiencia adquirida, y habiendo

examinado los desafíos pendientes y deliberado sobre la agenda de la educación 2030 propuesta y el Marco de Acción, así como sobre las prioridades y estrategias futuras para lograrla, aprobamos la presente Declaración

Hacia 2030: una nueva visión de la educación

Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo y comprometiéndonos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y sus metas correspondientes. En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Motivados por los importantes logros que hemos conseguido en la ampliación del acceso a la educación en los últimos 15 años, velaremos por que se proporcione educación primaria y secundaria de calidad, equitativa, gratuita y financiada con fondos públicos, durante 12 años, de los cuales al menos nueve serán obligatorios, consiguiendo así resultados de aprendizaje pertinentes. Alentamos también a que se

imparta al menos un año de enseñanza preescolar de calidad, gratuita y obligatoria y a que todos los niños tengan acceso a

una educación, atención y desarrollo de la primera infancia de calidad. Nos comprometemos también a proporcionar oportunidades de educación y capacitación significativas para el gran número de niños y adolescentes no escolarizados, que precisan medidas inmediatas, sostenidas y específicas, a fin de velar por que todos los niños asistan a la escuela y aprendan.

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás.

Reconocemos la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos. Por consiguiente, nos comprometemos a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas.

Nos comprometemos con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de

recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz. La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM). A este respecto, apoyamos firmemente la aplicación del Programa de acción mundial de EDS presentado en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre EDS que se celebró en Aichi-Nagoya en 2014. Además, destacamos la importancia de la educación y la formación en materia de derechos humanos para lograr la agenda para el desarrollo sostenible después de 2015.

Nos comprometemos a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad. Además, es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles, así como también el reconocimiento, la validación y la acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal. Nos comprometemos además a velar por que todos los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y las mujeres, alcancen niveles de excelencia

en alfabetización funcional y aritmética que sean pertinentes y reconocidos y adquieran competencias para la vida, así como a que se les proporcionen oportunidades de formación, educación y capacitación de adultos. Nos comprometemos también a fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. Es preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la

información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios.

Además, observamos con grave preocupación que, en la actualidad, una gran proporción de la población mundial no escolarizada vive en zonas afectadas por conflictos y que las crisis, la violencia y los ataques contra las instituciones educativas, los desastres naturales y las pandemias continúan perturbando la educación y el desarrollo en el mundo. Nos comprometemos a desarrollar sistemas de educación más inclusivos, que ofrezcan mejores respuestas y que tengan una mayor capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en estos contextos, en particular de las personas desplazadas y los refugiados. Subrayamos la necesidad de que la educación se imparta en entornos de aprendizaje sanos, que brinden apoyo y seguros. Recomendamos una gestión suficiente de las crisis, desde la respuesta de emergencia hasta la recuperación y la reconstrucción; respuestas nacionales, regionales y mundiales mejor coordinadas; y el desarrollo de capacidades para la reducción global del riesgo y la mitigación de sus efectos, a fin de que la educación se mantenga durante situaciones de conflicto, de emergencia, de post-conflicto y de recuperación temprana.

#### Aplicación de nuestra agenda común

Reafirmamos que la responsabilidad fundamental de aplicar con éxito esta agenda corresponde a los gobiernos. Estamos decididos a establecer marcos jurídicos y políticos que promuevan la rendición de cuentas y la transparencia, así como la dirección participativa y las asociaciones coordinadas en todos los niveles y en todos los sectores, y a defender el derecho a la participación de todas las partes interesadas

Pedimos una sólida colaboración, cooperación, coordinación y seguimiento en los planos mundial y regional de la aplicación de la agenda de la educación, sobre la base de la recopilación, el análisis de datos y la presentación de informes en los países, en el marco de entidades, mecanismos y estrategias regionales.

Reconocemos que el éxito de la agenda de la educación 2030 exige políticas y planeamientos adecuados, así como modalidades de aplicación eficientes. Está claro también que las aspiraciones comprendidas en el ODS 4 propuesto no pueden hacerse efectivas si no van acompañadas de un aumento significativo y bien definido de la financiación, en particular en aquellos países que están más lejos de alcanzar la educación de calidad en todos los niveles. Estamos por tanto decididos a aumentar el gasto público en educación, de acuerdo con el contexto nacional, e instamos a que se cumplan los objetivos de referencia internacionales y regionales de asignar de forma eficiente a la educación al menos entre un 4% y un 6% del producto interno bruto o al menos entre un 15% y un 20% del total del gasto público.

Observando la importancia de la cooperación para el desarrollo como complemento de la inversión de los gobiernos, apelamos a los países desarrollados, a los donantes tradicionales y emergentes, a los países de

ingresos medianos y a los mecanismos de financiación internacionales a que aumenten los fondos destinados a la educación y apoyen la aplicación de la agenda de acuerdo con las necesidades y prioridades de los países. Reconocemos que el cumplimiento de todos los compromisos relacionados con la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) es crucial, incluidos los compromisos de muchos países desarrollados de alcanzar la meta de destinar el 0,7% de su producto nacional bruto (PNB) a AOD para los países en desarrollo. De conformidad con los compromisos que han asumido, instamos a los países desarrollados que aún no lo hayan hecho a que hagan más esfuerzos concretos con el fin de alcanzar la meta de destinar el 0,7% del PNB a AOD para los países en desarrollo. Asimismo, nos comprometemos a incrementar nuestro apoyo a los países menos adelantados. Además,

reconocemos la importancia de aprovechar todos los recursos posibles para apoyar el derecho a la educación. Recomendamos mejorar la eficacia de la ayuda mediante una mejor coordinación y armonización, y que se dé prioridad a la financiación y la ayuda a subsectores desatendidos y países de bajos ingresos. Recomendamos también que se incremente de manera significativa el apoyo a la educación en situaciones de crisis humanitarias y prolongadas. Acogemos con satisfacción la Cumbre de Oslo sobre Educación para el Desarrollo (julio de 2015) y hacemos un llamamiento a la Conferencia de Addis Abeba sobre Financiación para el Desarrollo para que apoye el ODS 4 propuesto.

Instamos a los coorganizadores del Foro Mundial sobre la Educación 2015 y, en particular, a la UNESCO, así como a todos los socios, a que apoyen, tanto de forma individual como colectiva, a los países en la aplicación de la agenda de la educación 2030, mediante asesoramiento técnico, desarrollo de

las capacidades nacionales y apoyo financiero en función de sus respectivos mandatos y ventajas comparativas, y sobre la base de la complementariedad. Con este fin, encomendamos a la UNESCO, en consulta con sus Estados Miembros, a los coorganizadores del Foro Mundial sobre la Educación 2015 y a otros asociados que elaboren un mecanismo de coordinación mundial adecuado. Reconociendo que la Alianza Mundial para la Educación es una plataforma de financiación de múltiples interesados en pro de la educación para apoyar la aplicación de la agenda de acuerdo con las necesidades y prioridades de los países, recomendamos que sea parte de ese futuro mecanismo de coordinación mundial.

Encomendamos también a la UNESCO, en su calidad de organismo de las Naciones Unidas especializado en educación, que continúe con la función que se le ha asignado de liderar y coordinar la agenda de la educación 2030, en particular mediante: labores de promoción para mantener el compromiso político; la facilitación del diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el establecimiento de normas; el seguimiento de los avances obtenidos en la consecución de las metas de

educación; la captación de la participación de las partes interesadas en los planos mundial, regional y nacional para guiar la aplicación de la agenda; y la función de coordinación de la educación dentro de la estructura general de coordinación de los ODS.

Resolvemos desarrollar sistemas nacionales de seguimiento y evaluación integrales a fin de producir datos sólidos para la formulación de políticas y la gestión de los sistemas educativos, así como para velar por la rendición de cuentas. Solicitamos además a los coorganizadores y los asociados del Foro Mundial sobre la Educación 2015 que apoyen el desarrollo de capacidades de recopilación y análisis de datos y presentación de informes en el plano nacional. Los países deberían esforzarse por mejorar la calidad, los niveles de desagregación y la presentación oportuna de informes al Instituto de Estadística de la UNESCO. Solicitamos también que se mantenga el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo como informe independiente de seguimiento de la educación en el mundo, implantado en la UNESCO y publicado por la Organización, en tanto que mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 propuesto y sobre la educación en los otros ODS propuestos, dentro del mecanismo que se establecerá para vigilar y examinar la aplicación de los ODS propuestos.

Hemos debatido y acordado los elementos esenciales del Marco de Acción de la Educación 2030. Teniendo en cuenta la cumbre de las Naciones Unidas en

que se aprobará la agenda para el desarrollo después de 2015 (Nueva York, septiembre de 2015) y los resultados de la tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Addis Abeba, julio de 2015), se presentará una versión definitiva para su aprobación, que se hará pública en una reunión especial de alto nivel organizada de forma paralela a la 38ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2015. Estamos plenamente comprometidos con su aplicación, después de que haya sido aprobada, a fin de que

sirva de inspiración y guía a los países y los asociados para velar por el cumplimiento de nuestra agenda.

Aprovechando el legado de Jomtien y Dakar, la presente Declaración de Incheon constituye un compromiso histórico por parte de todos nosotros para transformar vidas mediante una nueva visión de la educación, con medidas audaces e innovadoras, a fin de alcanzar nuestra ambiciosa meta para 2030.

Incheon, República de Corea 21 de mayo de 2015

## **Anexo 2**

### **Cuestionario de Maslach Burnout Inventory**

Se mide por medio de cuestionario Maslach de 1986 que es el instrumento más utilizado en todo el mundo, Esta escala tiene una alta consistencia interna y una fiabilidad cercana al 90%, está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los pacientes y su función es medir el desgaste profesional.

El cuestionario Maslach se realiza en 10 a 15 minutos y mide los 3 aspectos del síndrome: Cansancio emocional, despersonalización, realización personal. Con respecto a las puntuaciones se consideran bajas las por debajo de 34, altas puntuaciones en las dos primeras subescalas y bajas en la tercera permiten diagnosticar el trastorno.

1. Subescala de agotamiento emocional. Consta de 9 preguntas. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54

2. Subescala de despersonalización. Está formada por 5 ítems. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Puntuación máxima 30

3. Subescala de realización personal. Se compone de 8 ítems. Evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. Puntuación máxima 48.

La clasificación de las afirmaciones es la siguiente: Cansancio emocional: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. Despersonalización: 5, 10, 11, 15, 22.

Realización personal: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. La escala se mide según los siguientes rangos:

0 = Nunca

1 = Pocas veces al año o menos

2 = Una vez al mes o menos

3 = Unas pocas veces al mes o menos

4 = Una vez a la semana

5 = Pocas veces a la semana

6 = Todos los días

Se consideran que las puntuaciones del MBI son bajas entre 1 y 33. Puntuaciones altas en los dos primeros y baja en el tercero definen el síndrome.

Este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que se sufre el Burnout. Las respuestas a las 22 preguntas miden tres dimensiones diferentes: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Señale la respuesta que crea oportuna sobre la frecuencia con que siente los enunciados:

0= NUNCA. 1= POCAS VECES AL AÑO O MENOS. 2= UNA VEZ AL MES O MENOS. 3= UNAS POCAS VECES AL MES. 4= UNA VEZ A LA SEMANA. 5= POCAS VECES A LA SEMANA. 6= TODOS LOS DÍAS.

1	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo	
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío	
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado	
4	Siento que puedo entender fácilmente a los pacientes	

5	Siento que estoy tratando a algunos pacientes como si fueran objetos impersonales	
6	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa	
7	Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis pacientes	
8	Siento que mi trabajo me está desgastando	
9	Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo	
10	Siento que me he hecho más duro con la gente	
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo	
13	Me siento frustrado en mi trabajo	
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo	
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis pacientes	
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa	
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis pacientes	
18	Me siento estimado después de haber trabajado íntimamente con mis pacientes	

19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	
20	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades	
21	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada	
22	Me parece que los pacientes me culpan de alguno de sus problemas	

Se suman las respuestas dadas a los ítems que se señalan:

Aspecto evaluado	Preguntas a evaluar	Valor total
Cansancio emocional	1-2-3-6-8-13-14-16-20	
Despersonalización	5-10-11-15-22	
Realización personal	4-7-9-12-17-18-19-21	

Los resultados de cada subescala:

Subescala de agotamiento emocional: valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54.

Subescala de despersonalización: valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Puntuación máxima 30.

Subescala de realización personal: evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo. Puntuación máxima 48.

Puntuaciones altas en los dos primeros y baja en el tercero definen el síndrome Burnout.

Otro test para medir las áreas de impacto del síndrome Burnout es el siguiente:

Conteste con qué frecuencia estas situaciones le molestan en su trabajo.

(Raramente) 1-2-3-4-5-6-7-8-9 (Constantemente)

A	IMPOTENCIA	
1	No puedo darle solución a los problemas que se me asignan	
2	Estoy atrapado en mi trabajo sin opciones.	
3	Soy incapaz de influenciar en las decisiones que me afectan. Estoy incapacitado y no hay nada que pueda hacer al respecto.	
B	DESINFORMACIÓN	
4	No estoy claro sobre las responsabilidades en mi trabajo. No tengo la información necesaria para trabajar bien.	
5	Las personas con las que trabajo no comprenden mi rol. No comprendo el propósito de mi trabajo.	

C	CONFLICTO	
6	Me siento atrapado <i>en medio</i> . Debo satisfacer demandas conflictivas.	
7	Estoy en desacuerdo con las personas en mi trabajo. Debo violar procedimientos para hacer mi trabajo.	
D	POBRE TRABAJO DE EQUIPO	
8	Mis compañeros de trabajo me subestiman. La dirección muestra favoritismo.	
9	La burocracia interfiere con la realización de mi trabajo. Las personas en mi trabajo compiten en vez de cooperar.	
E	SOBRECARGA	
1 0	Mi trabajo interfiere con mi vida personal.	
1 1	Tengo demasiadas cosas que hacer en muy poco tiempo. Debo trabajar en mi propio tiempo.	
1 2	Mi carga de trabajo es abrumadora.	
F	ABURRIMIENTO	
1 3	Tengo pocas cosas que hacer.	
1 4	El trabajo que realizo actualmente no está acorde con mi calificación. Mi trabajo no es desafiante.	

1 5	La mayoría del tiempo la utilizo en labores de rutina.	
G	POBRE RETROALIMENTACIÓN	
1 6	No sé qué es lo que hago bien o mal.	
1 7	Mi superior (supervisor) no me retroalimenta en mi trabajo. Obtengo la información demasiado tarde para utilizarla.	
1 8	No veo los resultados de mi trabajo	
H	CASTIGO	
1 9	Mi superior (supervisor) es crítico.	
2 0	Los créditos por mi trabajo los obtienen otros. Mi trabajo no es apreciado.	
2 1	Soy culpado por los errores de otros.	

I	ALINEACIÓN	
2 2	Estoy aislado de los demás.	
2 3	Soy solo un eslabón en la cadena organizacional.	
2 4	Tengo poco en común con las personas con las que trabajo.	
2 5	Evito decirles a las personas donde trabajo y que cosa.	
J	AMBIGÜEDAD	
2 6	Las reglas están cambiando constantemente. No sé que se espera de mi.	
2 7	No existe relación entre el rendimiento y el éxito.	
2 8	Las prioridades que debo conocer no están claras para mí.	
K	AUSENCIA DE RECOMPENSAS	
2 9	Mi trabajo no me satisface. Tengo realmente pocos éxitos	
3 0	El progreso en mi carrera no es lo que he esperado	
3 1	Nadie me respeta.	
L	CONFLICTO DE VALORES	
3 2	Debo comprometer mis valores.	
3 3	Las personas desaprueban lo que hago. No creo en la Institución.	
3 4	Mi corazón ni está en mi trabajo.	

Puntuación	Riesgo de Burnout	Recomendaciones
De 48 a 168	Bajo	Tome decisiones
Entre 169 a 312	Moderado	Desarrolle un plan para corregir las áreas problema
Más de 313 (Max.432)	Alto	Necesidad urgente de acciones correctivas

## Bibliografía



ARENDRT, Hanna., La crise de la cultura. Huit exercices de pensee politique., Ed. Gallimard., París., 1972

ARIAS Y SIMARRO, Concepción., ¿Cómo enseñar la historia?, técnicas de apoyo para los profesores., ITESO., México., 2004

ARRIOLA, Juan Federico., La libertad, la utoridad y el poder en el pensamiento de Ortega y Gasset., UNAM., México., 2016

BASS, Bernard., Bass & Stodgill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications., Collier Macmillan., Nueva York., 1990

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine., Los docentes, entre el placer y el sufrimiento., UAM Xochimilco., México., 2007

\_\_\_\_\_,., Saber y relación pedagógica., Facultad de Filosofía y Letras-UBA., Bs As., 2004

BURCHARD, Brendon., The student leadership guide., University of Montana, Center for Leadership Development., 2006

BURKE, Peter., Formas de hacer historia., Ed. Alianza ensayo., México., 2012

COLLARD, John., Leadership, gender and cultura in education: male and female perspectives., Maidenhead, open university press., 2005

COOPER, Simon., Tipos efectivos para el liderazgo., Ed. Trillas., México., 2000

DAVIES, Brent., *Passionate leadership in education.*, SAGE., Los Angeles., 2008

DE ALBA, Alicia., *Pensar con Foucault.*, Col. Educación UNAM, debates e imaginario social., México., 2011

DE PAGÉS, Eugenia., *Cómo ser docente y no morir en el intento.*, Ed. Graó., Barcelona., 2008

DÍAZ-BARRIGA, Ángel., *Didáctica y curriculum, convergencias en los programas de estudio.*, Ed. Paidós., México., 1997

\_\_\_\_\_, *El docente y los programas escolares.*, Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación, UNAM., México., 2009

\_\_\_\_\_, *Ensayos sobre la problemática curricular.*, Ed. Trillas., México., 1996

\_\_\_\_\_, *Pensar la didáctica.*, Ed. Amorroutu., Bs As., 2009

FEDLER, Edward., *Leadership general.*, Oxford University Press., 2009

FERRO, Marc., *Diez lecciones sobre la historia del siglo XX.*, Ed. Siglo XXI., México., 2003

FONTANA, Josep., *El futuro es un país extraño: una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI.*, Ed. Pasado y presente., Barcelona., 2013

\_\_\_\_\_, *Introducción al estudio de la historia.*, Ed. Crítica., Barcelona., 1999

GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.), La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México., Academia Mexicana de la Historia., 2006

GARCÍA HOZ, Víctor., Formación de profesores para la educación personalizada., Ed. Rialp., Madrid., 1996

GIRALDO, Juan José., Docencia: Investigación, liderazgo e incertidumbre., Universidad cooperativa de Colombia., 2006

GREENLEAF, Robert., La experiencia del liderazgo., Cengage learning., México., 1999

GUNTER, Helen., Leading teachers., London continuum., 2005

HEARGRAVES, Andy., El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores., Ministerio de Educación, política social y deporte., Madrid., 2008

HARRIS, Alma., Effective leadership for school improvement., Routledger Falmer., London., 2003

HARVISON, Frederick., Education, manpower and economic growth., Mc.Graw Hill., Nueva York., 1964

HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena., Tendencias historiográficas actuales., Ed. Akal., Madrid., 2009

HOBBS, Thomas., Leviatán tomos 1 y 2., Ed. Gernika., México., 1994

JASPERS, Karl., Filosofía de la existencia., Ed. Aguilar., Bs As., 1974

KOTTER, John P., La verdadera labor de un líder., Ed. Norma., México., 2000

LÓPEZ ZAVALA, Rodrigo., Ética profesional del profesorado, valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente., Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología., México., 2011

MASLACH, LERTER, BASKKER., Burnout at work: a psychological perspective., Psychology Press, Taylor & Francis group., Boston., 2014

MAUREIRA, Oscar., Liderazgo para la eficacia escolar., UCSH., Santiago de Chile., 2004

MERCADO, Ruth., Saber enseñar, un trabajo de maestros: análisis a la docencia en el aula y propuestas para mejorarla., CINVESTAV., México., 2013

MONEREO, Carles (coord..), Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela., Ed. Graó Colofón., México., 2012

MORAL SANTAELLA, Cristina., El profesorado frente a la enseñanza., Ed. Force., México., 1998

NOONAN, Sarah., The elements of leadership., Lanham, Maryland; Scarecrow, 2003

RODRIGUEZ CAMPUZANO, Julio, et. Al., Enseñar historia. Nuevas propuestas., Ed. Fontamara., México., 2005

ROSAS, Ricardo., Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces., Col. Educación, Aique grupo editor., Bs As., 2008

SANCHEZ QUINTANAR, Andrea., Reflexiones sobre la historia que se enseña., México., 2006

SANJURJO, Liliana., La formación práctica de los docentes., Ed. Homo sapiens., Argentina., 2002

SCHNEUWLY, Bernard., Vigotski hoy., Ed. Popular., Madrid., 2008

SMITH, Bruce., Most principal theories of teaching., Oxford University Press., 2002

SMITH, B.O., Teachers for the real world., Oxford University Press., 2010

STOLL, Louise., Mejorar el liderazgo escolar, herramientas de trabajo., Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos., México., 2009

TOPOLSKI, Jerzy., Metodología de la historia., Ed. Cátedra., Madrid., 1985

WALLERSTEIN, Immanuel., Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI., Ed. Siglo XXI., México., 2011

\_\_\_\_\_., El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI., Ed. Siglo XXI., Madrid., 1979

## HEMEROGRAFICAS:

Bernardo Blejmar., La juventud y el liderazgo transformador., Conceptos y estrategias en mundos inciertos y turbulentos., Organización Panamericana de la Salud., Buenos Aires., 1998 (falta ordenarlos como bibliografía y otros son hemerográficos porque son de revistas, pero a éstas últimas les faltan datos)

Frida Díaz Barriga., Una aportación a la didáctica de la historia, la enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas., Perfiles educativos No. 82, oct-dic 1998

German W. Rama., Informe educación y juventud., Madrid, Organización Iberoamericana de Juventud, Secretaria Ejecutiva., 1994.

Grupo SI(e)TE. Educación., Crítica y desmitificación de la educación actual., octaedro, Barcelona 2013

Juan domingo Argüelles., Escribir y leer en la universidad, ritualidades de la autoridad textual y curricular en: Revista Este País., México 2011

Llanos de la Hoz, S., Gerencia, liderazgo educativo y comportamiento organizacional en: Universitas 2000., Venezuela., 1999

Marcelina Valdés, Stephanie Zonstein., Denme un punto de apoyo y moveré al mundo: educación y movilidad social., en: Este país., México 2011

Paulo Freire., Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa., Ed. Siglo XXI., México., 2012

Paulo Volante y Pablo Castro., Estandares para el liderazgo educativo., en: Boletín de investigación educacional., Universidad Andrés Bello., Chile., 2002

EN INTERNET:

<http://apps.who.int/gho/data/view.main?showonly=GISAH>

<https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema-mundo>

<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/CEAPEM-sep2012.pdf>

[http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan\\_estudio/mapa\\_humc1y2.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_humc1y2.pdf)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>

[http://www.sems.gob.mx/es/sems/reforma\\_educativa\\_educacion\\_media\\_superior](http://www.sems.gob.mx/es/sems/reforma_educativa_educacion_media_superior)

TESIS:

Frida Diaz Barriga., El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM , FFyL 1998