

Neus Sanmartí. (1999). Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. Revista Aula de Innovación Educativa 84

## Los contratos didácticos: un instrumento para la institucionalización de la gestión del aula

Neus Sanmartí

Es el primer día de clase en las escuelas A y B. Alumnos y alumnas se estrenan en la ESO y la dirección los reúne para darles la bienvenida.

*Escuela A:* La mayor parte del discurso consiste en dar a conocer las normas de funcionamiento del centro, todo aquello que no se puede hacer y los castigos que se impondrán si no se cumplen las reglas de juego establecidas por el profesorado. También se habla de las notas, de los porcentajes de cada tipo de contenidos, de cómo recuperar los suspensos... Los estudiantes comentan: ¡Qué panorama tan poco agradable se nos presenta! ¡Con qué ánimos empezamos el curso! ¿Cómo lo haremos para saltarnos las normas sin que nos castiguen?

*Escuela B:* La mayor parte del discurso se orienta a estimular la participación del alumnado con el objetivo de conseguir su complicidad en el funcionamiento del centro. Se les plantea que el profesorado, a igual que ellos mismos, quiere que todo el mundo aprenda cosas interesantes y que les sirva, que su estancia en los próximos años sea útil para todos y estimulante... También se les comenta que sin su colaboración eso no será posible, ya que ellos son los que conocen mejor lo que sirve para aprender y lo que no, y cómo trabajar mejor conjuntamente. También se les comenta la diversidad que hay entre ellos, que no a todos les interesa lo mismo, que a unos les gusta estudiar y saben hacerlo más que otros, pero todos pueden encontrar su espacio para expresarse, aprender y ayudar a los demás. Los estudiantes comentan: ¿Será posible? ¡No me imagino cómo puede funcionar! ¡Ya tengo ganas de empezar las clases!

Estos minutos iniciales son fundamentales para establecer las primeras reglas de juego que han de guiar la convivencia y el trabajo en un centro. Cada discurso conlleva expectativas, sentimientos y génesis de ideas y actuaciones distintas. Evidentemente, luego hay que trabajar en consecuencia: el profesorado ha de ser coherente (en lo posible) en la aplicación de este discurso y se ha de contar con que habrá estudiantes (y profesores) que no entrarán en el juego, o que en un determinado momento se olvidarán de él y será necesario autoimpulsar la revisión sobre cómo se está actuando.

Detrás de estos discursos iniciales hay lo que se ha venido en llamar unos *contratos didácticos* totalmente distintos. En este artículo vamos a desarrollar esta idea e intentar justificar su importancia en todo proceso educativo.

### ¿Qué se entiende por contrato didáctico?

Los estudios sobre lo que pasa en un centro y en el aula han puesto de manifiesto que, como en todo grupo, se establecen rápidamente unas expectativas sobre sus objetivos y unas reglas de actuación. En la escuela, la mayoría de estos objetivos y reglas son implícitos, nadie los verbaliza, pero todos los miembros los reconocen.

En el ámbito de los estudios sobre la enseñanza de las matemáticas, donde apareció por primera vez el término de *contrato didáctico* para explicitar esta idea (Brouseau, 1980), se han estudiado buen número de estos implícitos. Por ejemplo, es muy conocida la investigación realizada en torno al "problema del capitán". Consiste en plantearles a los alumnos un problema en el que se dan datos sobre la cantidad de vacas y ovejas que un barco embarca y desembarca en cada puerto, y al final se pregunta: ¿cuál es la edad del capitán? Los estudiantes (la actuación se da a todas las edades, pero en mayor proporción entre los alumnos de 9 años) empiezan a calcular, sumando y restando vacas y ovejas, hasta que obtienen un número que les parece verosímil para ser la edad del capitán. Cuando se les pregunta si creen que el problema es coherente, responden que no, pero que si lo ha puesto el profesorado por algo será.

Estudios parecidos se pueden encontrar en muchos más ámbitos. En todos ellos se muestra cómo alumnado y profesorado actúan dando por establecidos objetivos, reglas y valores que nadie ha explicitado, pero que se han transmitido de generaciones en generaciones y son extraordinariamente comunes en la mayoría de los centros educativos de todo el mundo. Cada disciplina tiene asociados unos específicos, como los tiene también el centro escolar en su conjunto y cada aula.

Si el profesorado no explicita e impulsa otros objetivos, reglas y valores, de forma automática se establecen los "normales": aquellos que nadie nombra, pero que están. Por ejemplo, el objetivo de todos es aprobar (o la recompensa afectiva) aplicando un esfuerzo mínimo (de gastar el mínimo de energía). Por ello, "espontáneamente" se institucionalizan formas de trabajo basadas en la copia, en repetir lo que dice el libro o el profesorado, en repartirse el trabajo entre los miembros del grupo, en reconocer qué "cuenta para la nota", en delegar responsabilidades... Los estudiantes son extraordinariamente hábiles para desarrollar mecanismos de "supervivencia".

Podríamos afirmar que aprender otros tipos de contratos didácticos requiere un proceso de aprendizaje similar al que comporta aprender los conceptos de cambio químico, de feudalismo o de fracción. Actualmente se acepta que cuando el alumno y la alumna inician estos aprendizajes en la escuela, ya tienen ideas anteriores que deberán cambiar y hacer evolucionar a través de un proceso de construcción personal, proceso que tendrá lugar en interacción con los demás (profesorado y compañeros) en el marco de unos conocimientos aceptados por la ciencia correspondiente y construidos a lo largo de siglos. Todo el mundo acepta que este proceso es largo, que requiere tiempo y formas de trabajo no transmisivas.

Asimismo, aprender formas de trabajo y de convivencia distintas (nuevos contratos didácticos) requiere el diseño y aplicación de procesos educativos en los que el alumnado, a partir de sus ideas y prácticas previas, construya nuevos valores y "reglas de juego". No sirve, por tanto, "transmitir" normas y pautas de comportamiento construidas por otros, sea la administración del centro, sea el profesorado. Se necesita tiempo para poder experimentar, discutir y compartir vivencias y reflexiones.

Estas reflexiones nos ponen de manifiesto que el contrato didáctico es algo que está presente en todas las aulas, y en relación al cual la acción educativa que hay que realizar por el colectivo de enseñantes de un centro es fundamental. Es importante, por ello, distinguirlo de la idea de *contrato didáctico-instrumento*, que es un recurso para aplicar en el aula trabajando en esta línea, paralelamente a otros recursos o técnicas que se pueden idear y utilizar.

## Antecedentes de la pedagogía del contrato

Aunque los instrumentos y formas de trabajo que actualmente asociamos a la idea de *contrato didáctico* empezaron a aplicarse en la década de 1980, la conceptualización y la práctica de explicitar e institucionalizar reglas de juego distintas en el aula y en la escuela, es mucho más antigua. Sólo como ejemplo, se pueden citar escuelas de todo el mundo y de distintas tendencias que, desde principios del siglo que ahora acaba, se caracterizaron por reformular su estructura y funcionamiento institucional: la escuela moderna de F. Ferrer y Guardia; la Summerhill de A.S. Neill; las comunidades escolares de Hamburgo...

Entre estos antecedentes, sería bueno recordar especialmente algunos que, por formar parte también de los antecedentes del movimiento de renovación escolar de nuestro país, pueden ayudar a comprender los fundamentos teórico-prácticos de la llamada pedagogía del contrato. En todas estas propuestas de enseñanza innovadoras se interrelacionan de forma inseparable formas distintas de concebir la función de la escuela, ideas sobre qué enseñar y sobre cómo aprenden los alumnos, y nuevas formas de gestionar el trabajo en el aula y los centros.

Por su carácter ejemplificador, puede ser importante recordar las aportaciones de Freinet. Su propuesta, formulada a finales de la década de 1940, pasa por institucionalizar en el aula el llamado *consejo de cooperativa*, a través del cual maestros y alumnos toman decisiones relacionadas con la marcha de la clase, tanto de tipo "legislativo" y "judicial" como, a veces, "ejecutivo".

Sus planteamientos no se pueden asimilar sólo a la aplicación de una "tecnología educativa", sino que son consecuencia de su concepción ideológica de la organización política y social (Freinet militaba en el PC francés), y de la enseñanza y el aprendizaje. Tal como él mismo recuerda constantemente, la "institución-cooperativa" puede degenerar fácilmente (e incluso ser peor que una clase tradicional) si los enseñantes no comparten lo que él llamó *invariantes pedagógicas* o marco teórico-ideológico de referencia (Freinet, 1971, 1972).

Otro movimiento impulsado en Francia, la llamada *pedagogía institucional* de la década de 1960 (Vázquez y Oury, 1971), también tuvo mucha repercusión. Este movimiento, nacido de la tradición freinetiana, entroncó con los planteamientos libertarios del mayo del 68, y puso el acento en la construcción autogestionada de la institución escolar.

Sus propuestas se fundamentaban en la terapia de grupo (que se aplicaba en psiquiatría) y el socioanálisis, en los cuales se valora la necesidad de analizar las estructuras que están en la base de las formas de actuar de la institución (educativa o terapéutica). Según esta línea de trabajo, el significado de lo que ocurre en el aula y en un centro educativo sólo puede comprenderse cuando se tiene en cuenta su dimensión institucional, ya que el inconsciente del grupo se manifiesta en su organización, en su funcionamiento. Para ello, desarrollaron instrumentos de "autogestión pedagógica" como, por ejemplo, las asambleas de clase. De nuevo es interesante poner de manifiesto que el instrumento "asamblea de clase" sin el marco teórico-ideológico de referencia puede transformarse en un recurso aplicado sin sentido y sin relevancia educativa alguna.

Un tercer movimiento, también de origen francés, está en la base de muchos de los *contratos didácticos* de los que se habla en este número.

Se trata del desarrollado en la década de 1980 alrededor de corrientes como la *evaluación formadora*, la *pedagogía de la autonomía* o la *pedagogía del contrato* (Burguière y Gautier, 1991). En común, tienen la insistencia en la necesidad de compartir significados y responsabilidades en un centro educativo a partir de la negociación y de llegar a pactos explícitos entre los miembros de la institución o del aula. Estos pactos se referirán a la institucionalización de las relaciones entre los miembros del grupo en lo que se refiere a todo lo que configura la vida del centro o del aula: qué hacer, con qué objetivos, cómo, con qué normas, cuáles son las responsabilidades de cada una de las partes, cómo se evaluará si se cumple el pacto, qué consecuencias conlleva el romperlo, etc.

Se persigue que a la homogeneización del grupo se llegue a partir del desarrollo de la autonomía personal y no de la sumisión. Se fundamenta en valores como la equidad (no hay nada más injusto que tratar como iguales a los desiguales), en la solidaridad (los pactos deben responder más a las necesidades globales del grupo que a las prioridades de unos miembros sobre otros) y en la tolerancia (la diversidad de los individuos, de las sociedades y de las culturas es una riqueza de la humanidad).

A diferencia de antaño, actualmente es raro encontrar libros y artículos en los que se den a conocer planteamientos en los que los presupuestos ideológicos y los teórico-tecnológicos educativos se interrelacionen tan explícitamente alrededor de prácticas concretas, aunque fueran minoritarias. Sin embargo, es difícil renovar la escuela sin tener en cuenta la interdependencia entre ellos, sin que el colectivo de enseñantes comparta, al menos en parte, la ideología, los valores y los referentes teóricos en los que se sustenta una determinada práctica.

Es interesante constatar que este tipo de propuestas educativas se han desarrollado especialmente en centros que atienden estudiantes con problemas de adaptación escolar y en los que el profesorado está interesado en encontrar nuevas vías que den respuesta a las necesidades de todo tipo de alumnado. Ello no es casual, si se tiene en cuenta que son estudiantes que no han construido referentes que les posibiliten compartir intereses y formas de trabajo con otros tipos de alumnos e, incluso, con los enseñantes.

Los alumnos y alumnas que tienen "éxito" escolar aprenden estos referentes en su contexto familiar (cuadro 1). Por ello, en escuelas donde la mayoría de alumnos y alumnas pertenecen a niveles socioculturales altos, no es necesario invertir mucho tiempo en construirlos. Sin embargo, en tanto en cuanto la escuela tiene como finalidad educar-enseñar a todo tipo de estudiantes, se plantea el problema de cómo desarrollar su autonomía y su capacidad para actuar en un grupo, solidariamente.

### Cuadro 1

Se puede afirmar que, si se quiere que todo tipo de estudiantes aprenda, es necesario planificar de forma interrelacionada la construcción de conocimientos culturales y la construcción de referentes que posibiliten el desarrollo de su autonomía. Sin esta condición, todo aquello que se haga en el aula será una pérdida de tiempo aunque, a veces, también parezca una pérdida de tiempo el dedicarlo a construir *contratos didácticos* alternativos.

## Concreciones educativas de la idea de contrato didáctico

Ya hemos indicado que, a partir de compartir el significado de la idea de *contrato didáctico* y de la necesidad de construir conjuntamente con el alumnado las "reglas de juego" de funcionamiento del grupo-clase o del centro, se pueden desarrollar y aplicar muchas técnicas y recursos distintos. Organizar un "consejo de cooperativa" es uno; gestionar el aula a partir de la "asamblea de clase", otro; como también lo son pactar "contratos didácticos" explícitos, organizar el aula en "grupos cooperativos" o promover formas de evaluación-regulación basadas en la evaluación mutua.

Algunas de las "invariantes" (recogiendo el término propuesto por Freinet) que caracterizan a cualquiera de los posibles procesos y técnicas propuestas son las siguientes:

- Para aprender es necesario un encuentro entre la "lógica" del enseñante y las "lógicas" de los distintos alumnos y alumnas. No se aprende a partir de discursos planteados teniendo en cuenta solamente los puntos de vista y la autoridad del profesorado.
- El objetivo principal de todo proceso de enseñar es ayudar a los estudiantes a ser lo más autónomos posible y a que vayan construyendo un modelo personal de acción. No interesa lo que se aprende desde la dependencia ni desde la sumisión.
- Toda forma de trabajo basada en la cooperación es mejor que las basadas en la competición. Las primeras favorecen el progreso del colectivo, mientras que las segundas sólo favorecen a algunos. Cooperar no es igual a "copiar" lo que otros alumnos y alumnas han hecho, ni repartir el trabajo entre varios. Cooperar implica elaborar algo colectivamente a partir de las aportaciones que hacen todos los miembros del grupo. Igual que los estudiantes aprenden a competir, pueden aprender a cooperar.
- En todo proceso de aprendizaje se deben priorizar los aspectos relacionados con la afectividad del alumnado, con sus sentimientos y las emociones que puedan experimentar. Sin un buen desarrollo emocional es imposible que otras capacidades se apliquen en la resolución de tareas útiles, tanto para la propia persona como para el colectivo del cual forma parte.
- Para poder construir algo es necesario compartir objetivos. Ello no implica dejar que los estudiantes decidan solos lo que quieren hacer o aprender, ni que el profesorado imponga sus puntos de vista, aunque sea de forma aparentemente negociada. Llegar a compartir algo requiere que todas las partes cambien sus puntos de vista iniciales.
- De la misma forma, es importante anticipar y pactar el máximo de "reglas de juego" que han de guiar la acción. Ello es válido tanto para los aspectos relacionados con los procedimientos que haya que aplicar o con los atributos en los que pensar, como con los valores y normas de referencia.
- Para aprender es necesario saber autoevaluarse, es decir, tener criterios para analizar la calidad del trabajo realizado y la participación en el colectivo y para, en función de dicho análisis, tomar decisiones acerca de qué aspectos deberían cambiarse o regularse. La autonomía necesita de la autocrítica.
- La autoevaluación implica metarreflexión, pensar en cómo voy cambiando, en qué y en por qué. También necesita de la evaluación mutua, es decir, compartir con los demás (compañeros y profesorado) las propias reflexiones. Ello es condición necesaria para llegar a interiorizar nuevos conocimientos y valores, es decir, para aprender significativamente.
- Todo el mundo puede y debe expresar libremente sus ideas, que siempre han de ser respetadas y valoradas. No existen opiniones buenas o malas y el "error" es algo positivo y necesario para aprender. Si no se pueden expresar las ideas, no hay forma de contrastarlas ni de que puedan ser revisadas. Sin "error" no puede haber aprendizaje.
- En todo colectivo hay diversidad (de pareceres, de intereses, de actitudes, de aptitudes), al inicio y al final de cualquier proceso de aprendizaje. Esta diversidad es "normal" y deseable (en caso contrario, en el mejor de los casos, estaríamos viviendo en el *Mundo feliz* de A. Huxley). Ello no obsta para que todo el mundo aprenda siempre algo (no nos iremos a dormir sin saber algo más) e incluso que se reduzcan las diferencias iniciales.
- Las formas de tomar decisiones en relación a la calificación del alumnado han de ser extraordinariamente consecuentes con las "reglas de juego" y valores impulsados en el centro y en el aula, y por ello, objeto de negociación y pacto. De hecho, los estudiantes perciben las reglas del *contrato didáctico* fundamentalmente a partir de los sistemas de evaluación sumativa aplicados (y no a partir de lo que el profesorado pueda decir o hacer en otros momentos del proceso de enseñanza).
- Cualquier técnica o recurso aplicado en el aula tiende a transformarse en rutina (tanto para el profesorado como para el alumnado) si es utilizado siempre igual. Las rutinas, muy útiles cuando se ha aprehendido algo, son, en cambio, obstáculos que dificultan todo proceso de aprendizaje. Por ello, el profesorado debe innovar e idear continuamente nuevas maneras de hacer lo mismo, es decir, nuevas estrategias e instrumentos coherentes con el marco teórico de referencia, que sean estimulantes.
- Los valores y las formas de trabajo que se quieren promover en el centro deben ser practicadas por el colectivo de enseñantes. Por ejemplo, no tiene sentido impulsar formas de trabajo cooperativas en el centro o en las aulas si el profesorado no es capaz de aplicarlas en sus relaciones.

El siguiente ejemplo muestra un precontrato de evaluación, instrumento utilizado en una clase de segundo de ESO de ciencias en el que se pone de manifiesto la aplicación de algunas de estas invariantes. Estos alumnos y alumnas trabajaban en esta línea desde primer curso, por lo que, en ese momento, ya eran "expertos" en aplicar "reglas de juego" cooperativas gracias a la coherencia en la línea de trabajo entre el profesorado de primero y el de segundo cursos.

El cuadro 2 recoge el *precontrato* realizado inicialmente por una alumna del grupo. Cada uno de los miembros había realizado su propuesta en casa, como deberes. Una vez en el aula, a partir de las producciones individuales y de las aportaciones de la profesora que interviene en la discusión de los grupos, elaboraron el *precontrato de grupo* (cuadro 3). En él se puede observar que la redacción final de los aspectos que creen que han de saber no coincide con la inicial de la alumna (ya que recoge aportaciones de todos los miembros del grupo), que cada alumno se autoevalúa, y que el grupo acuerda regular las dificultades detectadas.

#### Cuadro 2

#### Cuadro 3

Las propuestas de regulación reflejan claramente que el grupo ha asumido las "reglas de juego" del trabajo cooperativo. Cada uno sugiere lo que necesita y lo que puede aportar a los demás. Paralelamente, el profesorado deberá ser consecuente con este contrato en el momento de diseñar una posible prueba o examen, y de calificarlo.

Evidentemente, no todos los grupos son capaces de autorregularse como lo hizo éste. Hay unos que rápidamente se autoorganizan; otros necesitan mayor intervención del profesorado y más tiempo, y otros, finalmente, no llegan a encontrar formas de colaboración. Sin embargo, de nuestra experiencia (Jorba y Sanmartí, 1996) deducimos que son más los que consiguen elaborar colectivamente propuestas coherentes que los que no.

También hay que tener muy claro que "contrato firmado, contrato incumplido". Los estudiantes pueden plantear propuestas muy coherentes, pero luego, por razones muy diversas, no aplicarlas (también los enseñantes muchas veces decimos cosas que después no cumplimos). Ello es algo normal y la función del contrato es precisamente posibilitar la revisión de lo que se cumple y de lo que no, y reconocer las posibles causas del incumplimiento. Una de las competencias del profesorado es precisamente recordar continuamente la aplicación de los acuerdos consensuados o, si es necesario, plantear su revisión (igual que, seguramente, una de las funciones de la dirección de un centro es hacer lo mismo respecto a los pactos acordados a través de las formas organizativas que el centro se ha creado). Lo que no debe hacerse es prescindir de todo aquello que se ha decidido colectivamente.

## Unas reflexiones finales

Como ya se ha indicado, la evaluación es la actividad en la que principalmente se ponen de manifiesto los valores del profesorado. Por ello, el *contrato didáctico* de cada enseñante se le comunica a los estudiantes de forma implícita al evaluar, no sólo cuando se califica, sino también cuando se opina sobre cómo trabajan, se comentan sus errores y sus aciertos o se sugieren formas de superar las dificultades.

Muchas veces se habla de la autogestión o de la autonomía como formas de trabajo que se caracterizan fundamentalmente por la ausencia de exámenes o de otros medios útiles para evaluar. Sin embargo, evaluar es detectar dificultades y sus causas, y es una condición para aprender. Por lo tanto, en todo caso, hay que revisar qué se entiende por evaluar y cuál es su función. Lo importante no es si se proponen exámenes o no, sino qué se pregunta en ellos y con qué criterios se valoran.

Todo ello conduce a reconocer que la revisión del *contrato didáctico* no es algo que competa sólo al tutor o tutora para tratar problemas de comportamiento o generales del grupo, sino que se fragua y se concreta especialmente en cada una de las asignaturas, al promover unos determinados objetivos, unas actividades y una organización del aula para aprender y para regular los "errores".

Los instrumentos *contratos didácticos* son formas ideadas por enseñantes para mediar en el proceso de negociación en el aula. Para algunos pueden parecer formas poco interesantes, ya que "mercantilizan" la educación e, incluso, puede parecer que la burocratizan. Sin embargo, a mi entender, los instrumentos son necesarios en el aula, ya que facilitan la explicitación de los puntos de vista y su comunicación, aunque cada grupo (y muy especialmente, cada enseñante) ha de encontrar los más acordes con su estilo y su personalidad.

Es cierto que se acostumbra valorar los instrumentos como buenos o malos, sin más matices, y a utilizarlos de forma rutinaria. Pero conviene tener en cuenta, tal como nos recuerda Veslin (1991; 184), que:

*Si tienes como instrumento un martillo, tienes tendencia a tratar a todo como un clavo..., pero también es cierto que un instrumento te puede ayudar a hacer un buen camino.*

### Hem parlat de:

Educación  
 Contrato didáctico  
 Institucionalización  
 Gestión del aula  
 Enseñanza secundaria  
 Pedagogía

## Bibliografía

- BROUSSEAU, G. (1980): "L'échec et le contrat" en Recherches, n. 41, pp. 177-182.
- BURGUIERE, E.; GAUTIER, H. (1991): Pédagogie du contrat. V1. Reims. INRP, CRDP.
- FREINET, C. (1971): Les invariants pédagogiques. Barcelona. Estela/BEM 2.
- FREINET, C. (1972): L'educació moral i cívica. Barcelona. Estela/BEM 4.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1996): Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Madrid. MEC.
- VÁSQUEZ, A.; OURY, F. (1971): Hacia una pedagogía del siglo XX. México. Siglo XXI.
- VELLIN, J. (1991): "De l'enseignant épistémologue à l'enfant épistémologue et retour" en Aster, n. 12, pp. 155-184.

## Direcció de contacte

Neus Sanmartí  
 Universitat Autònoma de Barcelona

---

1. Traducción del francés de la siguiente fuente: MEIRIEU, P. (1991): "Rapport entre project personnel de l'élève et l'apprentissage" en Bulletin de l'ACOP, N. 330.