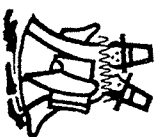


José GIMENO SACRISTÁN

La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia

Año : 2002

21/11/02



EDICIONES MORATA, S.L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@informet.es - www.edmorata.es

INTRODUCCION

LA PEDAGOGIA POR OBJETIVOS COMO MODELO DE TEORIA Y PRACTICA EDUCATIVAS

La *pedagogía por objetivos* es una denominación que emplearemos para designar un conjunto de preocupaciones y aportaciones dentro del campo didáctico que últimamente han tenido una amplia acogida entre nosotros. Nos referimos a esa forma de entender la programación de la enseñanza como un proceso que ha de partir de la aclaración previa de los objetivos que se pretenden conseguir, habiendo de especificarse éstos lo más concretamente posible, e incluso preconizando el hacerlo en términos de conducta.

Creemos que la *pedagogía por objetivos* o el modelo de objetivos configura un paradigma pedagógico dentro del que se pueden encuadrar aportaciones diferentes, pero con un sustrato común que es el que caracteriza a dicho paradigma.

El desarrollo de múltiples taxonomías de objetivos, el afán de clasificar tipos distintos de objetivos según su contenido y nivel de generalidad, el querer derivar objetivos concretos y de conducta a partir de otros más generales, la preocupación por lograr diseños o programaciones muy estructuradas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la intención de lograr el que cada uno de esos diseños se ajuste a objetivos específicos, la huida de la ambigüedad, de los objetivos no formulados en esos términos, la obsesión por el cómo formularlos, la búsqueda de la eficacia mensurable de los tratamientos pedagógicos que persiguen esos diseños ajustados, la preocupación porque la escuela responda a las exigencias sociales, el afán de encontrar procedimientos de evaluación para determinar en qué medida se logran los objetivos especificados de forma conductual pre-

viamente, son, entre otros, temas que caen dentro del paradigma que nos proponemos analizar.

Creemos que es un modelo o una aproximación muy bien diferenciada en el campo de la teoría didáctica, que tiene una coherencia interna y que ha arraigado muy fuertemente entre los teóricos y prácticos de la educación, aunque con menos incidencia en estos últimos.

La coherencia que hace que todas esas aportaciones y preocupaciones formen un modelo bien perfilado, se produce por el hecho de tener el *apoyo científico de una cierta forma de entender la ciencia, por partir de un paradigma psicológico, por configurar toda una técnica para programar la enseñanza y por configurar todo un modelo de educación.*

Los paradigmas en la historia del pensamiento nacen, se desarrollan, se adaptan y mueren cuando se ponen de manifiesto sus fisuras y sus insuficiencias, como consecuencia de las contradicciones que muestran en su seno y de la competencia científica que causan otros paradigmas. El caso del *modelo de objetivos* no será una excepción.

La *pedagogía por objetivos* nace al amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. No es una pedagogía que responda a los problemas más graves que presenta la educación, la institución educativa o la sociedad. El fracaso escolar y la crisis de los sistemas educativos son vistos como fracasos de eficiencia en una sociedad competitiva, altamente tecnologizada, cuyos valores fundamentales son de orden económico. En esta situación, la preocupación radica en encontrar una respuesta eficaz como remedio fácil, en lugar de analizar el problema desde otras perspectivas.

Las técnicas de gestión científica ayudarán a hacer del modelo de objetivos un planteamiento eficiente para la enseñanza incorporando aportaciones de la organización científica del trabajo.

El experimentalismo de base positivista será la justificación metodológica del paradigma, accentuando el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de científicidad.

El conductismo psicológico con aportaciones diversas contribuirá a afianzar las bases del paradigma, aportando un lenguaje y una metodología que refuerzan a los primeros planteamientos eficientistas del modelo de objetivos dentro de la teoría y práctica del currículo.

Se trata de un modelo cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo sobre lo que llama bases científicas, sin pretensiones de

ser un modelo para entender qué es y cómo cambiar la educación. Es un modelo que ha resaltado el valor de los *objetivos en la enseñanza* más que el valor de los *objetivos de la enseñanza*. Su preocupación es técnica, no de discusión teórica e ideológica, cuando, paradójicamente, la crisis fundamental hoy es un problema de cambio de rumbo, un problema de fines tanto o más que un problema técnico.

El modelo de objetivos cautiva a los pedagogos en tanto se sirve de un lenguaje pretendidamente científico y en tanto anuncia la solución a problemas de rendimiento. Atrae por la también pretendida sencillez de su aplicación y no requerir del profesor grandes conocimientos, pues se muestra como un artificio un tanto mecánico. La enseñanza eficiente será así un problema de técnicas precisas más que de sesudos planteamientos e hipótesis para encarar problemas no resueltos. La sencillez interna del modelo, que es uno de sus atractivos de cara a la práctica, se convierte en una de sus debilidades cuando se analiza más profundamente. Pero pedagogos y profesores habrán de comprender que detrás de toda técnica hay unos fundamentos y unos valores que la sostienen y que habrían de explicarse. El diseño de la instrucción o su programación, si no es mera improvisación, habrá de hacerse sobre unas bases, habrá de partir de una teoría y de unos valores previos.

Hay muchas formas de encararse con la programación de la enseñanza y puede hacerse sobre presupuestos científicos y éticos muy dispares. El modelo de objetivos es sólo una forma de hacerlo que ha tenido mucha aceptación gracias a la falta de instrumentos críticos en quienes la han aceptado y gracias a las presiones directas provenientes del contexto cultural, social y político. En educación, la científicidad y la neutralidad son más una aspiración que una realidad.

Es fácil admitir que la racionalidad implica partir de objetivos. El problema está en cómo determinarlos, de qué tipo de objetivos se ha de partir, en qué grado nos han de condicionar y cuál va a ser la flexibilidad del camino emprendido. La práctica pedagógica creemos que puede encararse como un problema tecnológico, pero hay formas diferentes de interpretar la racionalidad tecnológica. El modelo de objetivos creemos que es *tecnicista* más que *tecnológico*, queriendo decir con ello que ha extrapolado exageradamente la interpretación de la técnica desde ámbitos no educativos, sin respetar determinadas limitaciones impuestas por el objetivo al que se quiere aplicar.

Nacido del ámbito del entrenamiento industrial y militar se ha trasladado a la enseñanza en general. Y si bien el préstamo de mode-

los es un recurso de progreso en las ciencias y en la tecnología, también hay que señalar los peligros de hacer análogo lo que no es. Y esto creemos que ha ocurrido.

Nosotros nos vamos a preocupar más de exponer los límites y peligros de ese modelo, no con la intención de anular todas sus posibilidades, descuidando algunas aportaciones positivas que podrá darnos, sino que insistimos en los defectos porque creemos que es preciso hacer de contrapeso. La extensión de este paradigma es muy fuerte en el campo bibliográfico. Casi todos sus defensores y divulgadores mencionan algunas de las críticas que, desde hace tiempo, se le vienen haciendo, pero no dejan de ser críticas marginales después de una amplia defensa, aunque sólo sea inconsciente. A nosotros nos parece que esas críticas han de ser examinadas con más detenimiento, porque en su mayoría son razones que invalidan gran parte de las aplicaciones que se quieren extraer del modelo de objetivos.

En los cursos de formación del profesorado se ha insistido hasta la saciedad en cómo programar y evaluar, entendiendo por programar el especificar los objetivos precisos de la enseñanza, poniendo los contenidos del programa en términos de conductas observables. Si esta práctica puede tener alguna utilidad, no es menos cierto que resulta engorrosa para el profesorado y que es evidente que el profesor necesita otras «destrezas». ¿Es esa la más urgente en el momento presente? ¿Se cubren las lagunas del profesor con el modelo de objetivos? ¿Somos conscientes de que el modelo de objetivos condiciona el rol del profesor y que quizá no es el más urgente, ni el más adecuado?

El modelo de objetivos esquematiza de forma muy simplificada la labor no sólo educadora del profesor, sino la estrictamente instructiva. Bajo pretexto de salir de una pedagogía centrada en los contenidos, se propone un modelo centrado en los objetivos que, por su esquematismo y pobreza de planteamientos puede caer, y creo que de hecho cae, en un afianzamiento de esa pedagogía tradicional. La consolda. Ese es el sentido de su eficacia.

Dudar de modelos que se califican de eficientes y técnicos parece un atrevimiento herético en nuestra sociedad y en la educación. Pero las críticas que el modelo de la pedagogía por objetivos viene recibiendo desde hace tiempo, la crisis de los supuestos científicos de los que parte, la crítica ética y social que ha recibido, merecen más atención. Habrá que arriesgarse a poner en tela de juicio algo que es cantado con tanto énfasis. Pero, ¿desde dónde vienen esas alabanzas? Los pedagogos, teóricos y prácticos, se apoyan en bases sobre las que estructuran más o menos conscientemente sus prácticas, manteniendo éstas más allá del tiempo de vigencia de las apoyaturas que

les dieron validez en su nacimiento. Miremos el horizonte y observemos la crisis que está experimentando el paradigma conductista en el que se apoya la pedagogía por objetivos. Observemos las consecuencias pedagógicas, éticas y sociales que conlleva la aplicación indiscriminada de este modelo. Seguramente tendremos en afirmar que ese paradigma ha entrado en crisis profunda. Quizá es arriesgado decir esto cuando aparece de hecho con tanta pujanza.

Nuestra atención se dirige, pues, a rastrear, aunque sea brevemente, los orígenes del modelo de objetivos, analizando algunas de las aportaciones que han contribuido, de manera más decidida, a diferenciarlo, para entrar después en su crítica desde una perspectiva metodológica, psicológica, pedagógica y ético-social. Al tiempo que hacemos tal análisis crítico, procuraremos ofrecer modos alternativos de enfrentarse con la teoría curricular, el diseño o programación que se establece a partir de ella y la práctica que se configura con la realización del diseño.

Creemos que los graves problemas de la realidad de la educación, de la falta de calidad de la enseñanza y de la necesidad de unos profesores mejor formados pedagógicamente, no se encaran de manera adecuada con este modelo. Tampoco es bueno que el discurso pedagógico quiera reducirse a un problema de eficacia técnica, soslayando planteamientos de base. Y esto puede producirse al adoptar el modelo tecnicista de la pedagogía por objetivos.

EL «CULTO A LA EFICIENCIA» Y LA PEDAGOGIA POR OBJETIVOS: NACIMIENTO DE UN ESTILO PEDAGOGICO

Al fin y al cabo, la escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendir a ésta una serie de beneficios. No es de extrañar, pues, que una sociedad que aprecia ante todo los bienes materiales, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad como algo deseable en sí mismo. Consiguientemente, no puede sorprender que esos mismos valores se conviertan en directrices básicas de una institución que, como ocurre con la escolar, tiene que servir a la sociedad de la que depende. Tampoco podrá sorprender que los propios esquemas ideados, ya dentro del ámbito educativo, para hacer viables las funciones asignadas a la institución escolar se impregnen de esos valores básicos en una sociedad industrial fuertemente tecnificada.

Creo que puede demostrarse perfectamente cómo en muy buena medida la llamada *pedagogía por objetivos* o *enseñanza basada en objetivos* es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de *eficiencia*, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la *pedagogía por objetivos* es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general.

Esta idea básica ha recibido muy diversos ropajes en cualquiera de

sus versiones, ha actualizado sus esquemas y su lenguaje; se ha ido adaptando paulatinamente a nuevos planteamientos y ha incorporado nuevas ideas, pero es evidente que ese esquema básico ha persistido y ha recogido sólo aquellas aportaciones coherentes con su espíritu y objetivos básicos, despreciando otras que podrían trastocarlo más decisivamente. La evolución del paradigma de «racionalización científica» que es la *pedagogía por objetivos* se ha afianzado incorporando nuevas ideas, pero sólo aquellas que podían favorecerlo.

El esquema o movimiento de la *pedagogía por objetivos* no es algo perfectamente homogéneo, se afianza desde el apoyo que le han prestado diversos enfoques filosóficos y científicos, pero en alguna medida subsiste un común denominador que es al que queremos referirnos.

La *pedagogía por objetivos* hunde sus raíces en el movimiento *utilitarista* en educación de comienzos del presente siglo en los Estados Unidos de América, en paralelo al auge que la aplicación del enfoque taylorista está teniendo en la industria, mostrando sus posibilidades para aumentar la cantidad y calidad de la producción industrial. Es en este momento cuando la industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema-patrón en la organización y desarrollo del currículo escolar. La metáfora industrial presta los valores y el modelo procesual adecuados a los esquemas teórico-prácticos del currículo.

El auge y éxitos de la industria y del mundo de los negocios muestran la incoherencia de unas instituciones escolares ineficientes e incapaces de proporcionar la mano de obra más adecuada a una sociedad en rápido proceso de industrialización. El éxito de F. TAYLOR en la aplicación de los sistemas de gestión y funcionamiento de la empresa industrial aparece a principios de siglo como el modelo más adecuado para la educación. El prototipo del «hombre del progreso» es el banquero, el comerciante o el industrial, dentro de una sociedad que otorga al progreso una significación primordialmente material. Algo muy fácil de producirse en una sociedad como la americana, carente de la tradición escolar y cultural que podía tener en ese momento la sociedad europea.

Las medidas de racionalización de los procedimientos pedagógicos y de toda la administración educativa influyeron en toda la educación americana, tal como señala CALLAHAN (1962) en su estudio sobre *La educación y el culto de la eficiencia*. La influencia se dejó sentir primeramente en las prácticas de gestión administrativa de la educación, para calar más tarde en la selección y desarrollo de las prácticas escolares. Es en este momento cuando SPAULDING (citado por CALLAHAN) selecciona indicadores de éxito escolar, como el

tiempo necesario para cubrir una unidad, el *porcentaje* de éxito en la escolarización, el *número* de alumnos que superan un nivel escolar determinado, etc., como índices para diagnosticar cuantitativamente el éxito de la «empresa escolar». Estos parámetros se han trasladado al ámbito didáctico para controlar la calidad de la enseñanza, aun- que sean indicadores de orden cuantitativo. El rendimiento cuantitativo se asoma ya al terreno pedagógico como en algún modo equiva- lente a cualidad o a calidad de la educación: Una concepción *renia- ble y eficientista* de la calidad de la educación.

El principio de la traslación de un esquema extraeducativo a la educación había comenzado. La metáfora industrial, el ejemplo de gestión de la educación como un negocio o una planta industrial se iniciaba. Las consecuencias fueron amplias y profundas. La adop- ción del modelo era favorecida indudablemente, con sus prácticas y sus valores más o menos explícitos, tal como señala CALLAHAN (1962, pág. VII), por el mero hecho de que quien detenta esas prácti- cas y valores son los grupos que poseen el poder, con más *status* dentro de la sociedad, ante los pedagogos, teóricos y prácticos, de un *status* y poder más bajo en esa misma sociedad.

Los esquemas tayloristas de organización del proceso de produc- ción industrial encuentran una traslación directa a los esquemas de organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y pode- mos encontrarlos todavía hoy en los esquemas de diseño y desarrollo del currículo, tal vez con un lenguaje cambiado, como decíamos an- tes, tal vez como derivados de otros esquemas científicos, pero cla- ramente semejantes a los principios que TAYLOR propuso para la ges- tión rentable y eficiente del proceso de producción industrial en una fábrica.

Los esquemas tayloristas preconizan el análisis detallado de to- das las operaciones que forman parte del proceso de transformación de las materias primas hasta la obtención de un producto elaborado aceptable en el mercado. Los obreros se especializan en pequeñas fa- ses de ese proceso de producción, no pudiendo tolerarse, en aras de la eficiencia, que se invierta más tiempo en cada una de esas tareas que el empleado por el obrero-promedio. El tiempo es una de las va- riables clave de la rentabilidad.

Otro principio básico de la «organización científica» del trabajo consiste en estandarizar el proceso de producción y de los instru- mentos para elaborar objetos en serie. El trabajo de cada uno no es realizar un producto, sino desempeñar una función muy concreta, parcial, en su elaboración. Para ello hay que formar a cada cual en las tareas específicas que ha de desempeñar. Cada trabajador recibe instrucciones sobre qué se ha de hacer, como hay que hacerlo y el

tiempo asignado para ello (CALLAHAN, pág. 31). Las recompensas al trabajador serán los incentivos para mejorar su rendimiento. Un conjunto de expertos desde el departamento de planificación del tra- bajo desarrollará la base científica que proporciona las normas y Je- yes del mismo, al margen de la individualidad de cada uno de los trabajadores.

La formación profesional de los operarios se basará, pues, en un análisis riguroso de las tareas que han de desempeñar. El concepto de trabajo deja paso a ese otro más específico que es la *tarea*, consi- derada como algo preciso que ha sido objeto de estudio minucioso, y que forma la unidad básica para determinar el perfilograma de cada puesto en la cadena de la producción, el cual está en concor- dancia con el análisis de tareas, que se ha realizado previamente, convirtiéndose en el punto de referencia básico para la formación y selección del trabajador más adecuado al puesto. Primordiamente se busca un entrenamiento —*training*— para responder a las exigencias de cada tarea; sólo más tarde la psicología del trabajo, que así nacia bajo los presupuestos tayloristas, consideraría otros factores perso- nales y sociales como elementos de la eficiencia en el trabajo. El entrenamiento, la enseñanza y el aprendizaje de unas competencias bien especificadas, se convierten en un elemento clave de esa visión eficientista en el mundo de la industria.

Para nosotros resulta evidente la resonancia de estos plantea- mientos de comienzos de siglo en algunos enfoques también eficien- tistas del movimiento de la *pedagogía por objetivos* centrada en las tareas precisas a adquirir por parte del alumno-trabajador.

Pero tal resonancia puede clarificarse con algunas precisiones que nos den clara conciencia de la primera dependencia de la *pedagogía por objetivos* respecto de planteamientos extraños al mundo de la educación.

El ver, en la teoría curricular, el currículo como un sistema de producción es un enfoque que se remonta ya a las primeras décadas de nuestro siglo, como una respuesta desde el mundo de la educa- ción a unos planteamientos provocados desde la gestión industrial, tal como brevemente la hemos caracterizado. El concepto de «ges- tión científica» del proceso de producción industrial se copia en edu- cación desde los primeros comienzos en que el currículo surge como un tema de discusión dentro del pensamiento sobre educación.

Para KILBARD (1968 a y b) y para EISNER (1967 b) el currículo co- mo actividad profesional y como campo de estudio surge en la déca- da de 1920 ligado a la idea de *eficiencia social*. El análisis de tareas como recurso para una gestión eficiente en la industria es la premisa que se copiará literalmente en los planteamientos curriculares que

ven en el currículo el instrumento para responder eficientemente a las necesidades que la sociedad reclama satisfacer por parte de la educación. El ver en el currículo un sistema que parte de unas tareas muy bien especificadas en orden a conseguir un objetivo más general (análisis de tareas del trabajo), ordenando cuidadosamente esas tareas (objetivos específicos), es un enfoque que está presente en los primeros teóricos de este campo. Tal como reconoce BELACK (1969) el problema de los objetivos y las relaciones entre los más generales y los específicos como planteamiento básico en la guía de la enseñanza eficiente y «racionalizada» está unido a los propios orígenes del pensamiento sobre el currículo hacia 1920, y más concretamente a la teoría de F. BOBBITT. (Ver EISNER, 1967 b).

El pensamiento de BOBBITT (1918) se encuadra perfectamente dentro de lo que SCHIRO (1978) llama la *Ideología de la Eficiencia Social* en la teoría sobre el currículo. Para BOBBITT la escuela y el currículo tienen que dar una respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella. El educador es el experto, mecánico que no filósofo, cuya función no consiste en pararse a pensar *qué hay que hacer*, sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se le dice *que tiene que hacer*; debe encontrar los caminos y los medios para hacer lo que se le pide.

BOBBITT es un reformista que combate a la escuela tradicional, proponiendo su utilitarismo como un medio de actualizar los contenidos y procedimientos pedagógicos en orden a responder a las necesidades sociales. Evidentemente, su posición, como veremos, tiene unos supuestos más bien conservadores. Para él se puede fácilmente determinar lo que las personas tienen que aprender a hacer, identificando y analizando lo que de verdad hacen. La vida humana se puede analizar en términos de actividades—lo mismo que un trabajo se desglosa en tareas— y si la educación tiene que preparar para la vida, entonces el currículo lo que debe procurar es preparar para esas actividades. Lo que los expertos (los que componían el departamento de investigación en el modelo industrial) precisan realizar como técnicos del currículo es descubrir y analizar las habilidades, aptitudes, hábitos, actitudes y conocimientos necesarios para conseguir que las escuelas enseñen las actividades humanas que realizan los hombres productivos en la sociedad. Los resultados de este análisis (las tareas en la industria) nos ofrecen los *objetivos concretos* del currículo; y las actividades precisas para conseguirlos serán las de la educación y del currículo. La educación viene a caracterizarse, pues, como un *entrenamiento* que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres desempeñan en una sociedad industrial.

Es indudable que se trata de una posición conservadora que ve en la educación y en la técnica del desarrollo de la enseñanza un instrumento eficiente, una tecnología, al servicio de la reproducción social.

El enfoque utilitarista al servicio de la eficiencia social y de la reproducción social configura un marco para la teoría y desarrollo de la enseñanza, de suerte que quedan indicados no sólo los *contenidos* de la enseñanza y los objetivos de la misma (las actividades humanas), sino también una *metodología* para la búsqueda de esos objetivos—el análisis de tareas— y una forma de *planificar* la enseñanza—tecnología— tomada de la industria. Este marco para entender y diseñar la enseñanza arraiga desde el comienzo mismo del pensamiento educativo en el área del currículo y hoy, más que en sus comienzos, presenta una fuerza impresionante, impulsada por otros planteamientos rejuvenecedores de esa idea difícilmente mantenible de la *eficiencia social* tal como se plantea en BOBBITT.

El modelo de gestión empresarial que equipara a la escuela con una factoría industrial, se deja traslucir de forma fundamental en el ámbito de la Administración y Organización escolares y se ha plasmado en la llamada *pedagogía por objetivos*. Curiosamente, el propio BOBBITT (1913), unos años antes de concebir su obra sobre el currículo, se ocupó de aplicar los sistemas de gestión a la problemática de los sistemas escolares. El esquema aplicado al ámbito de la enseñanza ha pasado previamente por el campo de la administración educativa, que lo ha copiado a su vez del área empresarial.

Se pueden encontrar numerosísimas alusiones a ese esquema de producción industrial en el ámbito educativo. En la Tabla 1 puede verse el paralelismo entre el planteamiento efficientista de produc-

TABLA 1. **Relación entre la organización taylorista y el planteamiento efficientista.**

Factoría	Escuela
Toma una materia prima.	El niño sin modelar. Es el <i>input</i> .
Búsqueda de un producto elaborado.	El adulto como modelo del resultado educativo.
Las características del producto las marca el mercado.	La sociedad—el cliente—dice lo que quiere de la escuela.

Factoría	Escuela
La materia prima sufre una serie de transformaciones.	El alumno sufre una transformación hacia el estado adulto.
En esa transformación intervienen operarios, máquinas, etc.	El profesor y los medios educativos transforman al alumno.
El proceso de producción compleja exige la división de funciones.	La educación requiere la aportación de diversas funciones.
El departamento de investigación estudia científicamente el proceso, las variables que intervienen.	El especialista en educación estudia el currículo exigido por la sociedad y sus condicionamientos.
La <i>gestión científica</i> garantiza el éxito en términos de eficacia.	La gestión científica logrará la educación eficiente.
La racionalización la garantiza el experto no el obrero, que hará lo que se le indique.	La racionalización la garantiza el experto no el profesor, que hará lo que le dicen.
La tecnificación del proceso exige una cuidadosa secuencialización de operaciones.	La eficiencia se logra tecnificando el proceso de forma ordenada, secuencialmente, con un diseño preciso.
El resultado final es la suma de las operaciones y tareas parciales.	El objetivo final es la suma de objetivos parciales intermedios.
Esas tareas y operaciones son tangibles, medibles.	Los objetivos deben ser observables, medibles, tangibles.
Lo importante es el valor material, la utilidad del producto.	Lo importante es el valor objetivo de lo conseguido, no los procesos subjetivos, lo «socialmente verdadero».
Búsqueda de rentabilidad en términos de tiempo preciso para lograr el producto.	El método mejor será el más rápido para conseguir el objetivo tangible.
Selección de medios según su costo para producir la calidad exigida al producto por el mercado.	Los medios se eligen por el costo mínimo para lograr la calidad mínima exigida.

Factoría	Escuela
Todo lo anterior requiere precisar las normas de calidad a la que se somete el producto elaborado.	Se precisa una norma de calidad que se apreciará en la evaluación.
Los productos que pasan la norma de calidad salen al mercado, en caso contrario se recuperan si ello es rentable, o se desechan.	Los alumnos con éxito en la evaluación son apreciados por la sociedad. Los que no superan esa norma de calidad se recuperan si hay tiempo y recursos.
Las técnicas de medición objetiva son un instrumento básico.	Enfasis en todo aquello que es observable y medible, la realidad objetiva. Enfasis en los instrumentos de medida.
Todo tiene carácter de medio subordinado al fin propuesto.	El currículo tiene carácter instrumental justificado por la búsqueda de eficiencia al conseguir los objetivos.

ción industrial y su correlato en el pensamiento educativo en una serie de puntos característicos. Es indudable, como han señalado otros autores, el atractivo que el modelo de escuela como factoría tiene para todo aquel que busque en la educación prioritariamente planteamientos eficaces para satisfacer unas necesidades exteriores a los propios sujetos de la educación, entendiendo la eficacia en términos utilitaristas.

El culto a la eficiencia supone en la mayoría de los casos asumir sin mayores discusiones el patrón de medida que se utiliza para diagnosticarla, el grado de calidad que se entiende como aceptable y, lo que es más grave, los resultados comprobables que se dice responden a los objetivos buscados. La eficacia adquiere valor en sí misma sin poner claramente de manifiesto *en orden a qué* se es eficaz. Se afianza la idea del currículo, del pensamiento sobre el currículo, de los especialistas en currículo, como instrumentos asepticos, técnicos, que pretenden la eficiencia. Es la *concepción instrumentalista* del pensamiento educativo en el área curricular, de la que habla SCHIRO (1978, pág. 102), que sólo pretende ser un medio para el logro de fines cuya selección y discusión no le pertenecen, fines que ha de asumir como algo impuesto.

En este primer planteamiento, los objetivos de la enseñanza no son un capítulo a considerar dentro de una teoría del currículo o de la enseñanza, sino que toda esa teoría es un puro instrumento para el logro de unos objetivos al margen de ella, dados de antemano por la sociedad y puestos de manifiesto en el «análisis de tareas» que hay que realizar para precisar en qué consisten esos deseos sociales. El pedagogo o experto en currículo es, en todo caso, un hermenéuta de los objetivos, además del «ingeniero» que contribuye a decir cómo lograrlos.

El paradigma de la pedagogía por objetivos como modelo para guiar la enseñanza nace, pues, como un planteamiento puramente tecnocrático, de orden meramente instrumental, dentro de la aspiración a la eficiencia, de forma que el logro de ésta es el máximo criterio para juzgar lo que es o no adecuado de dicho paradigma. Se es eficaz o no se es, éste es el criterio para evaluar la técnica pedagógica; y toda teoría debe subordinarse al logro de esa eficiencia: conseguir que se satisfagan las necesidades sociales, determinando éstas a base de analizar la sociedad existente, para reproducirla por medio de una concepción instrumentalista de la escuela y del currículo.

Este planteamiento es muy explícito en BOBBITT, y no es fácil volverlo a encontrar formulado con tanto claridad. Hay que reconocer que tan crudamente expresado, por su concepción de la sociedad como algo dado, homogéneo y estático, así como por la posición tecnicista que adopta ante el fenómeno educativo, es hoy francamente impensable. La educación se reduce aquí a un mero entrenamiento en coherencia con la extrapolación del modelo industrial, donde formación es, ante todo, adquisición de destrezas concretas y útiles.

Sin embargo, volviendo a la Tabla I donde se manifiestan conceptos básicos del modelo industrial y su traslación analógica, interpretando metafóricamente la educación a través del modelo industrial, se estará de acuerdo en que es muy frecuente encontrarse, en el pensamiento educativo actual, alguna de esas comparaciones analógicas. Y no ya sólo en el campo de la Administración y Organización escolar, algo explicable, sino en el propio tratamiento de los problemas educativos a nivel didáctico. Nuestras escuelas siguen teniendo un patrón básico de evaluación: proporcionar profesiones a distintos niveles de especialización en la medida y a la manera en que son admitidos por la sociedad. No se niegan otros planteamientos, más humanistas diríamos, pero es evidente que siempre subordinados al objetivo básico. La calidad de la educación tiende a ser interpretada en términos de eficacia y ésta significa respuesta rápida, precisa y económica a las presiones sociales.

La *Ideología de la Eficiencia Social* en BOBBITT sigue presente,

sólo que bajo planteamientos desconectados de sus orígenes, con un lenguaje y otros apoyos científicos más actualizados. Nos parece preciso ver cómo se inicia el paradigma de la pedagogía por objetivos porque creo que así comprenderemos su posterior auge y su debilidad frente a la crítica científica y desde un punto de vista social.

De hecho, el concepto de objetivos quedará fuertemente condicionado a partir de este primer planteamiento que vamos a tener oportunidad de repasar y discutir. Desde la óptica eficientista se han lanzado una serie de ideas implícitas o manifiestas que seguirán operando en el futuro:

1. Los objetivos tienen su fuente básica en la sociedad, su discusión no es misión del pedagogo y/o del profesor. Como dice SCHIRO (1978 pág. 111) la fuente de objetivos terminales se apoya en la sociedad y no en el ámbito de los conocimientos dentro de los que se mueve el que elabora o desarrolla el currículo (psicología, pedagogía, etc.).
2. Los objetivos surgen dentro de una concepción reproductora de la educación, de lo establecido en la sociedad presente. Se centran en reproducir lo que es y no en producir lo que debería ser.
3. Dada su procedencia, en un marco eficientista y reproductor, es lógico que se reclame el que tengan que ser concretos y observables, lo mismo que lo son las destrezas de un trabajador que ha conseguido reproducir un modelo de programa. Son, ante todo, actividades.
4. Se pone el énfasis en el mundo real, exterior, en lo observable y no en los procesos subjetivos del que reproduce la destreza. Cuenta la destreza conseguida no el proceso que sigue el que la adquiere. El énfasis está en el producto y en la actividad que lo puede conseguir más segura y rápidamente.
5. Los objetivos, pues, se pueden precisar, formular, observar su logro. Se pone el acento en lo mensurable.
6. Aparece la idea de que un objetivo complejo es la suma de objetivos más específicos, así como que una destreza compleja es un conglomerado de otras más elementales, lo mismo que supone crear que un trabajo complejo, como es transformar una materia prima en producto elaborado, no es sino la suma de tareas parciales debidamente secuenciadas. La secuencialización de microobjetivos para el logro de macroobjetivos estaba ya, pues, en el aire. Necesitaba una teoría psicológica que la apoyara más «científicamente», algo que prestará el conductismo.

7. El culto a la eficiencia supone un énfasis en la *concreción* despreciando el significado de lo *ambiguo*. La interpretación que requiere la ambigüedad de un objetivo no concreto no se la puede permitir cualquier operario de una planta industrial. Esa es misión del que decide cómo ha de ser el producto elaborado. De ahí el énfasis en su expresión no ambigua, observable, mensurable.
8. La teoría y los teóricos de la enseñanza tienen que servir a la consecución eficiente de los objetivos; su misión es *hacer*, no *teorizar ni decidir*. Lo mismo que en la industria, los niveles de investigación, decisión y ejecución se separan y los responsables de cada uno tienen funciones propias según en qué nivel operen. La enseñanza es un instrumento que necesita estructurarse en funciones separadas: *decidir* su contenido (presión social), *pensar sus mecanismos* (expertos pedagogos, psicólogos, etc.) y su *ejecución* (profesores).
9. La eficiencia, la rentabilidad, se mide en términos *cuantitativos*. La calidad es ajena a criterios de valor (ésos son indiscutibles, establecidos de antemano), es ajena a procesos cualitativos subjetivos porque no cuentan criterios que no sean objetivos, no cuentan otras satisfacciones.

Es decir, este primer planteamiento de una pedagogía centrada en los objetivos supone ya una caracterización muy concreta de los mismos, de su contenido, forma de expresión, origen. Supone también una toma de postura implícita sobre el paradigma de teoría curricular en la que quedan encuadrados, así como una posición de orden metodológico científico que habrá que discutir.

El currículo y la teoría curricular adoptan una línea científica al asumir el esquema eficientista de la producción industrial que condicionará su propio desarrollo. El auge de esta línea en la sociedad industrial hizo que se haya tardado en poner en tela de juicio sus presupuestos ideológicos y científicos, al excluir otras perspectivas que no se mostrasen tan eficientes en un primer momento, de acuerdo con su exigencia de rentabilidad, que debía satisfacer su concepción puramente instrumentalista. Es indudable que el estudio de la enseñanza como un campo de investigación teórica se veía así dificultado.

Este enfoque eficientista, supuso según CALLAHAN (1962, pág. 244) una serie de consecuencias deplorables para la educación americana al adoptar valores y prácticas del ámbito industrial y de los negocios, extrapolándolas al ámbito educativo de forma indiscriminada. El peso se hacía recaer no sobre el mejor producto que la educa-

ción pudiera conseguir, sino sobre la forma más eficiente de lograr un producto predeterminado al costo más bajo posible. Se centraba así la preocupación en problemas esencialmente no cruciales para hacer progresar la calidad de la educación, entendida de otra forma que no pudiese la eficiencia como un primer valor.

Se olvidaba algo muy sencillo: que la educación no es totalmente equiparable a un proceso de producción industrial. El paradigma industrial permite una lectura parcial y unilateral del proceso educativo, de sus agentes, etc. Como nos sugiere TANNER (1980, pág. 28), sencillamente habría que plantearse el que «el modelo industrial no es válido para el ámbito educativo, porque la educación no se ocupa de producir objetos inanimados, sino de seres humanos en desarrollo que deben ser capaces de comportarse competentemente, pero no sólo ante problemas fijos, sino ante aquellos que van a surgir», y que la propia educación, creemos, debería ayudar a aflorar.

La eficiencia, en sí misma, no es un valor si no hace referencia a los objetivos que pretende. El culto a la eficiencia será una posición alienante, meramente tecnocrática, si no es consciente de los objetivos a que sirve. En definitiva, la primera preocupación debe ser considerar, pues, qué objetivos se desean, y pretender la mayor gama posible de los mismos que puedan deducirse de una concepción rica, progresista y liberadora de la educación, pensando que no podemos quedarnos en su componente reproductor en detrimento de su función creadora a nivel individual y social.

Considerar la eficacia de un diseño pedagógico, de un método, etc., puede ser tarea relativamente fácil cuando se evalúa respecto de un objetivo sencillo y muy concreto. Decir si se es eficiente o no, cuando se contemplan objetivos más ambiciosos, es algo más complicado y discutible. Puede resultar empobrecedor de nuestras miras el poner tanto énfasis en el logro de eficiencia si con ello restringimos el ámbito de objetivos posibles y analizamos, evaluamos y seleccionamos los métodos pedagógicos por lo eficaces que se muestran para conseguir objetivos muy concretos, no considerando otros efectos más complejos que permitan juzgar al método respecto de objetivos más amplios.

La sociedad industrial basada en el dominio de las fuerzas naturales que le ofrece el singular desarrollo de la tecnología moderna, junto a la idea básica de que el progreso es fundamentalmente de orden material y económico, no puede exigir sino la firme aplicación de los enfoques eficientistas e instrumentalistas en la educación que ha de ayudar a conseguir ese progreso. Sólo admitiendo otras aportaciones científicas que las consideradas hasta ahora por el modelo

predominante en la *pedagogía por objetivos* y ampliando esa idea materialista sobre el progreso, podrán surgir nuevos modelos pedagógicos que obliguen a ensanchar el espectro de miras de la *pedagogía por objetivos* e incluso ofrecer otros modelos alternativos.

CAPITULO SEGUNDO

EL AFIANZAMIENTO DE LA PEDAGOGIA POR OBJETIVOS

Rastrear todos los pasos que ha seguido la corriente que venimos comentando es una labor histórica que no nos interesa sino como un medio de tomar cierta perspectiva donde cobran significado los planteamientos más usuales de la *pedagogía por objetivos*. Su interés está en que es todo un paradigma pedagógico, en el sentido que le da Kuhn (1975). El movimiento en torno a los objetivos, aunque las aportaciones parciales no sean conscientes de ello, es, tal como también cree STENHOUSE (1976, pág. 56), todo un modelo científico sobre el pensamiento pedagógico en torno al currículo, «un sistema para la organización del pensamiento curricular».

De aquí el interés de dilucidar cómo se configura tal modelo o paradigma. Su origen y la orientación que toma en sus comienzos se han puesto de manifiesto en el apartado anterior. El modelo de la pedagogía por objetivos se ha ido afianzando, a lo largo de la primera mitad de nuestro siglo, como un todo que mantiene y afianza su coherencia subsistiendo al lado de otros modelos que cuestionaban su viabilidad. Sólo que, en nuestra opinión, la idea de la *Eficiencia Social* en la que se encuadra tenía que darle una fuerza real de implantación que sus débiles bases teóricas no hubiesen permitido por sí solas.

Al margen de aportaciones concretas, que más adelante veremos, el espaldarazo definitivo del modelo lo proporciona R. TYLBR (1973) con su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* publicada en 1949. Para EISNER (1967 a) existe una semejanza y una continuidad entre el pensamiento de ROBERT y la concepción de TYLBR, que más tarde continuará en el propio BLOOM.

El esquema de TYLER sobre la teoría del currículo es un punto de referencia básico en la cristalización de la misma como campo de estudio. (Véase BEAUCHAMP, 1975, pág. 68). Dentro de su teoría curricular el tema objetivos es un punto de partida. El currículo, en tanto que modelo de pensamiento para comprender y diseñar la enseñanza, tiene su punto de partida en considerar de forma precisa *cuáles son los propósitos que la escuela debe obtener*. El desarrollo del currículo se entiende como una contestación a dicha pregunta, insinuando la acción pedagógica precisa para su consecución.

El modelo de TYLER tiene para nosotros un significado especial, no ya por ser el modelo más coherente que integra de forma clara el componente *objetivos* después de BOBBITT, sino porque TYLER adopta en su exposición un enfoque netamente conductista sobre el aprendizaje que se deja traslucir en cómo concibe a los objetivos.

De esta suerte, tal como sugerimos en el apartado anterior, el tema de los objetivos está estrechamente ligado al nacimiento de la teoría sobre el currículo y a su cristalización, pero, además, es importante destacar que la perspectiva sobre los objetivos dentro de la teoría curricular va a ser una perspectiva conductista: algo que a partir de TYLER es un común denominador en todo tratamiento sobre el problema de los objetivos. El enfoque conductista está presente en el afianzamiento del pensamiento curricular, es compañero inseparable en buena parte de su desarrollo y la crisis del paradigma conductista, la crítica del mismo, nos hará buscar nuevos modelos en el enfoque sobre el currículo. La verdad es que el enfoque conductista tenía perfectamente preparada su acogida en el punto de vista eficientista. Pensamos que lo que hace el conductismo es ofrecer un arropamiento científico más moderno, con la garantía que supone apoyar el pensamiento pedagógico en una corriente psicológica calificada de científica, a un esquema que venía trazado ya con la aplicación que BOBBITT había hecho del modelo de producción industrial a la escuela.

Lo que aquí nos interesa destacar, pues la base conductista de la pedagogía por objetivos la analizaremos más tarde, es que con TYLER, hacia mediados de siglo, 1) la *pedagogía por objetivos* cobra el valor de modelo científico para conocer y planificar la enseñanza, caracterizando así la teoría sobre el currículo y sobre la enseñanza, y 2) que todo ello se hará bajo la consideración conductista del aprendizaje, por lo que la llamada *pedagogía por objetivos* adquiere una interpretación conductista.

KLIBER (1977) considera a TYLER como el padre del movimiento de los *objetivos de conducta* u *objetivos de aprendizaje*. En muchos autores, y en alguna medida en todo tratamiento del tema *objetivos*

en la teoría didáctica, el modelo *pedagogía por objetivos* se ha hecho sinónimo de *pedagogía basada en objetivos de conducta*.

El planteamiento que TYLER tiene sobre el currículo consiste en hacer del mismo un estudio secuencial de los temas que surgen al hacer cuatro preguntas básicas (TYLER, 1973, págs. 7-8).

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias básicas educativas pueden ayudar con más probabilidad a conseguir esos fines?
3. ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias?
4. ¿Cómo comprobar que se alcanzaron los fines?

Para TYLER, su teoría del currículo no consiste tanto en las respuestas concretas a dar, como en un método para estudiar esos interrogantes. Se trata de un modelo para buscar soluciones.

Evidentemente los objetivos presentan diversos niveles antes de ser expresados en términos de conducta, pero ésta es la forma más apropiada para que sirvan de guía precisa a la enseñanza. En ese proceso de concreción, TYLER ve momentos y mecanismos que hay que clarificar, proponiendo el siguiente esquema:

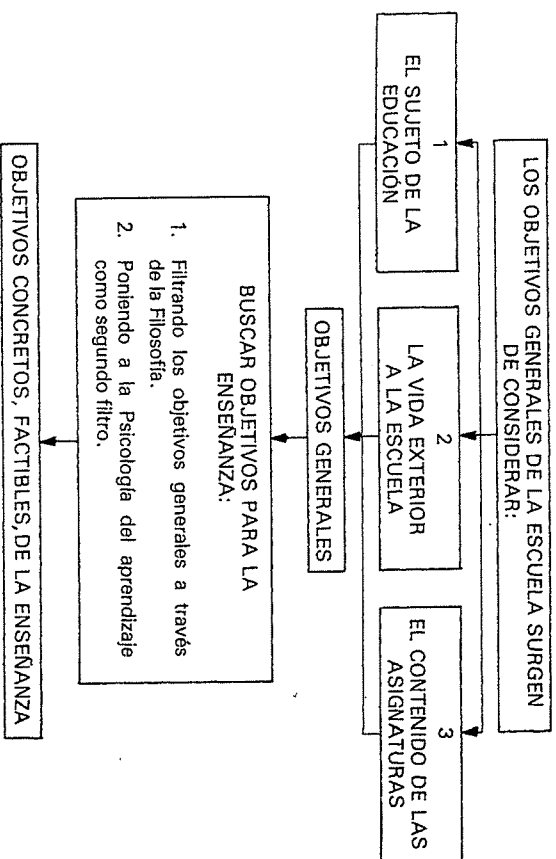


Fig. 1.—Modelo de derivación de objetivos de Tyler.

TYLER entiende que, en cierto sentido, todos los niños tienen una serie de necesidades básicas que la escuela debe ayudar a satisfacer; de acuerdo con ciertas normas de conducta significativas desde un punto de vista personal y social (pág. 13), para rellenar las carencias de los estudiantes, no sólo satisfaciendo sus intereses, sino incluso profundizándolos y ensanchándolos.

En segundo lugar, la escuela tiene que responder a ciertas necesidades sociales —única consideración de la que parte la concepción utilitarista—, dado que es una preparación que no puede desconstruir la vida contemporánea exterior a ella en sus ámbitos más diversos. La vida exterior no señalará directamente qué ha de hacer la escuela sin interpretar y valorar ese mundo exterior.

Finalmente, el estudio de los ámbitos del saber, tal como los configuran los especialistas en las diversas asignaturas, proporciona las aportaciones que cada materia puede hacer a la escuela.

Se evidencia, pues, una perspectiva equilibrada sobre las fuentes de los objetivos que supone someter a discusión el problema de dichas fuentes dentro de la propia teoría del currículo, no como algo a lo que el currículo sirve solamente. El problema de seleccionar objetivos no es algo al margen del especialista en currículo, sino una tarea suya más en base a considerar, sopesar y poner en relación las tres fuentes citadas de objetivos generales.

Pero es evidente que de esas tres fuentes puede surgir una cantidad de objetivos, u objetivos tan amplios, que la escuela no es capaz de realizarlos. Entonces se impone una selección y/o concreción de los mismos utilizando una primera filtración filosófica y otra de orden psicológico. «La filosofía educativa y social adoptada por la escuela puede constituir el primer tamiz» (TYLER, pág. 37). Después el profesor y el planificador del currículo «deben apoyarse en algún tipo de teoría del aprendizaje» (pág. 45) de la que se extraigan consecuencias concretas para el currículo. Esa misma teoría tendrá que adoptarse más tarde «como base de verificación de sus objetivos» (pág. 46). Un objetivo para ser válido tiene que estar de acuerdo con las condiciones intrínsecas del aprendizaje, con una teoría que diga qué objetivos son fáciles o difíciles, cómo se han de presentar gradualmente, cómo se conectan unos con otros, qué condiciones requiere cada objetivo, las consecuencias que tiene cada experiencia de aprendizaje. Se ve, pues, la trascendencia que el filtro psicológico que es la teoría del aprendizaje tiene para la *selección, ordenación y evaluación* de los objetivos concretos a los que la escuela se va a dedicar.

El nivel de generalidad con que deben formularse los objetivos estará de acuerdo, según TYLER (pág. 59), con lo que se sepa acerca

de la psicología del aprendizaje, pero «conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo» (pág. 47) y su enunciado «estará relacionado con los cambios que experimenta el alumno» (pág. 47). El enunciado de temas de contenidos no sirve si no especifican «qué es lo que deben hacer los alumnos con esos elementos» (pág. 48). Si el objetivo se refiere a conductas generales del alumno como, por ejemplo, *desarrollar el pensamiento crítico* «es muy poco probable que resulten fructíferos los esfuerzos dirigidos a objetivos tan generalizados, por lo que se hace necesario especificar de forma más decidida el contenido al cual se aplica la conducta» (pág. 49). El objetivo para TYLER será aquél que venga expresado «en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará ese comportamiento» (pág. 50), siendo así formulaciones que especifican conducta psicológica del alumno y contenido a la que se aplica.

Sólo con la formulación clara de los «resultados a que se aspira, el autor del currículo dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables y, en síntesis, cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículo» (pág. 64).

Quizá sea conveniente señalar que TYLER, antes de concebir los objetivos de esta forma, empezó a interesarse por los objetivos de conducta como una necesidad a la hora de construir los ítems de los tests. El ítem requiere respuestas de conducta observables y su construcción exige atender a definiciones operacionales de los comportamientos a medir por medio de los ítems. De hecho, los expertos en evaluación y constructores de tests han tenido un papel muy importante en la pretensión de querer reducir los objetivos a formulaciones precisas de conducta, a definiciones operacionales de la misma.

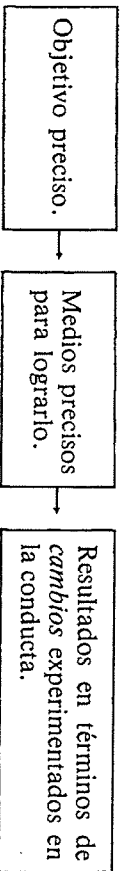
Su orientación psicométrica y la adopción de la teoría conductista del aprendizaje dan un significado muy decidido a los objetivos, tal como son entendidos por el autor que comentamos. El objetivo útil es el objetivo preciso que ayuda a establecer el diseño de actividades, seleccionar materiales, evaluarlo, secuenciarlo.

Es interesante destacar en el modelo de TYLER dos rasgos esenciales: *a)* El incluir el proceso de selección de objetivos dentro de un esquema general del currículo donde se entrecruzan perspectivas sociales, psicológicas y pedagógicas, dándose a la teoría curricular una trayectoria que se desarrollará hasta nuestros días. *b)* El haber con-

siderado el objetivo como algo preciso que se relaciona con *cambios de conducta* del alumno.

Esta caracterización de los objetivos en el currículo, porque los objetivos amplios son poco fructíferos, supone a nuestro entender un empobrecimiento del esquema general que propone TYLER. De la riqueza de sugerencias y perspectivas que pueden derivarse de considerar la interacción de las tres fuentes de las que proceden los «objetivos útiles para la enseñanza» (el niño, la sociedad y los contenidos), se pasa al principio de que sólo el objetivo preciso es útil. Al poner el énfasis de la utilidad en los objetivos más precisos se desconsideran otras posibles perspectivas y enfoques del diseño del currículo y se deja de lado el papel de otros objetivos no fáciles de precisar en la enseñanza.

En el esquema de TYLER, el diseño de la estrategia de enseñanza (selección del contenido, actividades de aprendizaje, procedimientos didácticos, etc.) queda sometido a la relación de dependencia respecto de los objetivos previamente precisados. Se sugiere un esquema de diseño o de programación que ha sido muy propagado:



Se establece un esquema en el que es previo clarificar significados en el objetivo para actuar después con los medios precisos, en lugar de, por ejemplo, actuar guiado por objetivos más generales, estructurar una acción más global y analizar después qué aspectos concretos de ese objetivo más general se han conseguido. Se atisba así en TYLER la idea de un diseño curricular, programación de la enseñanza, como un procedimiento preciso y riguroso. Las ideas de *eficiencia y precisión* son dos coordenadas básicas en la *pedagogía por objetivos*.

Con TYLER la teoría curricular quedará fuertemente caracterizada al tomar esa posición sobre el papel y significado de los objetivos dentro de la misma. La psicología es el filtro último de los objetivos de la enseñanza, que previamente ha seleccionado una determinada filosofía de la educación. Pero ese filtro psicológico no puede entenderse como una pura selección científica de los objetivos desde el momento que se opta por una determinada interpretación psicológica como es la conductista. Con ésta el objetivo válido es el objetivo

preciso, expresado en términos de conducta; con otro filtro psicológico se puede llegar a otra interpretación del significado que tienen los «objetivos útiles» para la enseñanza.

Los objetivos concretos son, pues, reclamados ahora desde una opción psicológica conductista. En BOBBITT eran la exigencia de una eficiencia entendida, también, muy particularmente.

Con TYLER ha quedado puesto de manifiesto un esquema básico de orden procesual para la *teoría curricular* que es, al mismo tiempo, un esquema de *diseño* o *programación* de la acción. Este esquema consiste en la sucesión de los siguientes pasos:

1. Consideración de las fuentes de orientación de la acción pedagógica: Sujeto, sociedad, contenidos.
2. Selección de objetivos.
3. Selección de experiencias.
4. Organizar experiencias.
5. Evaluación.

Pero, dentro del pensamiento curricular ha quedado insinuada también una interpretación de este esquema y de cómo llevarlo a cabo: la interpretación precisa, tecnicista, de los objetivos y del diseño.

A partir de aquí podemos rastrear, dentro de la teoría y desarrollo del currículo, perspectivas contrapuestas y aportaciones puntuales que se insertan en una u otra de las dos direcciones siguientes:

- 4) Considerar enfoques amplios de la teoría curricular, donde se interrelacionan sistemáticamente los diversos elementos, haciendo de ésta una teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando una guía para diseñar una acción en coherencia con todos los elementos que entran en ese proceso: Sujeto, sociedad, cultura, relaciones de comunicación, ayudas técnicas, procedimientos de evaluación, métodos, formas de organización escolar, etc. En este enfoque los objetivos tienen un sentido orientador y admiten diversos niveles de precisión, pero estudiándolos en interrelación con todos los demás elementos. Los problemas teóricos a estudiar y a resolver en la práctica son muchos, porque son infinitas las interacciones entre esos elementos. Organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñar la enseñanza, supone estructurar una acción que considera cómo es la situación concreta en la que se actúa, cómo podemos influir

sobre ella sabiendo hacia dónde nos debemos mover. Los problemas relativos a cómo precisar los objetivos son problemas menores dentro de este enfoque globalizador.

Por citar algún caso, dentro de esta línea está el planteamiento de TABA (1974), el de STENHOUSE (1978), TANNER (1980) y algunos enfoques del currículo como una tecnología que proporciona esquemas para la traslación de conocimientos científicos a situaciones prácticas con el fin de modificar la realidad en una determinada dirección (GIMENO, 1981). Son enfoques amplios integradores de aportaciones diversas.

B) Por otra parte, se encuentra una línea que, teniendo un esquema básico parecido e incluso idéntico al planteado por TYLER y otros autores mencionados en el punto anterior, ha optado por una interpretación tecnicista de los objetivos y del proceso de diseño establecido a partir de esos objetivos formulados en términos de conducta, tal como ya se insinúa en TYLER.

Es esta segunda corriente dentro del pensamiento pedagógico sobre el currículo la que conecta más directamente con el pensamiento eficientista de BOBBITT, tomando ahora el apoyo conductista y otras aportaciones, psicológicas y no psicológicas, coherentes con el paradigma conductista.

Esta línea enfatiza los valores de *precisión y eficiencia*, con menos preocupación por *conocer* los procesos pedagógicos, aspecto éste más atendido por los enfoques más generales y estructurales de la primera orientación que hemos destacado. Ha sido este enfoque el que ha dado más apoyos al modelo de la *pedagogía por objetivos* como forma de plantear los problemas curriculares y el diseño de la práctica de enseñanza. Ha sido un eficientismo y un tecnicismo apoyado por:

- *las exigencias de la sociedad industrial,*
- la necesidad de fomentar programas de *entrenamiento militar* durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría,
- la aplicación de los *sistemas* a la gestión de la enseñanza amparada en el desarrollo de algunas corrientes de la *pedagogía cibernética* (FRANK, 1976),
- *teorías del aprendizaje* como la de GAGNE (1975, 1977 y 1979),
- el desarrollo de las *taxonomías* de objetivos (BLOOM, 1971),

- sustentada por la fuerte orientación que el *positivismo lógico* y el *operacionalismo* han marcado a las ciencias de la conducta, así como el apoyo que han prestado algunas orientaciones de la *filosofía analítica* en la educación (HIRST, 1974),
- todo esto ha desembocado en una concepción *tecnicista del diseño* de la enseñanza más propio del *entrenamiento para la adquisición de destrezas* que para la educación.

BRIGGS (1973, 1979), BLOCK (1975) y POPHAM (1970) son representantes clarísimos de esta orientación del diseño que ha encontrado aplicación en la *enseñanza programada* y en ciertos modelos de *enseñanza individualizada*.

La expresión más genuina de esta segunda gran orientación tecnicista, mecanicista y conductista del diseño del currículo, puede apreciarse en la concepción de los objetivos que han desarrollado ESTARELLAS (1974) y MAGER (1972 y 1973), por ejemplo.

La clave para distinguir estas dos grandes orientaciones reside no tanto en el esquema formal interno, que suele ser muy parecido en muchos casos, sino en el *grado de concreción, precisión y tecnicismo que quieren dar a los modelos que defienden*, teniendo en cuenta algo que resultará de especial significación: los enfoques más amplios, menos tecnicistas, muestran cierta flexibilidad para dar cabida a puntos de vista muy diversos, admitiendo y tomando en cuenta orientaciones teóricas diversas. Están más preocupados por visiones globales, aunque no puedan proporcionar soluciones muy precisas. Los enfoques más restringidos, como tendremos oportunidad de comprobar, se inclinan por una opción teórica muy concreta en torno a la que se configuran. Pero en ciencias de la educación resulta difícil mantener posiciones teóricas monolíticas, es difícil encontrar satisfacción apoyándose en modelos teóricos muy analíticos y parciales.

Quizá una de las posiciones más representativas del enfoque global sobre el currículo y que más consecuencias ha tenido sobre el pensamiento pedagógico al respecto, ha sido la de H. TABA con su obra *Curriculum Development* (1962). TABA pretende, al igual que TYLER, configurar un esquema general que, tomando en consideración todas las aportaciones pertinentes, facilite una concepción global del problema y ayude a tomar las decisiones correspondientes. Como la autora señala, «La diferencia entre la determinación de decisiones para la elaboración de un currículo de acuerdo con un método científico que desarrolle un esquema racional y otro que no lo hace, es que en la primera los criterios para la adopción de decisiones derivan de un estudio de los factores que constituyen una ba-

se razonable para el currículo. En nuestra sociedad, al menos, estos factores son el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de las disciplinas. Por consiguiente —continaña— la evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículo», (págs. 24 y 25).

El orden de adopción de decisiones propuesto por Taba viene a coincidir con el de TYLER: *Diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenido, organización del contenido, selección de las actividades de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje y determinación de lo que se va a evaluar y cómo hacerlo.*

A partir de esas consideraciones se establecen los objetivos generales, si bien hay que llegar a otro nivel más específico que facilite la toma de decisiones, aunque «éstos objetivos más específicos deben ser compatibles con los de importancia general y, en su totalidad, expresar la perspectiva de los objetivos generales» (TABA, 1974, página 261). Estos objetivos más específicos deben definir los puntos comunes de interés a los que deben contribuir todas las materias, todas las actividades, todos los maestros (pág. 263).

Los objetivos tienen que reflejar tanto el contenido al que se aplican como el tipo de actividad mental o conducta en general que desarrollan, porque sobre un contenido se puede ejercer la memoria, el análisis, la crítica, etc., y una actividad mental varía según el contenido al que se aplique. El proceso educativo «consiste tanto en el dominio del contenido como en el desarrollo de las facultades» (pág. 265).

El objetivo complejo hay que analizarlo hasta donde sea necesario para que no quede duda sobre el tipo de conducta al que se aplica o la que se espera; hay que analizar las conductas complejas para establecer un tratamiento pedagógico diferenciado. Pero esta búsqueda analítica al formular objetivos «no debe cegarnos ante el hecho de que, en la realidad de un acto de aprendizaje, los diversos tipos de conducta representados por estos objetivos ocurren simultáneamente. *En el análisis pueden ser distinguidos entre sí, pero no pueden separarse unos de otros en una experiencia real de aprendizaje*». En el planeamiento del currículo hay que planear (...) experiencias de aprendizaje dirigidas a objetivos múltiples» (pág. 268).

* El subrayado es nuestro (V. del A.).

Esta matización es muy importante para ver la función de los objetivos en la planificación de la enseñanza, así como la consideración que hace Taba (pág. 268) de que «los objetivos son evolutivos y representan caminos por recorrer antes que puntos terminales», lo que plantea la necesidad de la continuidad de las experiencias de aprendizaje, ya que los objetivos, por lo general, requieren un desarrollo acumulativo. Y si se tiende a «convertir objetivos que exigen un tratamiento progresivo en expectativas finales a corto plazo (...) es (...) porque se conoce poco sobre las secuencias evolutivas de las conductas más complejas, tales como los procesos mentales superiores y las actitudes» (pág. 270).

Es interesante también destacar la idea de Taba sobre la necesidad de que el alcance de los objetivos debe ser amplio, para que así se contemplan todos los resultados educativos sobre los que la escuela tiene responsabilidad. La especificación analítica de objetivos no puede descuidar las capacidades generales, los resultados educativos importantes. Es necesaria la clarificación, la especificación, pero no hasta el punto de perder de vista lo importante, la unidad del proceso educativo y la unidad del mismo proceso de aprendizaje. De hecho, Taba cree necesaria la clarificación de objetivos pero solamente llegando a grandes categorías del comportamiento que expresen la base racional en la que se apoya la concepción misma de los objetivos (pág. 279), poniendo de manifiesto la filosofía educativa que los sustenta. Estas categorías son, por ejemplo, el pensamiento reflexivo, la capacidad para interpretar datos, la aplicación de hechos y principios, los valores y las actitudes, las habilidades, etc.

En nuestra opinión Taba propone una perspectiva bastante equilibrada sobre la función de los objetivos dentro de la teoría curricular como expresión de la misión de la educación, una vez que se han considerado los factores básicos de donde surgen esos objetivos: alumno, proceso de aprendizaje, cultura y estructura del contenido. La clarificación de esos objetivos es necesaria para poder tomar decisiones acertadas, diferenciando el tratamiento educativo para adecuarlo a las distintas exigencias que requiere el contenido de los objetivos más generales. Pero la determinación analítica no debe llegar hasta el punto de que pueda olvidarse lo sustancial, perdiendo de vista que la educación tiene que contemplar aspectos fundamentales, y atender a todos ellos. Se precisa de una clarificación, sin perder la unidad del proceso educativo y del aprendizaje; lo que se tendrá en cuenta a la hora de planificar las experiencias educativas que no pueden ser concebidas, por tanto, como un *puzzle*. Como se dijo anteriormente la diferencia entre este tipo de enfoques en la

teoría y práctica del currículo y los de tipo más tecnicista y analítico, que comentaremos, reside en hasta dónde se quiere llevar el nivel de precisión en el análisis del significado de los objetivos y del diseño de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. La búsqueda de la precisión a ultranza suele ir acompañada de la pérdida del sentido de la unidad y complejidad del fenómeno educativo.

CAPÍTULO TERCERO

LA PEDAGOGIA POR OBJETIVOS EN LOS PLANTEAMIENTOS MAS TECNICISTAS DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE

Procuraremos ahora describir a grandes rasgos cómo ha ido cristalizando la idea de que los objetivos han de ser formulados de manera precisa para que sean la base de un diseño eficiente y seguro, también preciso, de la propia enseñanza. Esta corriente más tecnicista arrancaba, como vimos, de los planteamientos eficientistas de BOBBITT, al tomar como modelo el proceso de organización científica del trabajo basado en TAYLOR. En esa perspectiva, la precisión, tanto en el objetivo como en el diseño de la enseñanza (formación para un puesto de trabajo muy definido), es la condición para responder con seguridad a las demandas sociales concretadas en las actividades de los adultos que hacen posible el funcionamiento de una sociedad, y está propiciada por la adopción de una metodología —el análisis de tareas— que asegura la concreción de los objetivos terminales a lograr y la forma de conseguirlos: el entrenamiento en las destrezas implicadas en los objetivos especificados.

Este enfoque tecnicista que caracterizará decisivamente a la *pedagogía por objetivos*, se afianza en TYLER, al adoptar éste la teoría conductista sobre el aprendizaje como filtro psicológico para seleccionar los objetivos a que debe atender la escuela. Los objetivos han de ser objetivos precisos.

Para SCHIRO (1978, pág. 118), «las razones básicas por las que los objetivos han de fijarse antes de comenzar a desarrollar el currículum, y el que hayan de establecerse en términos conductuales específicos, se debe a la concepción instrumentalista del currículo y a la concepción conductista de la naturaleza humana».