

## VII. El contrato moral del docente y la resignificación de la finalidad formativa

*Zulma Fassola Brunetto*

La Educación procesa hoy dramáticas transformaciones en respuesta a cambios culturales, sociales, económicos, científicos y tecnológicos, que vienen ocurriendo con ritmo acelerado y efecto globalizador desde la segunda mitad del siglo XX, y en los últimos años, vertiginosamente. Se escuchan voces que denuncian que la escuela<sup>1</sup> está en crisis<sup>2</sup>. En realidad podría decirse que siempre lo ha estado, pero hoy, principalmente, a instancia de que los escenarios sociales han cambiado, y lo han hecho para mal. El tejido social se ha fragmentado de un modo severo y complejo y las instituciones son invadidas por ese contexto. Los sistemas educativos se ven obligados a repensar sus estructuras y sus culturas, para cumplir así con su función democratizadora, disminuyendo los niveles de expulsión de aquellos más postergados.

Los desafíos a los que se enfrentan hoy las instituciones educativas ameritan la búsqueda de alternativas y de aportes que orienten los procesos de cambio. Esta búsqueda puede emprenderse desde distintas perspectivas. Están, en términos generales, las que creen que las instituciones pueden poco ante el determinante contextual e inevitablemente lo reproducen; las que usan el pasado como anclaje, las que priorizan los aspectos organizativos formales; y las que se focalizan en los aspectos más cualitativos y complejos de las tramas vinculares de los actores.

Intentaremos ubicarnos desde esta última perspectiva, en el centro del escenario donde la educación se hace práctica de enseñanza: la institución educativa y el aula. Desde allí, repensar las condiciones necesarias para reafirmar su misión y aproximarnos a algunas claves, para que los docentes puedan desarrollar sus prácticas en sintonía con los nuevos tiempos, ser inmanentemente críticos a la hora de cuestionarlas, y sentirse autores de proyectos de innovación educativa sobre una estructura de pensamiento reflexivo, que les permita ver la naturaleza hermenéutica y política de la pedagogía con una visión ética del rol y la función. Parafraseando a Miguel Martínez Martín,<sup>3</sup> urge una nueva escuela, una nueva forma de ejercer y de entender la profesión.

---

<sup>1</sup> Nota del autor: Cuando hablamos de escuela lo hacemos en el sentido amplio del término, como institución educativa.

<sup>2</sup> CARBONEL, J. 2001 La aventura de innovar. El cambio en la escuela, Madrid, Morata p-13.

<sup>3</sup> MARTÍNEZ MARTÍN, M 1998 El contrato moral del profesor. Contribuciones para una nueva escuela. Bilbao Desclée, p.16.

Elliot Eisener<sup>4</sup> sostiene que la educación no tendrá soluciones permanentes para sus problemas, que no haremos avances espectaculares ni descubrimientos definitivos que sirvan para siempre, que nuestras tareas se ven afectadas por el contexto, están cargadas de contingencias impredecibles, responden a condiciones locales y son configuradas por aquellos a quienes enseñamos y no sólo por quienes enseñan. Pero, la complejidad de estos factores y la incertidumbre de su devenir tienen capacidad de provocar a la necesidad de seguir pensando sobre cómo hacer buena a la escuela, y sobre cómo pesa lo que alumnos y docentes hacen en ella. Aunque reconocemos las limitaciones, nos resistimos a pensar que pueden inhibirnos en la búsqueda de miradas nuevas sobre la escuela, miradas que profundicen en los aspectos humanos de la institución, miradas que recuperen la potencialidad del efecto establecimiento, el efecto sala de clases y el efecto maestro.

Intentaremos mirar ese escenario de la docencia desde el prisma de la Ética<sup>5</sup> y desde allí tejer algunas ideas, sobre un aspecto que consideramos esencial para abrazarla como profesión y como proyecto de vida: el contrato moral que el docente como profesional ha de mantener con la educación en particular y con la sociedad en general. Apostamos a que este pueda constituirse en una estrategia potente para fortalecer en las instituciones una estructura organizacional colegiada, en la que se den ideas de autoría grupal a las que la participación dota del nivel de compromiso necesario para llevarlas a la práctica y sostenerlas.

Creemos que este contrato tácito, como seña distintiva y a la vez producto de la cultura institucional, sobre la forma de ver y vivir el trabajo docente, puede generar un compromiso mancomunado con el bien común, para la formación de una ciudadanía democrática, pero, ante todo, para formar buenas personas. Como dice Miguel Martínez Martín, <sup>6</sup> “Pensar en la escuela como un espacio en el que la formación ciudadana es clave, significa procurar formar personas capaces de construir sus diferentes identidades personales y colectivas, y capaces de vivir juntas y de sentir realmente solidaridad y tolerancia activa con otras identidades, a partir de una construcción activa de lo que somos, de lo que sentimos y de los códigos culturales que envuelven nuestras experiencias y realidades vitales”.

En una aproximación primaria, concebimos el contrato moral del docente como el resultado del esfuerzo, en el seno de las instituciones, por asumir acuerdos, negociar consensos para un pacto común, para una alianza que se inscribe en el conjunto de normas, valores e ideales que sustentan a la educación, en una sociedad, en un lugar y un

---

<sup>4</sup> EISNER, E. 2002 La escuela que necesitamos Buenos Aires, Amorrortu p. 20

<sup>5</sup> Nuestra inspiración: “La ética inspira el conjunto de las actividades pedagógicas que en su seno, a menudo, parecen tener que ver con opciones técnicas. No existe un dispositivo, un método de trabajo, ni una simple inflexión de voz que no tome partido, a su manera, a favor de la aparición de sujetos capaces de reconocerse unos a otros como tales o que, al contrario, fomente la intolerancia, la rivalidad partidista, la utilización de los demás para fines propios. La exigencia ética es a la vez la piedra angular y el eje central de lo pedagógico” PHILIPPE MEIRIEU, 2001 La opción de educar. Ética y Pedagogía. Barcelona, Octaedro p.175

<sup>6</sup> MARTÍNEZ MARTÍN, M 1998 Obra citada p.16

tiempo que guía los actos del profesional de la docencia y en el que, metafóricamente, este encuentra una fuente inagotable de fuerza de ánimo,<sup>7</sup> para abrirse a la relación pedagógica como guía del proceso de enseñanza, como gestor de la información y como modelo de actuación, a la par de auto conformarse como persona y como profesional.

Estamos pensando en un contrato moral que el docente debería contraer ante todo consigo mismo, esforzándose por realizar un trabajo interior de autoconocimiento, de clarificación de valores y de una sostenida autovigilancia para actuar acorde con un núcleo ético generador de círculos virtuosos y superadores.

Todo contrato nace de la constatación de una debilidad<sup>8</sup>. Es por ello que el esfuerzo moral implica conocer nuestras propias trampas interiores, re-conociendo nuestras zonas oscuras, yendo al encuentro de nosotros mismos por la práctica de la autocrítica, dándonos permiso de ser diferentes y aceptando las consecuencias de lo diverso, y desde allí abrimos a aquellos con los que interactuamos. Ser un buen docente requiere de la búsqueda permanente del perfeccionamiento y esa es una tarea vitalicia sobre sí mismo<sup>9</sup>. Sería la misión esencial sobre la que se apoya el resto de las metas: dignificar cada día la profesión y las instituciones en las que ella cobra sentido. Al respecto, Andy Hargreaves<sup>10</sup> dice que el desarrollo personal puede degenerar fácilmente en la autoindulgencia y adoptar formas trivializadas. Pero, si se evita el aislamiento y se fundamenta en concepciones del bien y del bienestar de los otros, en las necesidades personales de otros, y se conecta con ellas, pueden obtenerse importantes beneficios morales.<sup>11</sup> “En la enseñanza la asunción de este giro interior hacia el desarrollo personal y una mayor autenticidad puede tener consecuencias educativas extremadamente positivas, si los profesores son capaces de poner en relación las satisfacciones personales e interpersonales que tienen con sus alumnos y colegas con objetivos morales de carácter más general y con las realidades micropolíticas de las organizaciones en las que se desenvuelven”.<sup>12</sup>

---

<sup>7</sup> ORTEGA Y GASSET, JOSÉ ¿Por qué he escrito? El Hombre a la defensiva Obras completas. Tomo IV p. 72: “Me irrita este vocablo “moral”, Me irrita porque en su uso y abuso tradicionalmente se entiende por moral no sé qué añadido de ornamento puesto a la vida y ser de un hombre o de un pueblo. Por eso yo prefiero que el lector lo entienda por lo que significa, no en la contraposición moral-inmoral, sino en el sentido que adquiere cuando de alguien se dice que está desmoralizado. Entonces se advierte que la moral no es una performance suplementaria y lujosa que el hombre añade a su ser para obtener un premio, sino que es el ser mismo del hombre cuando está en su propio quicio y vital eficacia. Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, ni hinche su destino”.

<sup>8</sup> PRZESMYCKI, HALINA ( 2000) La Pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación. Barcelona Editorial GRAO p. 10.

<sup>9</sup> MEIRIEU, P 2001 dice: “Nunca existirá la noche del hombre consumado” Obra citada. p. 31

<sup>10</sup> HARGREAVES, A.1996 Profesorado cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores Madrid Morata p. 103

<sup>11</sup> TAYLOR, C 1991 citado por HARGREAVES, A.1996 Obra citada p. 103

<sup>12</sup> HARGREAVES, A.1996 Obra citada p. 103

Si el origen del contrato es la intuición o la constatación de una debilidad o de una amenaza para lograr cumplir con la misión de educar, su futuro debe ser una fortaleza. Y esa es una tarea de toda la vida, porque “la ética no es algo que exista de entrada, que se de con los diplomas, es una exigencia difícil que nunca se conquista de manera definitiva”<sup>13</sup>

¿Cómo se genera esta alianza con la misión de educar que debe cumplirse con eficacia<sup>14</sup> en cada una de las aulas? ¿Es producto de la vocación? ¿Sólo hay que descubrir esa fuerza interior y fortalecerla en el día a día para tener compromiso moral con lo que hacemos? La potencialidad del concepto de contrato moral supera esta interrogante. Creemos que la vocación es más una decisión racional que un llamado sobrenatural o un designio fatalista. Nace como postura moral en la interacción de las instituciones, en el trabajo cotidiano de afrontar la práctica<sup>15</sup>, con los pares, en los equipos docentes cuyos integrantes se fortalecen mutuamente con el intercambio y la concertación. La vocación concebida como mera pasión carece de fuerza explicativa para dar significado a los términos del contrato moral del docente. No alcanza desear ser docente; la recompensa íntima de la entrega se encuentra en querer enseñar y en hacerlo bien en situaciones de inmediatez e incertidumbre extremas. Esto requiere del docente aprendiz en contextos institucionales donde el eje es lo pedagógico; aprendiz en las relaciones y en la participación en la vida institucional.

Dice Graciela Frigerio<sup>16</sup> que cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios, los cuales constituyen y simultáneamente son aprehensibles en la cultura institucional. Concebimos entonces el origen y lugar del contrato moral en una cultura institucional que evolucione hacia la concertación colaborativa, donde se articulen las relaciones entre los docentes a través de la participación y el diálogo, generando narrativas donde instalar proyectos.

Siguiendo a Frigerio, entendemos por cultura institucional a aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución, de las prácticas de los miembros de un establecimiento, y de su conducta organizacional. A partir de este marco conceptual, intentaremos comprender cómo el contrato moral influye, desde la cultura institucional, en el modo en que esas políticas, esa conducta organizacional y esas prácticas son percibidas por los docentes, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

Creemos que en una institución donde prima una cultura caracterizada por el individualismo insular de los docentes, encapsulados en el secretismo íntimo del aislamiento en las aulas, o por la balcanización en la disciplina, se determina la debilidad del

---

<sup>13</sup> MEIRIEU, PHILIPPE, 2001 Obra citada. p.23

<sup>14</sup> Nota del autor. Cuando nos referimos a eficacia estamos pensando ante todo en el compromiso del docente con el reconocimiento de la alteridad del educando y en la responsabilidad que le cabe en la gestión de la asimetría de la relación pedagógica.

<sup>15</sup> HANSEN, D.T. 2001 Llamados a enseñar Barcelona Idea Books p. 61

<sup>16</sup> FRIGERIO, G. et al 1992 *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Buenos Aires Troquel. p.35

equipo docente y su inoperancia para asumir el esfuerzo de involucrarse en un contrato moral de compromiso con una visión compartida de la institución y sus objetivos. Esta debilidad se genera en la imposibilidad de establecer un diálogo institucional sostenido, de recibir de los pares enseñanzas diversas, posturas alternativas, y de darlas recíprocamente. La soledad o la fragmentación en feudos académicos de permeabilidad reducida, priva al docente del enriquecimiento mutuo, del sentido de pertenencia, de la intersubjetividad como fuente de fortaleza. Esto no significa adherirnos a la idea de que todo lo individual es nefasto,<sup>17</sup> sino reconocer los beneficios de la colegialidad real, gracias a la cual se pueden construir acuerdos que potencien las individualidades, y encontrar en ellos una fuente inagotable de respaldo a las decisiones que se asumen como de autoría colectiva.

Reconocer que esta situación, -que una lectura de la realidad nos muestra como ampliamente difundida- conspira contra la posibilidad de lograr el desarrollo de acuerdos y alianzas, contra el préstamo de ideas, contra el aprendizaje colaborativo y contra la difusión de experiencias exitosas, reclama un análisis crítico de la racionalidad que subyace en la estructura organizacional de la escuela e incluso del sistema educativo. Pocas veces están previstas, en los tiempos y espacios de esa estructura, las condiciones para trabajar con otros. La mayoría de los docentes se reparten entre más de una institución, corren de un lugar a otro debilitando su sentido de pertenencia y la posibilidad de acompañar proyectos, coordinar, dialogar. Esta es, a nuestro entender, una situación que debería ser agendada con urgencia para poner en sintonía lo que se necesita con los mandatos y demandas de la organización escolar. Dice Hargreaves, A.<sup>18</sup> : “Las culturas no operan en el vacío. Están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales, puede ser útiles o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan estos aprendizajes.”

Schein (1985)<sup>19</sup> considera que la cultura constituye el nivel más profundo de las suposiciones y creencias comunes de los miembros de una organización, que operan de forma inconsciente y dan significado a la visión que esos actores de una organización tienen de ella y de su contexto. Distingue tres aspectos que definen la cultura institucional: los artefactos y símbolos que reflejan el entorno físico y social de la escuela; los valores, considerados como las creencias compartidas por el grupo sobre “cómo deben ser las cosas”, y las concepciones básicas, que se relacionan con las creencias profundas sobre la naturaleza humana, las relaciones interpersonales, la noción de realidad, el tiempo y el espacio. Alineándonos con esta perspectiva, creemos que el contrato moral resume el conjunto de esos valores y esas creencias compartidas, y emerge para operar en la resolución de los problemas que se presentan al docente que enseña y al alumno

---

<sup>17</sup> HARGREAVES, A. 1996 Obra citada p.208

<sup>18</sup> HARGREAVES, A. 1996 Obra citada. p.281

<sup>19</sup> Cita de HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F. SANCHO GIL, J. M. 2004 El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos N° 162 Colección: Investigación Ministerio De Educación Y Ciencia Secretaría General De Educación - Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) p. 25

que aprende; actúa como un lente a través del cual estos definen la realidad, les proporciona apoyo e identidad, constituyendo un marco de referencia complejo al que, por otra parte, es difícil acceder.

Nias y otros<sup>20</sup> definen esa inaccesibilidad de los elementos de la cultura institucional a la que no escapa el contrato moral y que no va en detrimento de su fuerza: “La acción venía gobernada por las normas que constituyen, a su vez, una expresión de los valores. En ellas se plasmaban los puntos de vista de los miembros que componían el personal docente sobre los distintos valores y la utilización de artefactos, opiniones, actividades, estilos de vida, etc., concretos. Estos mismos valores parecen ser una expresión de creencias a las que resulta muy difícil acceder desde fuera porque, a pesar de ser compartidas y comprendidas, pocas veces son expresadas verbalmente”.

Así, desde lo interno, donde se articula lo privado y lo público, el contrato moral se construye y es construido<sup>21</sup> por la socialización en el arco de la cultura organizacional, permitiendo al docente asumir con mayores fortalezas la responsabilidad de educar: atraer, enseñar y retener. Se trata de tomar conciencia de que ser docente implica ser arquitecto de acciones y relaciones positivas, de tener la posibilidad de acordar con los pares las contingencias, de asumir individual y colectivamente la inconveniencia de la impunidad de las malas prácticas, de los olvidos, de la impericia travestida y de la indiferencia inaceptable, de los silencios y las no miradas, detrás de la cual se esconde la falta de compromiso y de respeto con y hacia el Otro y hacia uno mismo<sup>22</sup>. “Porque el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz y él y sólo él, de contribuir a que lo consiga”<sup>23</sup>

Ser docente es siempre un compromiso construido, y voluntariamente contraído, sobre una materia extremadamente delicada: la formación integral del educando. Concientizarse de que detrás de la opción docencia siempre debería estar la actitud de un hierofante, la decisión orientada por un estilo de vida dedicado a asumir el rol de garante y pasante, de recuperador y transformador. Garante de los principios que sustentan a la educación en una sociedad democrática: la equidad en el acceso al conocimiento, la igualdad de oportunidades en el aula, la formación del ciudadano útil a sí mismo y a la sociedad. Pasante de la cultura que aportan los educandos, de la cultura

---

<sup>20</sup> NIAS, J. et al. 1989 *Staff Relationships in the Primary Schools: a Study of Organizational Cultures*, Londres, Cassel p.10

<sup>21</sup> Para BOLMAN, L. G. y DEAL, T. E. 1991 en *Reframing Organizations*, San Francisco, CA, Jossey- Bass, “la cultura es a la vez producto y proceso, como producto, encarna la sabiduría acumulada por aquellos que fueron sus miembros antes que nosotros. Como proceso, se renueva y recrea continuamente a medida que los nuevos miembros aprenden los modos antiguos y los transforman”. p. 250

<sup>22</sup> Nos ayudó a poner en palabra esta idea la lectura de « Alumnos de Barbiana. Carta a una profesora », 2000, Ediciones Quinto Sol, México, escrita por adolescentes de entre 13 y 16 años de la escuela de Barbiana, que en Italia, a partir de la segunda mitad de la década de 1950, funcionó para los jóvenes que habían fracasado en el sistema escolar italiano.

<sup>23</sup> MEIRIEU, PHILIPPE, 2001 *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona. Octaedro p. 26

académica y de la cultura de la Escuela en una encrucijada donde prime el respeto a la diversidad.

Al reflexionar sobre este, apenas perfilado, esfuerzo moral para la resignificación de la finalidad formativa de la escuela, el alumbramiento nos interpela sobre sus distintos ámbitos de concreción: el ámbito de los alumnos y sus familias, el ámbito de la institución educativa y el ámbito de los colegas de profesión.

Advertimos, en primer término, que implica un irrenunciable compromiso con el alumno como sujeto de derechos, como sujeto de aprendizaje y como productor de significado, reconociendo su historicidad<sup>24</sup> y teniendo siempre presente que enseñar no es “haz lo que tú quieras”, ni es “haz lo que yo quiero”. “Enseñar entonces, no es sacrificar una de las dos partes, renunciar a sus exigencias o ignorar a la personalidad del alumno, enseñar es tomar totalmente en cuenta una y otra y crear un poco de historia en este espacio. Pero la historia no se escribe nunca por adelantado y, para ella, no tenemos recetas, la historia no se repite y no podemos tener la certeza de salir totalmente indemnes”<sup>25</sup>, sólo podemos crear condiciones para que lo por venir acontezca.

Se trata de trabajar pedagógicamente, sin recetas simples, para desarrollar en los individuos nuevas competencias relacionadas con la creatividad, la autonomía, la comunicación, el trabajo en equipo, la metacognición, el pensamiento divergente y flexible, la aceptación intercultural de los riesgos y los desvíos inesperados, el manejo de las nuevas tecnologías con juicio crítico para enfrentar la hipergeneración de información, que caracteriza a estos tiempos y que se agudiza frente al hipertexto y al uso de ese increíble libro poliédrico. Se trata de trabajar pedagógicamente, siendo consecuente entre lo que se hace y lo que se dice, siendo explícito en las intenciones, creando ambientes democráticos en un aula donde los aprendizajes se construyan participativamente.

Es allí donde ubicamos el núcleo ético de la alianza, porque creemos que la cuestión ética fundamental es la interrogación sobre la finalidad de nuestros actos, la responsabilidad individual y colegiada de enfrentar el desafío de hacer del Otro el centro: materia delicada, frágil, diversa, fecunda, que merece la atención personalizada y la perfección del instrumento, y que no resiste la omisión en la misión, ni la intolerancia, ni el imperativo autoritario. Cuando se cierra la puerta de un salón y se abre el escenario del aula, el libreto no está escrito, sólo esbozado, y el contrato moral del docente implica asumir el rol de coautor de una obra inédita, más que actor de un guión ajeno. Asumir el compromiso con el equipo docente de la institución de ser coautor de un proyecto educativo fortalecido por el filtro de la reflexión colectiva y con un ideario pedagógico compartido. Estamos pensando en docentes organizadores de escenarios, impulsores de biografías ascendentes, animadores de procesos constructivos, con disponibilidad psicológica hacia el Otro, optimistas, emprendedores, capaces de dar y recibir afecto, con autoconocimiento y autodisciplina, capaces de pensar y trabajar en grupo, abiertos al entorno, creadores de ambientes humanos y humanizantes, pero, sobre todo, capaces

---

<sup>24</sup> “El desconocimiento reificador de estos asuntos, el ver al alumno como una entelequia a-histórica parece generar el conocimiento inerte, el ausentismo reiterado, la evasión del aula, el conflicto y la violencia”. FASSOLA, Z, 2004 “La Dimensión Ética, ¿figura o fondo en el escenario de la Formación de Maestros? Biblioteca Universidad ORT (001-PZC-FAS) p. 22

<sup>25</sup> MEIRIEU, PHILIPPE, 1992 *Aprender. Si. Pero ¿cómo?* Barcelona Octaedro p. 43.

de intervenir con altas expectativas sobre las posibilidades de aprender del educando, de ser verdaderos pigmaliones...

Se trata de proceder como cogestor del currículo como espacio experiencial; reflexionando con los pares sobre el porqué, el para qué y el cómo producir y seleccionar, presentar, mediar y evaluar los contenidos jerarquizados como relevantes, observando su pertinencia y significatividad, recordando que la educación no es para la vida, sino que es la vida misma. Comprender que educar es crear condiciones y que el aula “necesita, en primer lugar, abrirse de par en par a la vida, dejarse penetrar por ella, empaparse de su realidad y fundamentar toda su acción, referida a todos los ámbitos de la enseñanza y del aprendizaje, en esa realidad cotidiana que es en la que viven y en la que, en gran medida, están aprendiendo a vivir sus alumnos y alumnas”.<sup>26</sup> Esta no es una tarea sencilla; “hay que procurar liberar la mente del educando de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y trivialidad., de la convención y del estereotipo”<sup>27</sup>; “liberar no sólo la mente, sino también el corazón y el espíritu”<sup>28</sup>, sirviéndole de modelo, de ejemplo, de espejo, porque la manera de ser del docente, el modo de enseñar es parte del contenido. Esta no es una tarea en solitario, requiere una visión compartida que marque el camino de aquellos docentes que se articulan en un universo formativo.

Con la institución educativa como telón de fondo donde la enseñanza toma cuerpo, el contrato moral tiene, como ámbito privilegiado, el compromiso de los docentes de aprender sobre su centro, de analizar exhaustivamente ese escenario, sus bordes y sus límites, de desocultar el holograma<sup>29</sup> del complejo mundo del universo formativo, para comprenderlo y mejorarlo. Es un esfuerzo por develar lo que subyace en el encuadre oficial, elucidando críticamente el sentido acumulado, los consensos no discutidos, las prácticas de currículo oculto, los ritos, los subcontratos aleatorios, los códigos reproducidos, los guiones preestablecidos que alienan y reifican a los docentes, negándoles el status de agentes educadores responsables. Es instalar en la cotidianeidad de la vida institucional la cultura evaluativa integrada, que permite como refiere Peter Senge<sup>30</sup>, “recrearse en el propio aprendizaje.”

Para Philip Jackson<sup>31</sup>: “Esta perspectiva nos dice que, si queremos saber de qué manera afectan en realidad las instituciones educativas y los docentes a nuestros estu-

---

<sup>26</sup> GONZÁLEZ LUCINI, F. 1994: *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid. Alauda-Anaya.

<sup>27</sup> FENSTERMACHER, G.D. y SOLTIS, J. 1998 *Enfoques de enseñanza* 3era Ed. Buenos Aires Amorrortu p. 82

<sup>28</sup> FENSTERMACHER, G.D. y SOLTIS, J 1998 *Obra citada*. p 119

<sup>29</sup> Nota del autor: En el campo de las ciencias sociales, la noción de holograma ha sido utilizada como metáfora ilustrativa de fenómenos sociales como por ejemplo en MORÍN, E, 2004. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Mexico. Gedisa 7a. Ed. La realidad está constituida, se dinamiza y se organiza de manera holonómica. Esto es, cada parte de una cierta totalidad (que es parte de otra totalidad) es siempre similar a dicha totalidad. Las partes que componen una determinada realidad contienen información acerca de la totalidad de la misma y, por ello, son en cierto modo capaces de constituir tal realidad autónomamente, cada una por su cuenta.

<sup>30</sup> SENGE, P. 1990 *La Quinta Disciplina*. El arte y la practica de la organización abierta al aprendizaje p. 24

<sup>31</sup> JACKSON, P. 1999. *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires Amorrortu p. 129

diantes, debemos aprender a observar con una mirada aguda las pequeñas cosas que ocurren en la vida del aula. Entonces, si miramos con la suficiente atención y lo hacemos sistemáticamente, podremos comenzar a apreciar los beneficios”.

Se trata de enjuiciar críticamente las verdades e intervenir colectivamente para transformar la realidad y mejorarla. Estas verdades pueden mostrarse como sagradas e incuestionables, menos probables de cambiar; o profanas, basadas en creencias menos enraizadas y más expuestas al debate, la crítica y el cambio. Se trata de interpelar al escenario para conocerlo y aprender sus significados. Dice Bernardo Blejmar<sup>32</sup> :“Se trata ¿de educar?, ¿de contener?, ¿de proveer?, ¿de asistir?, ¿todo esto junto?, ¿en qué medida y en qué proporción? ¿Dónde empieza y dónde termina la misión de la escuela? Sólo en la explicitación del contrato se podrá avanzar, integrando los nuevos sentidos que se construyen sobre una lectura de mundo, interpretando la demanda de ese mundo en la organización y lo que ésta puede ofertar como posibilidad para ese mundo.”

En este punto deberíamos aludir al impacto del contrato moral en el clima institucional, en tanto que éste es la manifestación superficial de la cultura, su epidermis. El clima institucional es un concepto amplio que da cuenta de los modos de relación, de distribución de roles, de promoción o límites de comportamientos, de las formas en que se definen las normas, etc. Posee un carácter global que abarca múltiples aspectos internos de la organización institucional, que es “vivido” por todos los actores y repercute positiva o negativamente en la institución.

Darío Rodríguez<sup>33</sup> (1995) expresa que el clima institucional “es un concepto descriptivo que está referido a aspectos de la vida escolar difusos, intangibles, vivenciables más que medibles”.

Wang, Haertel y Walberg (1977)<sup>34</sup> han encontrado que, cuando se vincula la manera de enseñar con la creación de un ambiente positivo, se produce un impacto en el aprendizaje semejante al que se puede atribuir a las categorías relativas a la capacidad del estudiante. Agregan que la mayoría de las investigaciones que se basan en estudios sociológicos sobre el clima escolar muestra una relación entre la eficacia en la enseñanza y el clima favorable en la escuela. En este sentido, las clases eficaces, las que favorecen los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, parecen promover relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar (Nieto, 2003)<sup>35</sup> . Según Stockard y Mayberry (1992)<sup>36</sup> , la relación entre

---

<sup>32</sup> DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. Compiladoras 2001 ¿Dónde está la escuela? Buenos Aires Ediciones Manatíal p 41

<sup>33</sup> GONZALES, D. 1995 Diagnóstico organizacional. Centro de Extensión de la Universidad Católica de Chile. Santiago, citado en Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las escuelas primarias de contextos desfavorecidos en el Uruguay 1999 Proyecto ME.CA.E.P. p.86

<sup>34</sup> HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F. y SANCHO GIL, J. M 2004 Obra citada p 27

<sup>35</sup> NIETO, S. 2003, What Keeps Teachers Going?, Nueva York, Teachers’ College Press. Citado por Hernández y Hernández, F y Sancho Gil, J. M 2004 Obra citada p 27

<sup>36</sup> STOCKARD, J. y MAYBERRY, M. 1992 Effective Educational Environments, Londres, Sage Publications. Citados por Hernández y Hernández, F y Sancho Gil, J. M 2004 Obra citada p 27

las dimensiones relativas al funcionamiento institucional y los resultados del aprendizaje, se ve reflejada en cuatro grandes factores en los que, a nuestro entender, subyace la acción positiva del contrato moral sobre el clima escolar: las expectativas académicas, el liderazgo de la escuela, el contexto ordenado y la coherencia escolar, y la moral de los docentes y alumnos.

A estos factores podríamos agregar: frecuentes evaluaciones y controles de lo aprendido por los estudiantes, que se utilizan para mejorar las propuestas; el uso eficiente del tiempo en el aula; la planificación conjunta; alta tasa de contactos familia-institución; y la implicación de los padres en las tareas de sus hijos.

Gonder (1994)<sup>37</sup> señala como indicadores de un clima positivo: el respeto, la confianza, la moral alta, la cohesión, la preocupación de unos por otros, el crecimiento académico y social, la comunicación y las oportunidades de participación. Hernández y Hernández, F y Sancho Gil, J. M<sup>38</sup> advierten que cada una de estas palabras remite a conceptos y prácticas que pueden variar y conllevar significados diferentes según quién los utilice. De ahí la importancia de que cada comunidad escolar mantenga un diálogo permanente para hacer explícitas las distintas interpretaciones, a fin de favorecer significados y prácticas compartidas. De eso se trata, a nuestro entender, el contrato moral que estamos tratando de conceptualizar como una plataforma sobre la cual los equipos docentes definen las prioridades de actuación para construir una escuela potente.

No podemos dejar de mencionar algunos aspectos de las incidencias del compromiso del docente en la vida moral en el aula, en la mediación del conocimiento, y en la relación con las familias de los alumnos, todos estos considerados como ámbitos de concreción.

La idea de vida moral en el aula, nos lleva a relacionar al contrato moral del docente con otros “contratos” que en ella se suscriben y que, lejos de ser de carácter técnico, tienen que ver con la ética en el ejercicio del rol docente. Nos referimos al concepto de contrato didáctico, introducido por Guy Brousseau<sup>39</sup> y desarrollado por Ives Chevallard<sup>40</sup>. Es un concepto sin duda ambiguo, puesto que puede confundirse con la idea de un contrato pedagógico que pueda ser explicitado y negociado con los alumnos. En este caso, los términos del contrato no se negocian. A pesar de las dificultades para acordar en qué consiste, es un concepto interesante para relacionarlo con el del contrato moral del docente, porque este, como aquel no se negocia con los alumnos. Resignifica la interpretación de las situaciones didácticas y la categorización de los estilos pedagógicos, denunciando la existencia de un contrato que siempre está allí, regulando los inter-

---

<sup>37</sup> GONDER, P. O. 1994, *Improving school climate & culture*, Arlington, VA, American Association of School Administrators. Citado por Hernández y Hernández, F y Sancho Gil, J. M 2004 Obra citada p33

<sup>38</sup> HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F. y SANCHO GIL, J. M 2004 Obra citada p 34

<sup>39</sup> GUY BROUSSEAU, 1984 *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situation d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. (actes de la 3e Ecole d'été de didactique des matemáticas, IREM).

<sup>40</sup> IVES CHEVALLARD, 1983 *Remarques sur la notion de contrat didactique*. Mimeografiado, Avignon.

cambios entre docentes y alumnos respecto al saber en juego. En este marco la dimensión moral cobra una singular importancia, sesgando las interacciones y dotando de sentido e intencionalidad a decisiones que parecerían ser meramente técnicas.

Esto pondría al docente en alerta sobre los riesgos de no hacerse cargo de esos espacios ritualizados, para denominar los cuales sería más adecuado el término *de costumbre didáctica*, introducido por Nicolás Balacheff<sup>41</sup>. Remite de manera analógica a las concepciones etnológicas tradicionales, que conciben la clase como sociedad consuetudinaria, una sociedad anterior al derecho. En otras palabras, las reglas no están escritas en ninguna parte, pero a pesar de todo están sacralizadas, se imponen y sancionan las transgresiones. Es en las rupturas donde se manifiesta esa gramática del aula, ese contrato o costumbre en vigor, que implica una serie de valores no suficientemente clarificados pero que impelen a los alumnos a cumplir su «oficio»<sup>42</sup> en el marco de relaciones asimétricas y varicantes.

El concepto de contrato implícito o de costumbre didáctica lleva a la consideración ética del significado de lo que los alumnos expresan en los diálogos (o pseudo-diálogos) de clase. Generalmente, se tiende a interpretar sus intervenciones según categorías absolutas de verdadero o falso. Es decir, subestimando gravemente sus respuestas.

Con más frecuencia de lo que se cree, los alumnos no contestan verdaderamente a la pregunta formulada, como lo harían en un contexto más neutro; responden en primer término al docente, esforzándose, con razón o sin ella, por descifrar la naturaleza de su espera, de su mirada, de sus gestos, y por ajustarse, no a lo que ellos realmente saben, piensan o sienten, sino a lo que creen que siente y piensa el docente. En resumen, como dice Chevallard, razonan bajo influencia.

Es aquí donde el contrato moral supone el compromiso de respetar al alumno como sujeto de aprendizaje, de valorarlo como interlocutor válido y de romper el efecto perverso del contrato o costumbre didáctica. Sólo la vigilancia de las propias prácticas, su exposición y análisis en el marco del contrato moral permitiría superar esta forma encubierta de dogmatismo y de cierta forma de trasgresión al principio de laicidad<sup>43</sup>. La misión formativa de la escuela requiere de un docente capaz de respetar los procesos autónomos de construcción del conocimiento, las actitudes y los valores.

En este mismo sentido, en las tareas de mediación, el contrato moral obliga al docente conciente de las asimetrías, a una postura de neutralidad procedimental<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> NICOLAS BALACHEFF, 1988 *Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques*. Mimeografiado,

<sup>42</sup> El ejemplo más clásico es el llamado «La edad del capitán» que originó el título de una obra de STELLA BARUK

<sup>43</sup> Nota del autor: En el Congreso de Didáctica Universitaria que tuviera lugar en Bilbao en enero del año 2004 se llegaron a conclusiones que no difieren demasiado de lo aquí expuesto y en definitiva, parecería que las investigaciones sobre temas educativos confluyen en la relevancia de los aspectos morales de la enseñanza.

<sup>44</sup> “Asumir una postura de neutralidad no se refiere al hecho de tener o no preferencias personales respecto a una cuestión, sino al hecho de manifestarlas o no y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa” TRILLA, J. 1992 *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona Paidós

Esto no significa vaciamiento axiológico, sino educar para la formación del juicio crítico de los alumnos, sin elegir por ellos, sin adoctrinar; es educar sin enrolar. La actitud de laicidad del docente permite organizar la convivencia fraternal sin desconocer las diferencias, para formar ciudadanos capaces de vivir esas diferencias con distancia suficiente para no ser alienados por ellas. La laicidad pone de relieve lo que une a los hombres, antes de valorar lo que los divide, salvaguardando al alumno de la imposición del fundamentalismo de los modelos únicos. ¿Dónde comienza y dónde acaba la libertad de cátedra? Al respecto, Miguel Martínez Martín dice <sup>45</sup> que la libertad de cátedra está limitada por la libertad del enseñado, a través del principio de neutralidad ideológica de la enseñanza, que garantice la protección de la libertad de conciencia como principio irrenunciable que no puede supeditarse a ningún otro.

Para un docente comprometido con la formación moral de los alumnos existen situaciones, ante cuestiones controversiales, en las se deben acordar formas de proceder elaborando participativamente criterios, pautas o orientaciones que guíen las actuaciones a modo de lineamientos comunes que les aporten mayor seguridad y coherencia. “De todo esto saldrá una unidad de criterios que es la condición para alcanzar la coherencia del ejercicio de la enseñanza por todos los miembros del personal del centro”<sup>46</sup> Esa unidad de criterio, esta posibilidad de un lenguaje común, es una manifestación del contrato moral.

En la relación con la familia -referente de primer nivel para los educandos, como agencia trasmisora de valores-, el contrato supone, simultáneamente, el respeto por sus códigos y el alentar procesos de cambio positivos y deseables. Esto sólo es posible si los padres se integran con su historia en la institución y le atribuyen a la escuela el estatus de casa de la cultura y agencia de educación permanente, donde también ellos pueden confrontar, para entender, comprender y transformar el complejo mundo que pasa cada día por sus vidas. Que esto sea posible es una opción del docente y un estilo de conducción institucional; es un hacer o no hacer que está fundado en el contrato moral. El trabajar pedagógicamente con las familias, para fortalecerlas y a la par dar pertinencia al currículo, conlleva atender estos aspectos y reclama la existencia de un docente capaz de considerar la discrepancia abrupta que puede existir entre los marcos referenciales culturales de la comunidad de origen y los de la comunidad escolar; evitar la desvalorización de la cultural familiar; tener en cuenta que cuando se habla de padres o familias no se habla de conjuntos homogéneos; y asumir su rol diferenciándose de esos otros roles, para no quedar atrapado en la trama vincular, perdiendo su potencial de agente activo de transformación.

Finalmente, el contrato moral tiene como ámbito de concreción las relaciones entre los docentes, entre los colegas en el marco de la institución. Son múltiples y variados los aspectos en los que el contrato moral opera en las relaciones entre los docentes. Vamos a intentar una presentación que sin duda quedará inconclusa.

---

<sup>45</sup> MARTÍNEZ MARTÍN, M. 1998 Obra citada p.120

<sup>46</sup> BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. 2001 *Cómo mejorar los centros docentes* Madrid La Muralla p. 114

Podríamos comenzar por la desburocratización de la comunicación, a partir de una forma de trabajo más basada en relaciones que en reglas, por un diálogo que elude el rumor y se hace constructivo y comprensivo para todos.

En esta misma línea podríamos agregar la disponibilidad hacia los colegas, la voluntad de trabajar en equipo, de participar en todas las situaciones institucionales que así lo requieran. Me refiero a participar sin afán de protagonismo, con auténtico compromiso moral con la institución, sintiéndose miembro o parte de ella, con la generosidad de quien está realmente involucrado en la acción colegiada.

Dicen Brighouse, T. y Woods, D. 200<sup>47</sup>: “Enseñar puede ser una tarea en solitario con las demandas diarias sin tregua que tienen prioridad sobre los objetivos a largo plazo. El compañerismo y la concepción del centro están unidos y en esta tarea los profesores deben trabajar unidos con los triunfos de los esfuerzos colectivos que compensan las luchas en solitario. La concepción educativa tiene que construirse mediante inducción, desarrollo profesional, planificación común, tutoría y apoyo, compartir lo positivo de la docencia diaria y analizar los resultados. La base de esta teoría son las normas, valores y creencias que unen a una comunidad de personas con la misma idea, con la responsabilidad común de mejorar la práctica continuamente y alcanzar los niveles de consecución para los alumnos.”

Creemos que este ámbito se trata de conformar comunidades de aprendizaje. Argyris y Schön<sup>48</sup> plantean así la idea: “Hay algo paradójico aquí. Las organizaciones no son solamente colecciones de individuos, pero no existen organizaciones sin semejantes colecciones. De modo similar, el aprendizaje organizativo no es meramente aprendizaje individual, pero las organizaciones aprenden sólo mediante la experiencia, acción de los individuos”.

Una publicación del Proyecto ME.CA.E.P.<sup>49</sup> Identifica una serie de aspectos institucionales que inciden en los aprendizajes. Entre ellos cita el trabajo colaborativo y el equipo de los docentes de donde surgen un mayor número de distinciones y observaciones que permiten a los docentes describir y analizar su práctica pedagógica y el impacto de ellas sobre los aprendizajes de los alumnos, rompe con el aislamiento, la impotencia y resignación de los docentes frente a las dificultades propias y de sus alumnos. Esto es aprendizaje organizativo.

“La escuela no sólo puede educar – esta es su finalidad social – sino que necesariamente educa. La escuela como organización educa, interviene en los procesos educativos de sus miembros. Y debe intervenir en sus propios procesos internos, debe aprender como organización. Esta es a nuestro entender una acción ética, una acción responsable. Y en la medida de que la escuela sea capaz de aprender, podrá educar mejor como organización, optimizará su acción educativa. Y lo hará de forma especial en los procesos de aprendizaje valorativos, influenciará en la educación de los valores de sus miembros.”<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. 2001 Obra citada p 138

<sup>48</sup> ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. 1978 citados por Bolívar, A. 2000 Los centros educativos como organizaciones que aprenden Madrid La Muralla p 17

<sup>49</sup> Proyecto ME.CA.E.P. 1999 Obra citada p19

<sup>50</sup> DUART, J.M. 1999 La organización ética de la escuela y la transmisión de valores Barcelona *Papeles de Pedagogía* Paidós p. 16

Antonio Bolívar<sup>51</sup> puntualiza algunos principios del aprendizaje organizativo en los que creemos que subyace la fuerza positiva del contrato moral, constituyéndose a la vez en su mayor reto: compromiso activo con la mejora continua; grupos coordinados que se esfuerzan por compartir metas en colaboración; desarrollo de visiones comunes sobre los objetivos de la organización; difusión de experiencias exitosas, examen crítico de las prácticas; disposición para cambiar los marcos habituales de pensar, entre otros.

Para Leithwood y Aitken (1995)<sup>52</sup>, una organización que aprende es un grupo de personas que persiguen metas comunes (incluidos los propósitos individuales), con un compromiso colectivo para revisar regularmente los valores de dichas metas, modificarlas cuando viene el caso y desarrollar continuamente modos más efectivos y eficientes para llevarlos a cabo.

Podríamos aventurar que la acción más potente del contrato moral es la de construir en las escuelas reales comunidades, en el sentido de Neto, A. F. y García, S. (1987)<sup>53</sup> cuando expresan que: “Siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad”.

Ante el individualismo radical, ante el hedonismo y el egocentrismo autoreferente y autosuficiente que ignora la confrontación y la actitud dialógica, ante el delirio de las fantasías posmodernas, (la de igualdad absoluta, que tiende a igualarlo todo desde lo inferior, y la del relativismo, que fractura el principio de autoridad y legitima el discurso que no muestra el fundamento de la verdad), el docente moralmente comprometido rescinde el solipsismo, el malestar, la inercia, la apatía y el conformismo de la Pedagogía de la espera, cuestiona la Moral, deja el lugar aséptico y tibio del técnico y somete a autocrítica su concepto de razón, que a veces adolece de ceguera y no admite razones. La refunda colectivamente con honestidad y ética, para dar respuestas complejas a un asunto complejo: ser un buen docente para la buena enseñanza.<sup>54</sup>

Andy Hardgreaves<sup>55</sup> aporta un interesante concepto de lo que implica ser un buen docente: “Enseñar bien no es sólo una cuestión de ser eficaz, desarrollar capacidades, llegar a dominar la técnica y tener el grado adecuado de conocimientos. Enseñar bien también lleva consigo trabajo emocional. Hay que hacer una infusión con deseo, placer,

---

<sup>51</sup> BOLIVAR, A. 2000 Obra citada p 24

<sup>52</sup> Citados por BOLIVAR, A. 2000 Obra citada p. 25.

<sup>53</sup> Citados por FRIGERIO, G. et al 1992 Obra citada. p. 97.

<sup>54</sup> FENSTERMACHER, G.D. 1989 plantea que la “buena enseñanza” tiene tanto fuerza moral como epistemológica: “Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar que es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, y en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo entienda.” En Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la educación en WITTROK M. L. 1989 La investigación de la enseñanza, Tomo I pp. 149-159

<sup>55</sup> HARDGRAVES, A. 1996 Obra citada.

misión y creatividad, reto y diversión. Enseñar bien es una actitud emocional profunda”. Nos sumamos a esta idea. Creemos que esa actitud emocional posibilita los lazos de compromiso entre los miembros de una escuela; ser docente no es sólo una profesión, un oficio o un trabajo, es una forma de ver el mundo y verse a sí mismo, es -parafraseando a José Enrique Rodó- poner la esperanza más allá del horizonte.

Esa esperanza, como causa común compartida por los docentes en el seno de las instituciones, los ayuda a involucrarse en el contrato moral, y eso es bueno para la escuela como dimensión relacional, bueno para el alumno y bueno para el docente. Dice Philip Jackson: “Tengo la corazonada (¿puede ser acaso algo más que eso?) de que no sólo soy una persona diferente de la que habría sido si nunca hubiera enseñado; también soy una persona mejor. En suma, creo que la enseñanza me mejoró. Y lo hizo, si mi corazonada es correcta, exigiéndome un rol que por costumbre implica desempeñar una cantidad de obligaciones morales.”<sup>56</sup>

Sabemos que el contexto, con sus dramáticos matices de riesgo; los lugares y tiempos de aprendizaje; la infraestructura material y organizativa de los centros; la gestión; la formación de los docentes y la brecha entre el capital cultural que los alumnos construyeron en su socialización primaria y las competencias que la escuela les pide, entre otros factores, inciden en los niveles de logro. Sabemos que las aulas constituyen el contexto que tiene una mayor influencia en los procesos de aprendizaje, y que su funcionamiento está determinado por el contexto más amplio de la escuela. Pero apostamos a que el contrato moral de los docentes es transformador, operando desde la cultura en la institución y en el aula. Puede conformar una plataforma que potencie a los indicadores del clima escolar positivo, resignificando la finalidad formativa de la escuela.

En fin, pensar que el ejercicio la docencia se enmarca en un contrato moral que el educador contrae consigo mismo y con sus pares en la institución, uno especial que no admite rescisiones, se construye desde lo grupal, y se instala en lo más profundo del imaginario colectivo, es una idea esperanzadora; es creer en el “efecto mariposa” en el centro educativo.<sup>57</sup>

Implica preservar un espacio en el razonamiento, para una emoción humana básica, la esperanza. Pero no a cualquier esperanza sino a la esperanza posible. Es un acto de fe impulsado por la fidelidad a un espejo interior. Implica creer que ante las situaciones impensadas, críticas, dramáticas que plantea cada día el escenario escolar, el docente se compromete con su profesión más que nunca, dando un mensaje de dignidad hacia la sociedad.

Nos hemos adherido a esta idea con la fuerza de quienes, por ser docentes, saben que no es una mera ilusión; es posible. Porque no hay mañana sin esperanza posible, aunque no haya certezas, porque es precisamente la incertidumbre el cimiento de la esperanza.

---

<sup>56</sup> JACKSON, P. 1999. Obra citada p. 134

<sup>57</sup> La Teoría del caos ha creado el concepto de “efecto mariposa” aludiendo a que las pequeñas diferencias en los inicios se convierten con rapidez en enormes diferencias en los resultados. Dice Gleick, J. 1988, *Caos: La creación de una ciencia*. Barcelona Seix Barral.. “Si agita hoy, con su aleteo, el aire de Pekín, una mariposa puede modificar los sistemas climáticos de New York el mes que viene”.