

Blanco, Nieves (1994). "Las intenciones educativas", en Ángulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe, pp.205-231.

Las intenciones educativas

Lo que hace falta, sobre todo, es el atrevimiento y la novedad de hipótesis que no den por sentado que es cierto lo que simplemente se ha hecho habitual.

BRUNER (1972, 227).

La escuela es una institución social, relacionada con otras instituciones y ámbitos sociales que configuran la estructura de una sociedad: cultural, económico, ideológico... Su misión, expresada en términos muy genéricos y que, por ello, es fácil que generen consenso, consiste en preparar a las nuevas generaciones para insertarse en la sociedad de la que forman parte, adquiriendo aquellos elementos de la cultura (conocimientos, normas, valores, habilidades) que se consideran fundamentales, tanto para esa inserción como para la propia 'supervivencia' de la sociedad. Y según se entienda esta última, la enseñanza puede plantearse como reproducción de las estructuras y valores sociales o como crítica y transformación de las mismas.

La enseñanza es una actividad intencional, y esa intencionalidad consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que se enseña; una influencia que se traduce en proponer –cuando no imponer– significados sobre la realidad, a través del conocimiento y las formas en que éste se hace accesible a los estudiantes y de las relaciones pedagógicas que para su adquisición se establecen. Es, por todo ello, una actividad moral. Así pues, la enseñanza se realiza de acuerdo a algunas razones, para algunos propósitos que deben explicitarse y comunicarse.

Si el currículum constituye, como ya se ha indicado, la vertiente normativa de la enseñanza, la determinación de qué y cómo habrá de enseñarse, es evidente que deberá contener también la especificación de las razones, las intenciones o los propósitos del por qué y del para qué de esa enseñanza. En lo que sigue me ocuparé del análisis de las distintas opciones existentes respecto a la forma de explicitar esas intenciones educativas y de los presupuestos en que se asientan.

I. Los objetivos en la enseñanza: sentido y funciones

En el lenguaje común no existen diferencias significativas al hablar de intenciones, finalidades, metas u objetivos, y solemos utilizarlos como sinónimos. Pero, en el lenguaje especializado, cuando se habla de objetivos es para hacer referencia "al resultado intencional y predeterminado de un programa de enseñanza planificado y se expresa en términos de lo que se espera que el alumno haya aprendido" (Eraut, 1991a, 4261). En esta caracterización están los tres rasgos que identifican lo que hablar de objetivos significa en educación:

- a. un resultado,
- b. intencional y predeterminado,
- c. expresado en términos de lo que los estudiantes deben aprender.

¿De dónde procede esta forma de concebir la determinación de las intenciones educativas en forma de resultados predeterminados del aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuáles son las justificaciones que llevan a derivar de las finalidades educativas los objetivos así entendidos?

Como ha analizado José Gimeno (1982), la “pedagogía por objetivos” nace ligada al movimiento norteamericano de racionalización en la planificación del currículum (Bobbitt, 1918, 1924; Charters, 1924), dentro de un planteamiento utilitarista de la educación con una influencia palpable del lenguaje industrial y de los métodos utilizados en ella, que tratan de derivarse a la educación. La especificación de los objetivos de la educación, entendidos como lo que los estudiantes deberían poder hacer como resultado de la enseñanza, procede del análisis de las tareas que –se supone– han de realizar cuando salgan de la escuela. Este movimiento, que decayó en los años treinta a consecuencia del empuje del movimiento progresivo (y de la propia incapacidad de la ideología utilitarista para encontrar un esquema y una propuesta razonable y asequible para la enseñanza¹), volvió a renacer en la década de los cuarenta. Y lo hizo de la mano de Ralph Tyler y con una preocupación básica por facilitar los procesos de evaluación de la enseñanza, dentro de una concepción eficientista de la misma.

El punto realmente central desde el que se argumenta la necesidad de ‘traducir’ las intenciones educativas en forma de objetivos, está en considerar que “la actividad educativa no es pensable sin la explicitación de los objetivos hacia los que está orientada” (Escudero, 1983, 1040); objetivos que adoptarán la forma, ya sea de conductas observables (Mager, 1982), ya sea de habilidades cognitivas, actitudes, destrezas o capacidades (Coll, 1991).

Los objetivos se convierten en el punto inicial, el primer paso de la planificación curricular, del proceder ‘racional’ en educación, de tal forma que –se argumenta– sólo a partir de ellos es posible la selección de los medios que permitan alcanzarlos. Se trata de una racionalidad medios-fines en la que “la planificación del currículum se convierte en la organización de los mejores medios para alcanzar los fines” (Hirst y Peters, 1970, 68); fines que habrán de ‘traducirse’ en forma de objetivos, de resultados de aprendizaje. Como indica Jaime Sarramona (1990, 61), para poder actuar tecnológicamente, se requiere la previa especificación de las metas y su traducción en formas suficientemente concretas y específicas como para que, a partir de ellas, puedan derivarse criterios de selección de contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Una traducción que –se especifica– habrá de realizarse mediante la aplicación del conocimiento científico.

Las formulaciones excesivamente generales, del tipo: “hacer críticos a los sujetos frente a la sociedad de consumo” o “dominar el cálculo elemental” (Sarramona, 1990) no se consideran útiles, de manera que habrá que traducirlas en “objetivos pedagógicos” que, a su vez, presentarán sucesivos niveles de concreción. Por ello todos los autores situados en esta línea de pensamiento indican, como un aspecto inevitable y necesario, la especificación de distintos niveles de formulación de objetivos. Aunque hay versiones más o menos sofisticadas, un buen ejemplo lo constituye la tópica cadena, propia de las programaciones que en España se introdujeron de la mano de la LGE de 1970, de objetivos generales, específicos y operativos.

¿Cómo se produce el proceso de derivación que desde las finalidades educativas llega a los objetivos en su último nivel de concreción? Esta es una “cuestión de fondo” que requiere de justificaciones que expliquen “cómo pasar de las intenciones educativas, ‘enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados’, a la formulación de objetivos educativos que sirvan

¹ Fruto del análisis de tareas para derivar objetivos educativos, se elaboraron propuestas como la que, por ejemplo, para el ámbito de las ciencias sociales, proponía hasta 888 objetivos importantes; lo cual era, obviamente, excesivo o inútil para cualquier docente.

para guiar eficazmente la práctica pedagógica. Los segundos constituyen formulaciones derivadas de las primeras” (Coll, 1991, 50). Sin duda se trata de una cuestión de fondo; pero es más que discutible, como luego indicaré, que las intenciones educativas hayan de entenderse en términos de efectos esperados, y que para trabajar con tales intenciones hayan de concretarse sucesivamente en el formato de objetivos, como este autor asume.

César Birzea (1980, 24) planteó con toda claridad en qué consiste ese proceso de derivación: “En la delimitación del campo operativo en el que se realizará un objetivo, mediante la reducción sucesiva de finalidades a metas y de éstas a objetivos generales”. De las finalidades, que expresarían las orientaciones generales del sistema educativo –habitualmente formuladas en nivel político–, se pasaría a las metas que “definen el tipo de alumno por formar y la clase de sociedad que pretende obtenerse, conforme a los deseos del sistema sociopolítico” (Birzea, 1980, 26). Ese “tipo de alumno” suele expresarse –como se hace en la LOGSE– especificando qué capacidades cognoscitivas lo caracterizarían, de acuerdo a su nivel evolutivo. A su vez, de las metas se derivan los objetivos pedagógicos, que han de precisar el ámbito de conocimiento “y el tipo de modificación educativa exigidos al alumnos al final de un etapa de aprendizaje” (Birzea, 1980, 27). Sin embargo, aún se considera que son demasiado generales para ser útiles, por lo que a partir de aquí hay que continuar con el proceso de derivación hasta llegar a la operativización total.

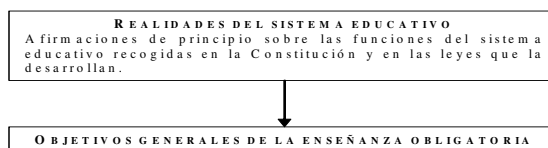
Sea cual sea el procedimiento para operativizar, lo importante en todo caso es que se respeten una serie de características que, aunque con ligeras matizaciones, son comunes a todos los autores que se sitúan en este esquema de pensamiento (Birzea, 1980; Coll, 1991; Estarellas, 1972; Fernández, Sarramona y Tarín, 1979; Gagné y Briggs, 1976; Mager, 1982; Rodríguez Diéguez, 1986; Taba, 1974):

- a. Dirigirse a la modificación de las capacidades del estudiante, ya sea expresada en un comportamiento observable o en una nueva acción mental, un nuevo concepto, una operación lógica.
- b. Especificar las condiciones en que la actuación del estudiante se evaluará.
- c. Precisar su nivel de realización (tiempo, errores aceptables, características del producto material...).

Para ejemplificar el proceso de ‘derivación’ de los objetivos, a partir de las finalidades del sistema educativo, analizaré con cierto detalle la propuesta de César Coll (1991), porque representa el planteamiento más reciente en esta línea (aunque, como trataré de indicar, retoma y se asienta en presupuestos bien conocidos y nada novedosos) y porque constituye el fundamento sobre el que se ha articulado del Diseño Curricular Base. Este autor considera que sólo hay tres ‘vías de acceso’ para la concreción de las intenciones educativas: los contenidos del aprendizaje (*input*), los resultados esperados (*output*) y las actividades.

- a. La derivación de las intenciones a través de los resultados esperados de aprendizaje, formulados en términos cognitivos, le parece problemática a este autor, puesto que al no disponer de una “taxonomía de destrezas cognitivas suficientemente rica y precisa para ser utilizada como fuente de objetivos cognitivos” (Coll, 1991, 56), hay que formularlos en términos muy generales y, por ello, “son poco útiles para guiar eficazmente la práctica pedagógica” (*Ibid.*, 57).
- b. La ‘vía de acceso’ a través de los contenidos, del análisis de la estructura interna del conocimiento, tampoco le parece suficiente, por entender que desconsidera las capacidades de los sujetos que han de aprender; esto es, que se fundamenta en la estructura lógica del conocimiento, pero no en la psicológica.
- c. En cuanto a la derivación a través de las actividades de aprendizaje, arguye que sólo es viable en un currículum totalmente abierto que renuncie a definir las intenciones educativas “con un grado aceptable de concreción” (*Ibid.*, 63).

GRÁFICO I
Proceso de concreción de las intenciones educativas en el modelo de
Diseño Curricular para la enseñanza obligatoria (Coll, 1991, 65).



Su propuesta, entonces, es utilizar una doble vía: los resultados esperados de aprendizaje (expresados en términos de procesos cognitivos) y los contenidos, atendiendo tanto a los aspectos lógicos como psicológicos del mismo. Algo que, en los inicios del movimiento de la denominada “pedagogía por objetivos” (Gimeno, 1982), ya planteara Ralph Tyler (1973), quien indicaba que la correcta formulación de objetivos debería hacer referencia tanto a las conductas² de los estudiantes como al ámbito de conocimiento al que se referirían. La derivación, entonces, se realiza desde las finalidades del sistema educativo hasta la especificación de las unidades elementales de contenido y los objetivos didácticos, tal como se indica en el gráfico número 1.

Sin embargo, hay que indicar que la justificación de la concreción de intenciones educativas que se ha ofrecido (a través de los contenidos y los resultados esperados de aprendizaje), sólo es válida para la derivación del “tramo” que comienza en los objetivos generales de ciclo; antes, desde las finalidades del sistema educativo hasta los objetivos generales de ciclo, no se argumenta justificación alguna; lo cual, sin duda, sería necesario, pues el proceso es completo y no puede argumentarse una parte de él –la segunda–, si previamente no está claro cómo se ha llegado ahí: ¿Por qué el pleno desarrollo de la personalidad del alumno –su preparación para participar en la vida social y cultural, formarle para la paz y la cooperación entre los pueblos, etcétera– ha de convertirse, para los niños y niñas de educación primaria, en el desarrollo de la capacidad de utilizar de manera apropiada la propia lengua, de utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística o de aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo? ¿Por qué es necesario traducirlas en capacidades? ¿Por qué esas capacidades y no otras?

² Conductas entendidas en un sentido amplio, es decir, incluyendo tanto comportamientos como pensamientos, sentimientos, etcétera (Tyler, 1973, 41). Bien es cierto que, como en autores más recientes que han rechazado la base psicológica conductista en la que se apoyó esta corriente de pensamiento en sus inicios y durante parte de su desarrollo, al final del proceso de especificación de objetivos se acaba planteando que “los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos deben tener siempre un referente comportamental” (Coll, 1991, 142; énfasis en el original).

Esta ausencia de argumentos no es, por lo demás, excepcional, puesto que es bastante común que “el problema de seleccionar y justificar los objetivos quede oculto por la simple declaración de que estos se derivan de las intenciones” (Eraut, 1991b, 4283). Sin embargo, esto oculta: a) que existen diversas fuentes de selección y justificación de objetivos; b) que de las intenciones pueden derivarse series diferentes de objetivos, sin que sea posible decidir con absoluta seguridad cuál de ellas es más adecuada o preferible, y c) que no existe ningún procedimiento válido para deducir los objetivos de las intenciones. Por más que quienes utilizan tales procedimientos de *deducción* pretendan soslayarlo, lo cierto es que no existe ningún conjunto de reglas o procedimientos justificables que pueda considerarse válido para derivar los objetivos específicos de los generales. Y ello porque el conocimiento disponible no es suficiente para realizar tal derivación desde bases indiscutibles y, sobre todo, porque en ella intervienen necesariamente juicios de valor sobre lo que es deseable, adecuado o prioritario. Nunca habrá una base científica que determine juicios de valor, pues el conocimiento en que se asientan tiene una “textura” diferente y siempre serán controvertidos y debatibles.

Aunque no se expliciten tales justificaciones, resulta claro que la razón que explica el sentido que adopta el proceso de derivación –que se inicia en las finalidades del sistema educativo y finaliza en los objetivos didácticos– está en que, interpretando y restringiendo tales finalidades (tal como aparecen formuladas en la LOGSE), César Coll (1991, 131-132) considera que el sentido de la escolaridad está en “promover ciertos aspectos del desarrollo personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no se producen, o no se producen satisfactoriamente, a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación en actividades especialmente pensadas con este fin”. Lo que, si bien es comprensible en tanto es, probablemente, lo único que desde una perspectiva psicológica puede plantearse, resulta cuando menos discutible y –cuando más– absolutamente inadecuado desde una perspectiva pedagógica; porque reduce a los estudiantes a sujetos psicológicos, la cultura a contenidos –convirtiéndolos en “materia prima” sobre la que realizar aprendizajes– y a la enseñanza en manera ayuda para que ese desarrollo psicológico personal pueda orientarse en una dirección específica.³

No se olvida César Coll de indicar cuál ha de ser la forma precisa que debe adoptar la formulación adecuada de los diferentes tipos de objetivos, consecuente con el ámbito al que se refieran. Así, los objetivos generales de ciclo, que especifican “las capacidades que el alumno debe haber adquirido” al finalizar el ciclo correspondiente, adoptarán la forma siguiente: “el alumno será capaz de... (Descripción del tipo o subtipo de capacidad seguida, eventualmente, del tipo de circunstancias en las que se manifiestan)” (Coll, 1991, 136). Los objetivos generales de área, que precisan esas capacidades en cada área del currículum, harán referencia además de a los “resultados esperados” (como los de ciclo), al contenido concreto en que se mostrarán. Su formulación por tanto, adoptará la misma forma que los de ciclo, añadiéndoles la referencia al contenido sobre el que versarán tales resultados.

Continuando el proceso de especificación, los objetivos terminales precisarán “el tipo y grado de aprendizaje que debe realizar el alumno a propósito de los contenidos seleccionados para adquirir, al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los objetivos generales y de área”. Su formulación adaptará el “formato estándar” de: “el alumno... (descripción del resultado esperado del aprendizaje) a propósito de... (contenido específico)...” (*Ibid.*, 140). Esto es, los objetivos terminales adoptan la forma que Ralph Tyler (1973, 67) recomendara como la única adecuada para la correcta formulación de objetivos: la descripción tanto del tipo de conducta esperado como del ámbito de contenido al que se le aplicará.

³ Y si la enseñanza es instrumental respecto al aprendizaje, cómo no considerar que “el problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside, pues, en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento, que de todos modos construye el alumno, evolucionen en un sentido determinado” (Coll, 1991, 119).

Conforme a ello, y recurriendo a la archiconocida fórmula de los tiempos verbales, César Coll (1991) especifica con qué verbos aparecerán formulados los objetivos terminales referidos al aprendizaje de hechos, conceptos y principios (identificar, reconocer, clasificar, describir...), de procedimientos (manejar, confeccionar, utilizar, aplicar, elaborar, demostrar...), de valores –o su referente comportamental, las actitudes– (comportarse, respetar, apreciar, aceptar, practicar, darse cuenta, preocuparse por...). Y, por si hubiera alguna duda, se explicita que “los verbos utilizados para precisar los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos, deben tener siempre *un referente comportamental*, sin que ello signifique en absoluto que deban referirse necesariamente a comportamientos observables discretos” (*Ibid.*, 142; énfasis en el original).

Los objetivos terminales son paralelos a lo que César Birzea (1980, 23) denomina objetivos operativos y que caracteriza como aquellos “objetivos específicos definidos en términos de actividades pedagógicas en el nivel de la secuencia de aprendizaje; permiten la realización concreta de los saberes bajo la forma de una serie de adquisiciones escolares (saber, saber ser, saber hacer, actitudes, valores, etcétera). Asimismo, corresponderían a las “tareas” de Gagné y Briggs (1976): un tipo de aprendizaje en relación a un contenido determinado, y representan el final de una secuencia, de una jerarquía de aprendizaje.

En definitiva, se trata de objetivos de conducta, si bien no considerados como la especificación de la manera en que ha de comportarse –qué ha de hacer exactamente– el estudiante, sino como aquellos objetivos “cuyo alcance se examina mediante la observación de las maneras determinadas en que se comportan los estudiantes” (Eurat, 1991a, 4264). En esta segunda acepción, el objetivo conductual no es la conducta misma, sino que ésta –lo que el estudiante hace– se entiende como un indicador, un referente, que nos permite inferir si el objetivo se ha alcanzado o no. A esta categoría pertenecen los objetivos formulados en términos de capacidades o procesos cognitivos que, al no ser observables directamente, deben ser inferidos de los comportamientos de los estudiantes.

Por fin, y ya en el terreno de las unidades didácticas –las “unidades elementales de programación de la acción pedagógica” (Coll, 1991, 107)–, se especificarán los objetivos didácticos. Aunque César Coll indique que esta denominación sólo quiere “denotar su proximidad a la acción pedagógica” (*Ibid.*, 108), hay que recordar que el término fue acuñado por Robert Mager (1982, 5) –uno de los más radicales representantes de la “línea dura” de la pedagogía por objetivos–, para referirse a “la descripción de la ejecución (realización de una actividad) que se pretende que los educandos estén en condiciones de realizar antes de que se les considere competentes. El objetivo describe un *resultado* previsto de la enseñanza; más bien que el *proceso* mismo de la enseñanza” (énfasis en el original).

Lo que en definitiva se plantea, y lo que hay detrás de este proceso de derivación de las intenciones educativas hasta llegar a los objetivos didácticos, es el establecimiento de una serie de jerarquías de aprendizaje que se desarrollan a través del análisis lógico, descomponiendo “cada objetivo en sub objetivos, hasta que cada paso constituye una tarea de aprendizaje claramente distinguible” (Eurat, 1991a, 4263). Debido a este proceso de fragmentación, suelen representarse bajo una forma similar a la que adoptan los árboles genealógicos, y donde cada objetivo de nivel superior se logrará mediante la consecución de los que están conectados a él en niveles inferiores. El modo en que Juan Delval (1990, 94) indica cómo deberían formularse los objetivos es ilustrativo al respecto: “Una formulación adecuada de objetivos tiene que tener una jerarquía de tipo lógico, comenzándose por formular las habilidades de carácter más general, más abarcador, y pasándose luego a capacidades que derivan de éstas, que las especifican, descendiendo paulatinamente en distintos niveles hasta llegar a objetivos de carácter concreto que pueden traducirse en actividades determinadas dentro del aula”.⁴

⁴ Es precisamente la ausencia de una adecuada jerarquización y organización de los objetivos, la razón de su crítica al modo en que éstos se plantean en la LOGSE. Si los objetivos no están correctamente

Pero ¿de qué modo se establecen las jerarquías de aprendizaje, base de las de objetivos? A través del análisis de tareas que permite establecer los pasos que hay que dar para llegar a alcanzar un determinado resultado de aprendizaje, para alcanzar una 'ejecución' determinada. Tradicionalmente, el análisis de tareas ha tenido una base psicológica conductista, que ahora se quiere sustituir por las aportaciones que proporciona el enfoque del procesamiento humano de información. Así lo plantea César Coll (1991, 73), quien lo denomina análisis cognitivo de tareas y que intentaría “describir y explicar cómo las personas operan (procesos) con los datos que poseen (información) para resolver una tarea (ejecución)”. Aunque sin duda el contenido concreto de esta fórmula es distinto al del análisis clásico de tareas (centrado en los comportamientos⁵), la lógica que las subyace es la misma: descubrir las secuencias del aprendizaje, los pasos; para una vez conocidas establecer los objetivos en consonancia y, tras ellos, los medios (la enseñanza) para lograrlos.

Las taxonomías de objetivos han cumplido en este sentido un papel fundamental.⁶ Sin embargo, ni las taxonomías proporcionan un procedimiento de validez universal, ni existe ninguna que abarque todos los ámbitos posibles. No obstante, se considera que la lógica de derivación adecuada es la que las taxonomías marcan; lo que ocurre es que, como reconoce César Coll (1991, 98), no existe de momento ninguna que satisfaga las necesidades de especificación de resultados de aprendizaje. Si la hubiera, no habría más que echar mano de ella porque nos proporcionaría la información necesaria –pormenorizada y jerarquizada– de las habilidades incluidas en las distintas facetas del aprendizaje escolar. De acuerdo a esta especificación sabríamos cuáles son los objetivos en sus distintos niveles, y ello –se piensa– proporcionará los recursos necesarios y suficientes para establecer los medios –las ‘ayudas pedagógicas’– que permitan alcanzarlos de manera eficaz y eficiente.

Es esta ausencia de una taxonomía adecuada, base de una jerarquía lógica de aprendizajes, la que hace que –según indica César Coll– haya 'saltos' en la secuenciación que se inicia a partir de los objetivos generales de ciclo. No obstante, el propio autor propone una salida para resolver tal desfase: “A partir de los objetivos generales de la enseñanza obligatoria (finalidades del sistema educativo que competen al conjunto de la enseñanza obligatoria), se trata de responder, mediante aproximaciones sucesivas, a la siguiente pregunta: ¿qué tipos de habilidades, de destrezas, de posibilidades de acción, de tendencias de comportamiento, son necesarias –o serán probablemente necesarias a corto y medio plazo– para que un niño pueda convertirse en un miembro adulto y activo a la sociedad, capaz de interactuar constructivamente con los otros miembros de la misma, y capaz de enfrentar y resolver eficaz y creativamente los problemas habituales que se le planteen en el transcurso de su existencia?” (Coll, 1991, 99).

formulados, de acuerdo a esos criterios de jerarquía y secuencia –dirá– “no podremos planificar con nitidez qué estamos pretendiendo conseguir” (Delval, 1990, 96).

⁵ La caracterización que realiza J. Luis Rodríguez Diéguez (1973, 102) de la función del análisis de tareas es representativa de este enfoque y muestra con claridad la raíz industrial que tal enfoque tiene: “Con el análisis de tareas se pretende conseguir, mediante diversas técnicas, la información necesaria sobre los aspectos del trabajo, las funciones y actividades que exige tal puesto, sin referencia alguna al sujeto que lo desempeña”. En el paroxismo de la extrapolación del lenguaje y la ‘filosofía’ del lenguaje industrial al mundo de la educación, este autor habla de la evaluación del rendimiento de los estudiantes como el paralelo al control de calidad, o de la promoción del ciclo y nivel como el equivalente a la “regulación del flujo de materias primas para la producción” (1986, 29). Lo que no es sorprendente si se tiene en cuenta que considera que, después de todo, “la escuela pretende ejercer un control de calidad sobre un ‘producto’ que son personas...” (*Ibid.*, 39)

⁶ Una síntesis de las taxonomías más importantes puede encontrarse en: Birzea, 1980; Gagné y Briggs, 1976; Landsheere, 1991; Rodríguez Diéguez, 1980.

Aunque evidentemente con otro contenido, es inevitable que esta forma de abordar la cuestión recuerde –por su extraordinaria similitud– al modo en que, hace siete décadas, la planteara Franklin Bobbitt (1918), representante de un enfoque utilitarista en educación, profundamente influenciado por el lenguaje y la filosofía del mundo industrial: “La teoría central es sencilla. La vida humana, muy diversificada, consiste en realizar actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara para estas actividades específicas de modo adecuado y definido. Éstas, aunque sean numerosas y diversas para las diferentes clases sociales, pueden ser descubiertas. Ello requiere introducirse en el mundo de los problemas y descubrir las peculiaridades de los mismos. Ellos mostrarán las capacidades, los hábitos, apreciaciones y las formas de conocimiento que los hombres necesitan. Estos serán los objetivos del currículo. Serán numerosos, definidos y particularizados. El currículo constará entonces de esa serie de experiencias que la infancia y la juventud debe tener como medio de conseguir dichos objetivos” (cit. en Eisner, 1983, 258).

La lógica es, en todo caso, que el sentido de la enseñanza está en hacer que los estudiantes realicen aquellos aprendizajes que previamente se han especificado. Si sabemos los ‘pasos’ sucesivos y jerárquicos a través de los que tales aprendizajes pre-establecidos se producen, no habrá más que encontrar los medios y disponerlos para que se produzcan y, al final, comprobar si efectivamente han tenido lugar. En caso contrario, habrá que revisar los medios porque, los objetivos establecidos como resultados de aprendizaje y, por tanto, basados en el conocimiento científico que ha determinado los pasos y secuencias que llevan a él, no se puede cuestionar en tanto que es científico. No creo que haya una mejor ejemplificación de la racionalidad técnica: el *eidos* –la idea de lo que ha de ‘fabricarse’– dirige el proceso (los medios) de tal manera que el producto ha de ser idéntico a la imagen que previamente se determinó que había de tener (Grundty, 1991).

Y es esa misma racionalidad la que, según argumenta Jaume Sarramona (1990, 75), hace preferir que el *eidos* que rige las acciones se establezca sobre la base de alguna taxonomía en lugar de remitir a la “experiencia” o a la “profesionalidad” de los docentes porque –dirá– ni una ni otra pueden ser “adecuadas a temática tan importante”. ¿Por qué no? Sencillamente porque ni esa experiencia ni esa profesionalidad cumplen los requisitos exigidos por la tecnología, a saber: a) racionalidad, es decir, justificación en “hallazgos científicos” y b) sistematismo, esto es, seguimiento de una serie de pasos o fases que comienzan con la identificación de los objetivos a alcanzar, y finaliza, tras la evaluación de los resultados alcanzados, con la revisión de todos los pasos dados y el control de su adecuación al logro de los objetivos previstos.

2. Críticas al planteamiento de objetivos en la enseñanza

Muchas han sido, a lo largo de las últimas décadas, las críticas que se han realizado al planteamiento de que la enseñanza debe partir, necesariamente, de la especificación de objetivos (resultados de aprendizaje de los estudiantes), de tal modo que sólo a través de ellos es posible determinar qué medios habrán de utilizarse para alcanzarlos (Eisner, 1983; Gimeno, 1982; MacDonald-Ros, 1983; Stenhouse, 1984, 1987).

Para profundizar en parte de esas críticas voy a utilizar, como punto de apoyo, algunas de las que se argumentan como las razones centrales de la utilización de los objetivos en la enseñanza. Así, quienes defienden este enfoque de objetivos han indicado que ayudan a los docentes a centrar sus intenciones reales, que proporcionan a estos una dirección clara sobre lo que han de enseñar, que les ayuda a seleccionar los contenidos, los métodos, los recursos y formas de evaluación más adecuadas, que les permiten valorar la calidad de su enseñanza y mejoran el aprendizaje de los estudiantes y, en última instancia, que constituyen la única forma de planificar la enseñanza.

¿Ayudan los objetivos a que los docentes se centren en sus intenciones reales?

Siempre que los docentes compartan la idea de que sus intenciones consisten, se traducen, en que los estudiantes desarrollen unas determinadas capacidades respecto a unos contenidos precisos, los objetivos pueden servirles de ayuda. Sin embargo, el que la enseñanza sea una actividad propositiva, intencional, de ninguna manera pueda llevar inexorablemente a la conclusión de que los propósitos que persigue hayan de circunscribirse a qué capacidades deban desarrollar los estudiantes, a qué deban aprender, y que tales aprendizajes hayan de pre-especificarse bajo el formato de objetivos; objetivos que en el lenguaje especializado de la educación, como he argumentado con anterioridad, siempre son objetivos de conducta aunque, como ocurre cuando la base psicológica que los sustenta no es conductista, hagan referencia a procesos cognitivos de los que “la conducta es sólo su expresión externa” (Zabalza, 1991, 101).

Es, cuando menos, discutible que la única forma de que los docentes pueden clarificar qué es lo que desean, haya de plantearse como la especificación de los resultados específicos de los estudiantes. Como Sockett (1976) indica, los objetivos pueden ser inadecuados como descripción de los propósitos de los docentes puesto que, además de que los estudiantes puedan alcanzar determinados resultados de aprendizaje, los docentes tienen otros fines igualmente importantes: ser justos, estimular a los estudiantes para que hagan preguntas, para que discutan, ganarse su confianza, etcétera. Estos fines, que sin duda influyen de forma importante en la enseñanza, no pueden especificarse en forma de objetivos específicos por que constituyen, más bien, principios que guían su actuación. Para los docentes puede ser más útil – y más importante– preguntarse: ¿qué voy a hacer? (Salinas, 1994), en lugar de ¿qué estoy intentando conseguir?; y el resultado de lo que hagan no puede valorarse ni establecerse hasta que la acción ha transcurrido.

Por otra parte, no está nada claro que cuando los docentes están en sus aulas se dirijan a la consecución de objetivos (Jackson, 1975). Antes bien, su atención está centrada en crear unas condiciones de aprendizaje determinadas y en garantizar la implicación de los estudiantes. Sólo en situaciones muy directivas y delimitadas, y trabajando en niveles cognitivos muy bajos, puede ser adecuado trabajar con objetivos de aprendizaje.

Hay, en quienes defienden el enfoque de objetivos, una confusión habitual que hace que preguntarse ¿qué merece la pena enseñar?, se haga equivalente y análoga a: ¿qué han de mostrar los estudiantes que han aprendido? Así lo hace Robert Mager (1982): lo que merece la pena enseñar es aquello que los estudiantes pueden y deben aprender. Pero de este modo se transforma y tergiversa una cuestión que necesariamente implica juicios de valor, opciones, que hay que argumentar desde posiciones epistemológicas y éticas fundamentalmente. Y al hacerlo, se restringen y se confunden los propósitos de la enseñanza con los resultados del aprendizaje, haciendo que se establezca una relación de causalidad entre enseñanza y aprendizaje.

Pero las relaciones que ligan ambos conceptos no son causales, sino de índole ontológica (Fenstermacher, 1989); es decir, la existencia de la enseñanza –conceptualmente– depende de la del aprendizaje, de tal forma que la intención de la primera es hacer que el segundo pueda producirse. Ahora bien, esto quiere decir que el aprendizaje no puede ni debe considerarse como un resultado de la enseñanza, sino que ésta lo que hace es facilitar y promover aquellas actividades que permitan a los estudiantes realizar esas tareas que, previsiblemente, le llevarán a aprender (Stenhouse, 1967). Como señala John Elliott (1992, 59), “los procesos educativos establecen ante todo unas condiciones posibilitadoras, más que causales, por lo que sus resultados son imprescindibles”.

Si se considera con Ángel Pérez (1993), que el sentido de la enseñanza está en formar ciudadanos, proporcionando a los estudiantes acceso a la cultura de tal forma que les permita la reconstrucción crítica de su conocimiento experiencial, resulta claro que no es admisible reducirla al desarrollo de capacidades y, mucho menos, hacerlo de tal modo que la cultura no sea sino un instrumento, un 'objeto' sobre el que realizar aprendizajes. El posibilitar que el aprendizaje tenga lugar es, no sólo deseable, sino necesario; pero eso no significa que la inevitable orientación al éxito que siempre acompaña a la enseñanza se haga sinónimo de consecución de resultados específicos de aprendizaje. Porque el éxito que la enseñanza busca no está en los resultados que produce, sino en las condiciones intrínsecas de realización de los procesos mismos.

Las preguntas sobre la enseñanza eficaz tienen que ver con los resultados de aprendizaje que consigue, mientras que las relativas a la buena enseñanza se refieren a las características morales (¿qué actividades docentes pueden justificarse sobre la base de principios éticos?) y epistemológicas (¿es valioso el conocimiento que se enseña?) que tal enseñanza presenta. Entendido así, hay que rechazar la identificación de la buena enseñanza con la obtención de unos determinados resultados de aprendizaje, al tiempo que se apunta al hecho de que es imposible que esos aprendizajes, establecidos en términos de capacidades a desarrollar, puedan "normalizarse y medirse" (Elliott, 1993, 23).

¿Ayudan los objetivos a seleccionar los contenidos, métodos, recursos y formas de evaluación más adecuados?

Una respuesta positiva requiere situarse en el esquema de racionalidad tyleriano, asumido plenamente por la tecnología educativa, y que sus defensores han querido convertir en el único modo 'racional' de proceder en educación. Como Robert Mager (1982, 1) sintetiza con claridad meridiana, la secuencia sería: "Primero decide usted a dónde quiere ir, después formula y administra los medios para llegar allí y, finalmente, se preocupa usted de verificar si ha llegado". La misma que explicita Jaume Sarramona (1990, 37) cuando se refiere a las "fases generales del actuar sistémico",⁷ de tal manera que "desde una perspectiva tecnológica resulta básica la secuencia: objetivos-contenidos-medios-resultados-verificación" (*Ibid.*, 172). Y la misma que está presente en la concepción de César Coll (1991), para quien tanto los contenidos como los medios y métodos de enseñanza tendrán su sentido en la medida en que permitan alcanzar los objetivos propuestos.

Como después argumentaré, no es que no pueda seleccionarse el contenido, las actividades, las estrategias de enseñanza o los criterios de evaluación si previamente no se ha especificado los resultados que se desean. Lo que ocurre es que esta secuencia es absolutamente imprescindible cuando lo que se busca es la eficacia y la eficiencia, que están en el corazón mismo de la concepción tecnológica de la enseñanza.

Pero como diría Lawrence Stenhouse (1987, 113), el modelo de objetivos no es consecuente con el modo en que los estudiantes aprenden y los docentes enseñan. Los profesores y profesoras, cuando seleccionamos los contenidos, los recursos o decidimos cómo queremos enseñar y qué criterios regirán la evaluación, no lo hacemos de modo secuencializado y parcializado. Tenemos presupuestos, concepciones, ideas acerca de lo que es valioso y posible, de cuál es el sentido y función de la escuela y de nuestro papel en ella, de lo que deseáramos y de lo que podemos hacer en unas circunstancias determinadas, que afectan

⁷ Unas fases que comienzan con la identificación del problema y su concreción en las metas y objetivos que desean alcanzarse y que, tras el análisis de las alternativas para alcanzarlos y su puesta en práctica, se evaluarán los resultados logrados (para determinar la eficiencia de un proceso), finalizando con la revisión (o *feed-back*, término que tanto gusta a los tecnólogos) y el control de todos los pasos dados.

a todos estos aspectos y que difícilmente pueden separarse; de tal modo que los contenidos que hayamos de enseñar están estableciendo parámetros para decidir cómo enseñarlos, con qué materiales, etcétera; pero también pensamos que hay ciertos materiales o recursos que son potencialmente valiosos y que llevan a matizar qué contenidos seleccionaremos; la manera en que entendamos la función y la naturaleza del conocimiento que enseñamos va a influir en las estrategias metodológicas para hacerlo accesible a los estudiantes, en el tipo de relaciones que hay que establecer en el aula, en procedimientos de evaluación, y así en muchos otros matices y aspectos.

Y, en todo este entramado de ideas, influencias, conexiones... no hay ninguna necesidad de, ni ayuda en nada, hacer referencia a qué habrán de alcanzar los estudiantes, qué “tipo y grado de aprendizaje” habrán de mostrar. Porque en lo que estamos pensando, lo que nos interesa, es clarificar qué queremos, qué podemos/deseamos/estamos dispuestos a hacer, de qué modo resolveremos los inevitables dilemas que surgirán, cómo equilibraremos las diferentes –y a menudo contrapuestas– exigencias a las que hemos de dar respuesta, cómo dispondremos los recursos y medios con que contamos para que los estudiantes puedan realizar sus aprendizajes en un clima que responde a unos determinados valores, cómo haremos para tratarlos con justicia y equidad, para estimularlos a buscar, criticar, a ser solidarios, etcétera.

Y esto es algo que nadie puede hacer por nosotros, al contrario de lo que ocurre si nos situamos en un esquema tecnológico en que, “con tal de que el profesor especifique sus objetivos, el resto del proceso puede ser trabajado por psicólogos o psicometristas que sepan muy poco acerca del aula que, a menudo, es tratada como una “caja negra” (¡con el profesor dentro!)” (Stenhouse, 1987, 112); lo cual es posible porque, en definitiva, lo que interesa es la ‘racionalización’ (tecnológica, evidentemente) del proceso de toma de decisiones, de tal manera que, como indica Miguel Ángel Zabalza (1991, 90), “lo fundamental es que los objetivos sirvan para lo que deben servir: ser una ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo”.

¿Permiten los objetivos valorar y mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje?

Como queda de manifiesto en la anterior referencia de Zabalza, se considera que los objetivos permiten mejorar la calidad del proceso educativo; calidad entendida, es claro también en sus propias palabras, como sinónimo de eficacia. Lo que se hace, así, es confundir la enseñanza de éxito con la buena enseñanza, de tal manera que se convierten en sinónimos o, aun más, sólo en la medida en que tiene éxito, en que es eficaz, en que logra los resultados que se pre-especificaron, podría hablarse de buena enseñanza.

Además de la crítica de otros aspectos del modelo de objetivos, Lawrence Stenhouse (1984, 122 y ss.) ha hecho especial hincapié en dos cuestiones: a) que confunde y tergiversa la naturaleza del conocimiento, al traducir sus estructuras profundas en objetivos, y b) que confunde la naturaleza del proceso a través del que se mejora la práctica. Y ello le lleva a plantear que “el modelo de objetivos, aplicado a áreas de conocimiento, me parece que se centra en mejorar la enseñanza como instrucción sin incrementar los conocimientos del profesor [...] Es un medio para mejorar el rendimiento de los estudiantes, pero sin elevar la calidad personal y docente de los profesores” (Stenhouse, 1984, 141-142).

La práctica no se mejora definiendo mejor las metas que se persiguen (y mucho menos cuando éstas se traducen en resultados de aprendizaje), sino a través del análisis y la crítica de

la propia práctica. No es el pronóstico el que la mejorará, sino el diagnóstico⁸. En absoluto significa esto que los docentes no debamos tener metas y que no haya que clarificarlas, sino que tal clarificación se produce, fundamentalmente, en la realización de la enseñanza, de tal modo que no sabremos en muchas ocasiones qué significa lo que deseamos antes de haberlo ‘materializado’ en forma de prácticas específicas. Claro que siempre pensamos en metas, lo que no necesariamente tenemos que hacer es conceptualizarlas en forma de objetivos. Lo que sí hacemos los docentes es definir lo que es valioso, los límites de lo que es deseable.

Ahora bien, en una situación como la establecida en nuestro país, en que ya desde el Estado se nos ofrece una estructura curricular fundamentada en los resultados que los estudiantes deben alcanzar, que delimita –¿determina?– el marco de actuación del profesorado y los canales dentro de los que habrá de discurrir, necesariamente hay que contemplar los objetivos. Pero eso no significa que, inexorablemente, deban ser un corsé que aceptar. Por el contrario, y como Mercedes Fernández (1994) argumenta desde la reflexión sobre su práctica, “quizá una vía real para mejorar nuestra enseñanza tenga que partir del análisis de nuestras actuaciones reales y la reflexión sobre qué objetivos se favorecen a través de ellas, y si son educativos, valiosos, o no. Y después tendríamos que plantearnos qué tenemos que hacer nosotros(as) para que las tareas de enseñanza-aprendizaje que ofrezcamos a la clase sean educativas”.⁹

¿Constituye el modelo de objetivos el único procedimiento racional ‘pensar’ en la enseñanza?

Los defensores del modelo de objetivos declaran, persistentemente, que si los docentes deseamos que nuestra actividad pueda ser calificada de racional, debemos especificar qué queremos y que ello hay que hacerlo, necesariamente, de acuerdo a los cánones establecidos por el modelo de objetivos: en forma de resultados de aprendizaje de los estudiantes.¹⁰ Y ello a pesar de que los estudios empíricos indican que no hay argumentos para defender que la clarificación de objetivos mejore ni la selección de situaciones de aprendizaje, ni los resultados del mismo (Gimeno, 1982, 134; Zabalza, 1991, 105). En tal situación, lo sensato sería señalar que “el uso o no de objetivos debería seguir siendo un asunto de preferencia personal” (Eraut, 1991a, 4267), en lugar de constituir una prescripción basada – más que argumentada– en el supuesto de que ésta es la única forma de pensar y plantear racionalmente la enseñanza.

⁸ Utilizando una analogía médica, lo que el modelo de objetivos pretendería sería curar nuestra enfermedad centrándose en el análisis de la salud, en lugar de hacerlo sobre nuestras propias dolencias (Stenhouse, 1984, 126).

⁹ Le agradezco a Mercedes Fernández que me haya permitido tomar esta referencia de unos de los trabajos que ha realizado, como parte de la asignatura Didáctica II, y que surgió de una cuestión propuesta por otro de sus compañeros de aula: “¿Si defino mejor mis objetivos, mejoraré la calidad de mi enseñanza?”. Aprovecho para agradecer, a ella y a todos los demás estudiantes de este y otros cursos anteriores, lo mucho que con –y de– ellas y ellos he aprendido.

¹⁰ Siempre me pareció paradójico que lo que nosotros –los docentes– queremos se transforme, como arte de magia, en lo que los estudiantes tengan que hacer; es decir, nuestros deseos se convierten en algo que otros han de lograr y no, como sería lógico, en lo que nosotros podríamos/deberíamos hacer. La razón de esta paradoja está, me parece ahora, en que lo que se busca que ‘produzca’ el sistema educativo, la enseñanza, es un tipo de hombre más o menos ideal y, por tanto, definido, ya sea por las necesidades de la sociedad –como plantea Franklin Bobbitt y plantea César Coll–, ya sea por los rasgos que caracterizarían al “hombre educado” –como hacen los defensores de la educación liberal–. Lawrence Stenhouse reprochará a Richard Peters el que desviara su interés desde la educación como inducción al conocimiento a la idea de “hombre educado”, porque de esta forma –dirá Stenhouse (1984, 128)– admite los objetivos “como debe hacer toda fundamentación de la educación sobre un ideal del hombre, más que sobre conocimiento”.

Puede ser un precepto desde la racionalidad tecnológica, pero ésta no es más que una de las formas de concebir la racionalidad y, para muchos, no la más adecuada para tratar los asuntos humanos (Angulo, 1988, 1989b, 1991a; Carr, 1990; Grundy, 1991; McCarthy, 1987). Sin embargo, quienes defienden que la enseñanza carece de racionalidad si no se especifican los objetivos que han de lograr los estudiantes, repiten incansablemente –y con un cierto tono intimidatorio¹¹– que tal especificación es necesaria porque, de otro modo, se estará ante formas de “actuación asistemáticas, sin norte o pérdidas en la provisionalidad” (Zabalza, 1991, 103). Mucho menos sutil es Jaime Sarramona (1987, 174) cuando indica que “tras la crítica radical (al modelo de objetivos) puede esconderse el deseo de hacer prevalecer la dimensión improvisadora o rutinaria, tan generalizada en la educación escolar, aunque ello se revista de valoraciones ‘artísticas’ para la función docente”. La opción, entonces, parece ser: objetivos... ¡o la nada!

En su sentido más general, que nuestras acciones sean racionales indicaría no sólo que sabemos qué deseamos y en qué dirección vamos, sino que tenemos razones, argumentos para justificar aquello que hacemos. Hay una gran diferencia entre definir un objetivo y establecer una dirección porque “los resultados no están predeterminados en las direcciones que se establecen y parece que es bueno que así sea” (Gimeno, 1982, 142). Esto es lo que caracterizaría, por ejemplo, a los objetivos ‘expresivos’ que planteara Elliot Eisner, aquellos que hacen referencia a la búsqueda de respuestas originales y creativas en los estudiantes y que, por tanto, no pueden ni deben pre-especificarse porque son “evocadores” más que “prescriptivos”. Es decir, proporcionan “tanto al profesor como al estudiante una invitación para explorar, diferir o enfocar cuestiones que revisen peculiar interés o importancia para el que indaga” (Eisner, 1969; cit. en Stenhouse, 1984, 120).

Si en vez de referirse a los logros a alcanzar, los objetivos marcan una dirección a seguir, la acción pedagógica podría convertirse en una búsqueda, en un proceso en el que se van logrando resultados distintos y múltiples, cuya unidad y coherencia viene dada por el proyecto al que se dirigen. Utilizando la caracterización de Dewey de fines-dirección, Gimeno (1982, 142-143) indica cómo estos suponen “la continuidad intrínseca de las acciones que llevan al resultado, algo que se opone a la idea del microdiseño basado en objetivos muy específicos [...] El sentido unitario de ese proceso sólo puede partir de objetivos generales; se desarrolla mediante un tanteo, haciendo la educación un proceso de investigación, y en este sentido de ese fin, que se enuncia al principio como mero bosquejo o dirección, va encontrando razón de ser en el desarrollo de la propia acción. Si el fin es el resultado previsto, entonces, como dice Dewey, la acción es un puro instrumento, sin valor en sí misma. Por el contrario, es la guía hacia algo que se vislumbra al final pero que nunca se alcanza, no pierde su potencialidad orientadora. No es la diana en la que hay que dar, sino el camino para ir creando”. Pero, entonces, ya no estaríamos hablando de objetivos, sino de fines o metas.

¿Quién determina los objetivos? ¿Qué grado de obligatoriedad representan para los docentes?

¿Qué función y qué estatus político tienen los objetivos cuando se determinan fuera de la escuela? Michael Eraut (1991, 4264) indica varias situaciones que pueden darse en común, por separado o en diversos grados de asociación:

¹¹ En ocasiones recurriendo, como hace Robert Pager (1982) en el prefacio de su obra, a una aleccionadora fábula que, al estilo de las de Samaniego, nos deja una moraleja: si no sabes con seguridad a dónde vas, puedes acabar como el caballito de mar de la historia, quien, por cierto, sí sabía lo que quería, aunque eso no le proporcionó la astucia suficiente para hacer frente a los desaprensivos con que se fue tropezando por el camino.

- a. La determinación, por parte de la administración, de los objetivos como un elemento de control del currículum.
- b. La determinación de un requisito externo para que la escuela formule sus propios objetivos.
- c. La especificación a través de un sistema de exámenes externos.
- d. La determinación mediante la elaboración de materiales curriculares que la escuela puede, o está obligada, a adoptar.
- e. La presión a través de asesores, inspectores, etcétera.

Aunque sólo en los dos primeros casos pudiera plantearse como necesaria la especificación oficial de los objetivos –como requisitos homogeneizadores y de control de enseñanza– lo cierto es, como indica el propio Michael Eraut, que para que tal especificación sea eficaz y ‘cale’ en las escuelas y en los docentes requiere de medidas complementarias (tales como la aprobación de directrices para elaborar libros de texto). En el caso español se dan todas las medidas indicadas, a excepción de la determinación de un sistema de exámenes externo:¹²

- a. Los Decretos de Enseñanzas Mínimas que han especificado los objetivos, tanto por los niveles de enseñanza como por áreas curriculares.
- b. Las ‘orientaciones’ para la elaboración de proyectos curriculares, que comienzan precisamente por la secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación siguiendo siempre lo prescrito en los Decretos de Enseñanzas Mínimas.
- c. La prescripción legislativa de las normas para elaboración de materiales curriculares que deben ajustarse a lo prescrito en los ya citados decretos.
- d. La labor de asesores, inspectores y servicios de orientación y apoyo a la escuela, centrados fundamentalmente en la elaboración de los Proyectos Curriculares (el segundo nivel de concreción). Al mismo tiempo, este aspecto se completa en las medidas de formación permanente del profesorado, centradas en la ‘introducción’ en los presupuestos y normas de la reforma como indican los Planes de Formación de Andalucía de los últimos años.

Lo que ocurre en una situación como ésta es que, no sólo se está prescribiendo una determinada especificación de objetivos para la enseñanza, en el nivel de generalidad más alto que es el que aparece en los Decretos de Enseñanza Mínimas, sino que a través de los demás mecanismos se está forzando a los docentes a utilizar un esquema de derivación exactamente paralelo al que se realiza en el ámbito oficial y, por tanto, empleando una lógica de “muñecas rusas” (Salinas, 1994) que sería exactamente igual en el marco general de las determinaciones oficiales que en el concreto y específico de las unidades didácticas. Lo que cambia es el nivel de generalidad, pero la lógica derivativa –y los elementos a considerar– se pretende válida para todos los niveles y todos los agentes.

Se olvida de este modo que las necesidades administrativas y de control del Estado no son las mismas que las de los docentes, ya sea en el marco de la escuela o en el aula, y que las fuentes de determinación y establecimiento de metas son también diferentes, de manera que – en todo caso–, “los objetivos puedan utilizarse en el desarrollo del plan de estudios sin que deba suponerse que sigue necesariamente una especificación más detallada por parte de los profesores o diseñadores didácticos” (Eraut, 1991a, 4265).

Además de la constatación de que no existe criterio alguno ni conjunto de normas que puedan invocarse como universalmente válidas para realizar esa progresiva especificación de objetivos que, tal como se plantean en el esquema que viene utilizándose en nuestro país, se

¹² Algo que, por otro lado, no parece que vaya a dejar de hacerse por cuanto el recién creado Instituto Nacional de Calidad y Evaluación tiene entre sus responsabilidades la evaluación del rendimiento de los estudiantes.

presentan como las únicas posibles y, por tanto, como incuestionables. Mucho más seguro –y más sensato– sería que, dados los problemas que plantea la derivación, formulación y justificación de objetivos en todo el sistema educativo, se consideran –si no se quiere prescindir de ellos– como medios más que como fines, de forma que pudieran utilizarse como una forma de clarificar –que no de sustituir– las intenciones educativas.

Con su fruición reglamentista¹³, la administración educativa no sólo regula hasta lo más mínimos detalles de la práctica educativa –o al menos lo intenta–, sino que llega hasta donde la comunidad científica no ha podido: a establecer significados unívocos y ‘ortodoxos’ respecto a qué es el currículo, cuáles son sus fuentes de justificación, qué son los proyectos curriculares, cómo han de elaborarse y cuál serán sus componentes. La sustitución de las decisiones profesionales por decretos, órdenes o recomendaciones se ha convertido en un “ejercicio patológico de (un) a modo de paternalismo administrativo (que) ha establecido todo un estilo administrativo del trabajo docente que imposibilitará progresivamente el ejercicio de una auténtica autonomía profesional” (Beltrán, 1991, 227).

3. Los principios de procedimiento: otra forma entender las intenciones educativas

Como ya he indicado, considerar que el único modo válido y racional de interpretar las intenciones educativas es traducirlas en forma de resultados de aprendizaje de lo estudios es, en definitiva, una de las maneras de hacerlo, pero no la única, ni la mejor. ¿Qué alternativas existen que puedan ser válidas, útiles y racionales como guía de la práctica educativa, como vías para pensar y trabajar coherentemente conforme a unas determinadas intenciones educativas? Sin duda son diversas, pueden adoptar distintos ‘formatos’, pero todas ellas comparten algunos presupuestos básicos respecto al propio sentido de la educación y cuáles son los criterios a través de los que pueden valorarse las propuestas y prácticas educativas. Buena parte de tales presupuestos se sientan en el pensamiento de Richard Peters (1968, 1977, 1979).

Para este autor, “el término educación no es un concepto del que se pueda echar mano para definir una actividad concreta, sino para delinear criterios a los que tiene que ceñirse toda una familia de actividades” (Peters, 1977, 32). Unos criterios que pertenecen a dos grupos distintos: resultados y procedimientos. Ambos forman parte de las actividades educativas, pero no se puede caracterizar a los segundos “diciendo simplemente que son los medios eficaces para alcanzar determinado fin” (*Ibid.*, 33). Y ello por que la educación ha de valorarse en función de criterios intrínsecos a su realización y no respecto a los logros o resultados que de ella pudieran derivarse. Ciertamente, y en tanto es una actividad intencional, la educación ha de estar dirigida por ciertos fines que, precisamente, marcan o sugieren la dirección en que habrán de situarse las actividades educativas. En su realización, esas actividades –que son procesos– se regirán por unos determinados criterios; y es a esos casos criterios respecto a los cuales se realiza una actividad a lo que Richard Peters denomina principios de procedimiento.

La justificación de los fines educativos se establecería en relación a los principios de procedimiento a que dan lugar y que constituyen una forma de explicitarlos. “Los fines educativos, entendidos de esta manera, establecerían modos de relación, moral y éticamente justos, a través de la elección de principios de procedimientos que, como criterios de actuación, delimitan las acciones educativas admisibles, y legítimas, del conjunto entero de las posibles” (Angulo, 1989b, 34).

¹³ Sólo paralela a la “fruición dramática” de los tecnólogos, por utilizar la expresión de Félix Angulo (1994).

Compartiendo los presupuestos básicos de Richard Peters y convencido de que el modelo de objetivos no podía darles una respuesta adecuada, Lawren Stenhouse inició la tarea de articular una propuesta que materializará sus ideas respecto a la educación. El *Humanities Curriculum Project* (Rudduck, 1970; Stenhouse, 1971, 1983, 1984, 1987) constituye un ejemplo de cómo puede plantearse una propuesta de enseñanza coherente y rigurosa, sin recurrir a la especificación de resultados pretendidos de aprendizaje de los estudiantes.

Stenhouse estaba convencido de que el currículum puede organizarse apropiadamente desde una base distinta y sin tener que recurrir a la especificación de objetivos. Los fines educativos, dirá, se expresan en una determinada selección de contenidos y en una especificación de cuáles puedan ser las estrategias de enseñanza más adecuadas, habitualmente expresadas en forma de principios de procedimientos. En última instancia los principios de procedimiento no son sino estrategias de acción que definen el fin educativo para el que se establecen, al tiempo que se especifican criterios de actuación y decisión. Por eso, lo común es que hagan referencia a la actividad del docente en lugar de a lo que los estudiantes tendrán que mostrar y alcanzar.

Ni los contenidos, ni las estrategias de enseñanza, ni los criterios de valoración del trabajo de los estudiantes constituyen medios para alcanzar los fines educativos. Y no pueden serlo porque (al contrario de lo que establece la racionalidad instrumental) los fines no ‘determinan’ lo que haya de hacerse o lograrse, y mucho menos en forma de realizaciones específicas de los estudiantes. Los fines han de realizarse en la práctica, siendo ésta la que los clarifica y nos indica su valor; un valor que no es especificable previa, definitiva o terminalmente. Los fines no son resultados o productos de un determinado proceso educativo, sino que constituyen cualidades ‘materializadas’ en el propio proceso: en el conocimiento que se ofrece a los estudiantes, en el modo en que esto se hace, las relaciones que se establecen, los valores que las apoyan... “El modelo de proceso se sitúa en la posición según la cual semejantes principios educativos, junto con la especificación de un contenido y de unos amplios propósitos, pueden proporcionar una base para principios de procedimiento y normas de críticas adecuadas al mantenimiento de la calidad en el proceso educativo sin referencia a resultados del aprendizaje, pretendidos y estrictamente especificados” (Stenhouse, 1987, 129).

No hay una forma específica de ‘materializar’ una propuesta fundamentada en estas ideas y presupuestos. No existen, como en el modelo de objetivos, ni una secuencia que se considere más adecuada que otra, ni especificaciones respecto a cuál haya de ser el lenguaje en que se presente. La validez de tomar como punto de referencia el contenido, las actividades o cualquier otro aspecto dependerá de los propósitos, las ideas y las necesidades de quien elabore la propuesta. Igualmente, los principios de procedimiento pueden expresarse tanto en forma positiva como negativa; esto es, a veces resulta más sencillo y más clarificador indicar qué no queremos, cómo pensamos que no deben discurrir las cosas que hacerlo en sentido inverso. De lo que se trata, en última instancia, es de justificar y explicitar cuáles son nuestras ideas, en que se apoyan y qué forma podrían adoptar, lo que significa que disponemos “de un pensamiento organizado y sistemático sobre lo que podemos, queremos y vale la pena hacer en el aula” (Salinas, 1994). Ese pensamiento puede –y debe– expresarse de diferentes maneras, puede materializarse en distintos tipos de documentos. Lo importante no es la forma que tales documentos pueden adoptar sino el sentido que tienen, los valores en que se apoyan y los que persiguen y, en última instancia, su capacidad para expresar nuestras intenciones educativas y ‘traducirlas’ en propuestas de acción.

Algunas propuestas de explicitación de principios de procedimiento

Los principios de procedimiento, tal como he indicado, constituyen principios de enseñanza o estrategias de acción que, al mismo tiempo que definen el fin educativo establecen

criterios de actuación y decisión. Al hacerlo, tratan de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el currículum como proyecto y su posibilidad de realización práctica.

Voy a referirme ahora, brevemente, a algunas propuestas educativas coherentes con estas ideas y que ejemplifican que:

1. Una planificación racional de la enseñanza no tiene, ni inevitable ni exclusivamente, que partir de la especificación de objetivos.
2. Es posible planificar la enseñanza prestando especial atención a lo que los docentes hemos de hacer y no sólo a lo que de los estudiantes se pretende.
3. Lo que se pretende de los estudiantes no tiene porqué estar definido en términos de objetivos terminales y de capacidades que deben traducirse en “resultados esperados de aprendizaje”.

- El proyecto *Man: a course of study* fue dirigido por Dow, con el asesoramiento de las ideas-fuerza de Jerome Bruner a finales de los años sesenta y propone un programa para trabajar durante un curso con alumnos de diez a doce años. El contenido del curso es el hombre: “su naturaleza como especie, las fuerzas que lo han configurado y siguen configurando su humanidad. Tres son las preguntas que plantea: ¿Qué es lo humano de los hombres? ¿Cómo llegaron a ser así? ¿Cómo pueden serlo aún más?” (Bruner, 1972, 98).

Los principios que guían el curso fueron expresados como finalidades pedagógicas que plantean cuáles son los propósitos del proyecto, de tal forma que se especifican respecto a qué hayan de hacer los docentes (no qué trata de conseguirse que hagan los estudiantes) y que proporcionan criterios tanto para orientar la actividad del docente como la selección del contenido y la elaboración de materiales (Stenhouse, 1987, 136):

1. Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas (método de investigación).
2. Enseñar una metodología de investigación en la que los niños pueden buscar información para responder a preguntas que han planteado, utilizar la estructura desarrollada en el curso para ello y aplicar esa investigación a nuevas áreas.
3. Ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de obtención de información como datos a partir de los cuales puedan desarrollar hipótesis y extraer conclusiones.
4. Establecer discusiones en clase, en las que los estudiantes aprendan tanto a escuchar a los demás como exponer sus propios puntos de vista.
5. Legitimar la búsqueda, es decir, aprobar y apoyar discusiones abiertas.
6. Animar a los niños a reflexionar sobre sus propias experiencias.
7. Otorgar un nuevo papel al profesor, para que se convierta en un recurso, más que en una autoridad.

Si conseguimos trabajar conforme a estas finalidades –planteará el proyecto– significará que habremos alcanzado varios ideales (Bruner, 1972, 135):

1. Hacer que los estudiantes sientan respeto por sus facultades mentales y confianza en las mismas.
2. Extender ese respeto y esa confianza a su capacidad para reflexionar sobre la condición humana, la situación del hombre y su vida social.
3. Proporcionar a los estudiantes un conjunto de modelos útiles que simplifican el análisis de la naturaleza del mundo social en que vivimos y la condición en que el hombre se encuentra.
4. Comunicar un sentido de respeto por las capacidades y la humanidad del hombre como especie.

5. Infundir en el estudiante un sentido de la inacabada evolución del hombre.

• El *Humanities Currículo Project* fue dirigido por Lawrence Stenhouse en Inglaterra a finales de los años sesenta. Destinado para trabajar con estudiantes de secundaria, tiene como finalidad “desarrollar la comprensión de la naturaleza y la estructura de algunas cuestiones valorativas de interés general para los seres humanos” (Stenhouse, 1967, 157). Con una estructura interdisciplinar (agrupaba las áreas de artes, religión, historia y ciencias de comportamiento), el proyecto se centró en los siguientes temas: guerra y sociedad, la familia, relaciones entre los sexos, educación, pobreza, las personas y el trabajo, vivir en las ciudades y la ley y el orden. En su conjunto, el *Humanities* se fundamenta en cinco principios:

1. Los temas controvertidos serán tratados en clase con los estudiantes.
2. El profesor aceptará la necesidad de someter al criterio de neutralidad en las áreas controvertidas. Aceptará, por lo tanto, como parte de su responsabilidad, no promover sus opiniones personales.
3. El debate, más que la instrucción, presidirá el estudio de las cuestiones controvertidas.
4. El debate, más que el consenso, protegerá la divergencia de criterios entre los participantes.
5. El profesor, en su calidad de “moderador” del debate, tendrá la responsabilidad de la calidad y el nivel de los conocimientos aprendidos por los estudiantes.

A partir de ellos se establecieron diferentes principios de procedimientos. Por ejemplo, como moderador neutral, el profesor debía asumir las siguientes responsabilidades (Martínez Bonafé, 1991c, 44):

1. Establecer un contexto favorable para la discusión.
2. Fomentar la identidad del grupo y la lealtad.
3. Crear en el grupo un compromiso hacia la investigación.
4. Asegurar la articulación clara del tema de discusión.
5. Observar la relevancia de las aportaciones a la discusión.
6. Proteger la divergencia de opinión.
7. Introducir las evidencias apropiadas.
8. Mantener la continuidad entre las discusiones.
9. Observar que se cumplan las normas de discusión aceptadas.
10. Aportar niveles de crítica que apoyen la calidad del trabajo en grupo.
11. Asegurar que la investigación se cierra de manera que los conocimientos adquiridos queden estructurados.

Igual se hizo en los diferentes subproyectos que integraban el *Humanities*. Así, en el caso del referido a las relaciones interraciales, se plantearon las siguientes finalidades y principios de procedimiento (Stenhouse, 1984, 181):

Finalidad: educar para tensiones interraciales y malestar dentro de nuestra sociedad – la cual es y será multirracial– socavando los prejuicios, desarrollando el respeto hacia tradiciones variadas y animando la comprensión mutua, la sensatez y la justicia.

Principios de procedimientos. Los docentes debemos:

1. Ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propias actitudes.
2. Contribuir a que detecten desviaciones y los motivos que hay tras las mismas.
3. Favorecer el que se den cuenta del contenido emocional existente en las tensiones o conflictos interraciales.
4. Clarificar los factores históricos y sociales que ayudan a explicar la presencia de grupos raciales/étnicos en la sociedad.

5. Ayudar a los estudiantes a ver que muchos problemas que parecen proceder de causas raciales pueden ser predominantemente sociales.
6. Procurar que consideren la posibilidad de una organización para el cambio.

Este es un ejemplo de cómo se pueden plantear los principios de procedimiento que, muy centrados en los propósitos respecto a los estudiantes, especifican de modo claro que se trata de orientar respecto a qué deberían hacer los docentes como estrategia para ponerlos en práctica. Orientan hacia estrategias de enseñanza, hacia aspectos a los que prestar atención, hacia lo que es prioritario, hacia la selección de materiales...

- Quizá la propuesta más conocida y más clásica sea la que planteara Rath (1971). En ella se hace referencia a ciertos criterios que parecen reunir las experiencias/actividades de aprendizaje que pueden considerarse valiosas en sí mismas y que, en igualdad de condiciones, serían preferibles a otras (Stenhouse, 1984, 131-132):

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si se exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales.
5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.
6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.
7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente – y que por lo general son ignorados por los medios de comunicación–.
8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.
9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen o perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
10. Una actividad es más gratificante que otra si se estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.
11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.
12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.

La esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar decisiones por sí mismos. Autonomía significa tomar en cuenta los factores significativos para decidir cuál puede ser el tipo de acción mejor para todos los afectados.

FIN GENERAL

La capacidad de tomar decisiones debe ser fomentada desde el principio de la infancia, porque cuanto más autónomo se hace el niño, más posibilidades tiene de hacerse aún más autónomo.

PRINCIPIO GENERAL

El principio más general que debe tener en cuenta el maestro es reducir el poder de los adultos tanto como sea posible e intercambiar puntos de vista con los niños.

PRINCIPIOS

1. Fomentar el intercambio y coordinación de puntos de vista entre los alumnos.
2. Animar a los niños a que piensen por su cuenta (en lugar de recitar respuestas “correctas”) y a que participen en las actividades de motivación intrínseca.
3. Estar constantemente alerta ante la aparición de situaciones apropiadas.
4. No temer los problemas difíciles.
5. No pensar que se está perdiendo el tiempo.
6. Incitar a los niños a pensar en otros temas y actividades.

Propósitos y principios derivados del planteamiento de Constance Kamii (1982) sobre la autonomía como finalidad de la educación.

- Dino Salinas (1988) plantea cómo, en nuestro contexto, limitado por las determinaciones legislativas respecto a los objetivos de los distintos niveles educativos, podrían ser “traducidos” tales objetivos en principios de procedimiento que guiaran la actividad de los docentes y fueran objeto de análisis para reflexionar “sobre qué principios se instaure y podría y debería de instaurarse nuestra enseñanza” (39). Tomando como ejemplo los objetivos establecidos para la Reforma de las Enseñanzas Medias, descritos en los documentos oficiales como objetivos a lograr por los estudiantes, Dino Salinas (1988, 40) realiza su propuesta de convertirlos en principios de procedimiento para la enseñanza:

1. Desarrollar en el aula la capacidad de expresión, bajo diferentes códigos, de pensamientos y sentimientos propios.
2. Desarrollar actividades que potencien la comprensión de los mensajes utilizados en la comunicación habitual.
3. Presentar actividades que posibiliten la utilización crítica de diferentes fuentes de información.
4. Establecer situaciones que ofrezcan al alumnado la posibilidad de actuar de forma creadora.
5. Establecer situaciones que potencien el pensamiento lógico del estudiante.
6. Plantear los diferentes factores que configuran una realidad, desde una visión equilibrada e integradora de los mismos.
7. Estimular la actitud abierta y crítica del alumnado, comenzando por los elementos que integran la vida cotidiana en el aula y en el centro.

8. Establecer situaciones que potencien un trabajo intelectual y manual ordenado y sistemático.
9. Plantear actividades que potencien el trabajo en grupo y la necesidad de participación en dicho trabajo.

Todas estas ejemplificaciones, necesariamente simplificadas, no tienen otro objeto que insistir en que existen otros modos de concebir la racionalidad de la práctica educativa y que, como planteaba la cita que inicia este texto, “lo que hace falta es, sobre todo, el atrevimiento y la novedad de hipótesis que no den por sentado que es cierto lo que simplemente se ha hecho habitual” (Bruner, 1972, 227).