

3

7. Feldman, D. (2010). "Los objetivos en el currículum y la enseñanza".  
En: *Enseñanza y escuela*. Bs. As. : Paidós cuestiones de educación,  
pp. 57-71.

CAPÍTULO 3

---

## Los objetivos en el currículum y la enseñanza

---



*feldman*

---

Una primera versión de este capítulo apareció como "Currículum y objetivos: un viejo tema actual", en Feldman (2003).

### Uso de objetivos y enfoques instrumentales en educación

En los últimos años la teoría educativa en nuestro país se volvió más crítica y menos prescriptiva. El trabajo sistemático sobre la enseñanza y el currículum quedó limitado al campo de las estrategias definidas por la enseñanza de conocimiento disciplinar, principalmente, trabajando sobre el cruce entre procesos cognitivos y las pautas expertas propias de las distintas áreas. Un proceso que acompañó lo que fue descrito en el capítulo 2 como la creciente cientificación del currículum escolar a partir de la década de 1970.

La creación de un marco instrumental y la preparación de profesionales con definidas capacidades de intervención en tareas de diseño, planificación, evaluación, asesoramiento o mejora escolar no desempeñaron un papel principal en los proyectos de formación de especialistas y, puede decirse, tampoco en los de formación docente de los últimos años. La profesionalización quedó ligada principalmente al desarrollo intelectual y la capacidad investigativa y reflexiva, un rasgo sobre el que se volverá en el próximo capítulo. El tecnicismo y el neoliberalismo fueron dos anatemas que dispusieron a muchos integrantes del campo pedagógico a una actitud contraria al trabajo con enfoques sistemáticos e instrumentales, mantuvieron poco desarrollado el trabajo sobre la evaluación y el currículum, salvo para el ejercicio de la crítica e, incluso, generaron un sistema de jerarquías internas dentro de los estudios educativos que dieron al saber teórico y crítico un papel más prestigioso en las casas de estudio que el saber profesional e instrumental. El conjunto de términos prohibidos no es menor. Solo en ciertos ámbitos puede hablarse de "competencias" sin recibir miradas reprobadoras e ideas como "eficacia" y "planificación" son tomadas con desconfianza lo que se extiende, por supuesto, a las tecnologías con las cuales se relacionan: los objetivos y la evaluación.

Cualquier breve introducción a la teoría curricular o a los análisis críticos de la corriente estándar permite apreciar, inmediatamente, que es en la formulación y el uso de objetivos donde reside buena parte de la crítica al pro-

grama técnico de diseño y desarrollo de las actividades educativas. No por nada Herbert Kliebard (1998) se quejaba de que en *Principios básicos del currículo*, considerado el trabajo consagratorio del programa técnico, Tyler dedicaba la misma cantidad de páginas al capítulo sobre formulación de fines y objetivos que a todo el resto del libro. *Principios básicos del currículo* fue publicado originalmente en 1949 y traducido al español en Buenos Aires en 1973. Contribuyó a desarrollar una pauta generalizada y sistemática para la planificación del currículo y la instrucción. La intención declarada de su autor consistía en proponer un conjunto de principios para el trabajo cooperativo de las comunidades escolares y no un método fijo y universal de pasos a seguir para diseñar el plan. Su propuesta tuvo una gran difusión que se potenció cuando fue reelaborada en términos del enfoque de sistemas. Según haya sido el caso, mantuvo sus cualidades amplias y flexibles, como en el trabajo de Taba (1974), o adquirió un sesgo hiperoperacionalista que, centrado en la planificación, perdió la cualidad pedagógica para el tratamiento del contenido y la enseñanza que tenían los trabajos de Tyler y Taba. Hasta la década de 1970 conformó el norte del trabajo curricular e influyó en nuevas orientaciones para el planeamiento del currículo y la enseñanza en América latina.<sup>1</sup> El ascenso de la nueva sociología del currículo en el Reino Unido y del reconceptualismo en Estados Unidos produjo las primeras críticas al *Rationale*. De hecho, es Kliebard quien inaugura el camino que constituyó luego un tópico ineludible de la teorización curricular alternativa.<sup>2</sup> Entre otras cosas, la visión alternativa nunca aceptó la idea de que el *Rationale* no pretendiera constituir un método rígido y prescriptivo que determinara el trabajo de los profesores construyendo su autonomía y su profesionalidad. Su punto de vista fue, también, que mediante la formulación de objetivos el propósito educativo se convertía en una maquinaria dirigida a la producción de resultados predefinidos mediante el control de procesos.

Andando el tiempo, a las críticas referidas al ejercicio de control que supone el diseño de objetivos, también se incorporaron otras referidas a la toma de responsabilidades sobre la actividad educativa. Puedo ilustrar el punto con un ejemplo. Hace unos años se produjo un debate en la comisión responsable de la elaboración del currículo para la educación básica de mi ciudad. El tema en discusión era la inclusión o no de objetivos como parte del currículo. No pocos colegas, la mayoría, para ser sincero, se oponían a incluir objetivos.

1. Un proceso analizado en Palamidessi y Feldman (2003).

2. El artículo original de Kliebard de 1970 fue "The Tyler Rationale", en *School Review*, 78 (2). Véase Mac Donald-Ross (1989), "Objetivos de conducta una revisión crítica" o el de Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, muy conocido en la década de 1980. Fue editado en 1982 y veinte años después andaba por la décima reimpresión.

Argumentaban que la formulación de objetivos en el currículo marcaba lo que los alumnos debían hacer o saber y dejaba a un lado lo esencial: lo que la escuela debía garantizar para que los alumnos pudieran lograrlo. Esto último era lo que, a su juicio, debía ser destacado por el currículo. Como puede verse, no era un argumento menor. Otros pensaban que no había ninguna contradicción entre dejar claro cuál debía ser la responsabilidad de la escuela y, simultáneamente, expresar qué tipo de resultados de aprendizajes se esperaba que fuera capaz de promover. No fue sencilla la discusión. Se terminó de saldar cuando el pequeño grupo que sostenía la necesidad de incluir una formulación de objetivos atacó con la siguiente pregunta: ¿creen ustedes que es necesario evaluar el aprendizaje? La respuesta fue afirmativa. Entonces se planteó: ¿cuáles serán los criterios para la evaluación? Si el organismo responsable de la educación no señala los logros básicos ¿quién los definiría? Un grupo de profesionales, convencidos del rol principal del Estado en la educación pública, aceptó que esos criterios debían ser establecidos y que debían formar parte de las normas curriculares. Pese a representar una opinión minoritaria, el grupo que defendía la inclusión de objetivos logró un éxito provisorio.

La anécdota expresa algo más que la situación en un grupo de planificación curricular. Expresa un espíritu de época. Desde hace algunos años la oposición a las "pedagogías por objetivos" se extendió hacia el uso de este instrumento de planificación educativa. Algunas críticas, como en el caso que se acaba de relatar, partían de la presunción de que es necesario que el discurso escolar deje de plantear el deber de los alumnos y que empiece a formular las intenciones educativas en términos de sus propias responsabilidades. Otras, como se mencionó, fueron acuñadas en la discusión contra el tecnicismo que se desarrolló en los años setenta y ochenta. Varias de ella fueron reseñadas por L. Stenhouse<sup>3</sup> y podrían sintetizarse así: la formulación de objetivos desdeña los propósitos realmente importantes de la educación e impide que se consideren las situaciones emergentes de la vida en el aula, además resulta antidemocrático prever formas de comportamiento de los alumnos. También pueden escucharse rechazos a la formulación de objetivos basados en algunos lemas pedagógicos. Por ejemplo: "Yo enfatizo el proceso y no el producto". Por supuesto que toda esta posición con respecto a los objetivos también impacta en lo referido a la evaluación.

Las críticas mencionadas pueden tener asidero frente a la exasperación objetivista de los años sesenta y setenta —que, dicho sea de paso, no es tan

3. En *Investigación y desarrollo del currículo*, Stenhouse (1991) reseña y analiza las críticas que se realizaron a la formulación de objetivos operacionales. Véase capítulo VI, "Una crítica al modelo de objetivos", pp. 109-127.

evidente que haya tenido un impacto sustancial en la educación primaria y media de nuestro país—. Pero es probable que no sean tan fundamentadas cuando se dirigen, en general, contra la definición de finalidades educativas expresadas en objetivos y contra los procesos de evaluación según criterios. Objetivos y evaluación son, en la actualidad, un par desprestigiado en muchos círculos pedagógicos. Pero, en mi opinión, el intento de reemplazar este par instrumental por algunos principios generales no mejoró la capacidad de planificar educativamente ni de ayudar a los intereses de la educación de la mayoría. La crítica realizada confundió la previsión y la consideración reflexiva de la actividad con el reduccionismo operativista. Como se dice por aquí, arrojó el bebé junto con el agua de la bañera. La resistencia a la utilización de objetivos constituye, en mi opinión, un caso que refleja un prejuicio de orden más general contra el trabajo técnico en las actividades pedagógicas. El tecnicismo puede merecer muchas de las críticas que recibió, pero una cosa es la crítica al tecnicismo y otra la prevención contra los enfoques instrumentales y los procesos técnicos en educación. Con la idea de revisar esa actitud, este capítulo propone que los fines, considerados como las consecuencias previstas de la acción, constituyen uno de los instrumentos de orientación y regulación de la actividad. Esta función se cumple asociada con la posibilidad de obtener información sobre el avance de la propia actividad y con la capacidad de utilizar esa información para tomar decisiones sobre el curso, el ritmo y la dirección de las acciones emprendidas. No plantearé, por cierto, ninguna perspectiva novedosa porque baso mi reflexión en el tratamiento que John Dewey dio a la cuestión de los fines educativos en *Democracia y educación*, un trabajo escrito en 1916. El tema no es nuevo, pero las preocupaciones son actuales.

### ¿Cuál es el problema con la eficacia?

Normalmente estamos dispuestos a aceptar que enseñamos, sea de manera directa o sea mediante la creación de un ambiente, para que los alumnos obtengan determinados aprendizajes, desarrollen ciertas capacidades, adquieran modos de apreciar o de valorar. Solemos expresar este tipo de intenciones en planes de estudio y en programas. Este no es solo una característica de las escuelas. Toda sociedad conocida estableció conocimientos, destrezas y disposiciones que los jóvenes debían adquirir, expresar o desarrollar.

Expresar las intenciones educativas no es asunto fácil ¿Deberían definirse mediante logros reconocibles y tener algún medio al alcance para saber si son realizadas? Es una cuestión de valor que depende de cómo se conteste a las

siguientes preguntas: ¿la concreción de esas intenciones educativas está directamente ligada con el desarrollo del mundo en que vivimos?, ¿son centrales para su existencia y mejora? Frente a una respuesta afirmativa parece casi inevitable dar una respuesta positiva a la primera. Las acciones de enseñanza tienen tal importancia social que el hecho de definir sus consecuencias y de evaluarlas está ligado con la importancia otorgada. Pero no es el único motivo.

Podemos considerar las intenciones educativas en una escala más cercana: la de la escuela y la sala de clases. Todo profesor planifica ciertas realizaciones. Genera un sistema para que los alumnos puedan producir algo: resolver una tarea, analizar un problema, sistematizar información, diseñar un proyecto, comprobar una idea, debatir un conflicto, establecer relación entre dos series de hechos, comparar casos para buscar elementos comunes, conocer una teoría, inventar un concepto, obtener datos de libros o de material informativo, organizar un grupo pequeño, realizar obras en diferentes lenguajes (la lista puede continuar). En cualquier concepción constructivista se aceptará que estas actividades y producciones permiten, dicho en términos muy generales, que los alumnos "aprendan algo". Tanto desde el punto de vista del profesor como desde el punto de vista del alumno, es necesario tener algún conocimiento acerca de la eficacia, el éxito o la pertinencia de las actividades emprendidas. En el caso del profesor, para organizar su intervención, planificar los cambios y modular la ayuda que preste. En el caso de los alumnos, es necesario porque el conocimiento acerca de la adecuación y la dirección de los propios esfuerzos es un elemento de enorme importancia para mantener la tarea en marcha y realizar las adecuaciones necesarias. En el caso de integración del sistema, para asegurarse el cumplimiento de requisitos que el propio sistema de enseñanza fija y que permiten el paso de los alumnos en los distintos niveles.

Desde este punto de vista, las actividades de aprendizaje y las de enseñanza forman parte de acciones productivas. Suelen, en la generalidad de los casos, tener propósitos bastante definidos y buena parte de sus resultados puede ser prevista. Cuando no puede ser previsto el contenido de ese resultado, el caso de una investigación, de un trabajo artístico o de un debate, sí pueden ser establecidos los criterios mediante los que ese resultado debería ser analizado, juzgado y sobre la base de los cuales se pueden tomar decisiones a futuro: quizá las conclusiones deban ser revisadas o la información no sea suficiente para apoyar el análisis; tal vez los argumentos utilizados no se consideren válidos o la solución adoptada no contemple todos los intereses comprometidos. Podría decirse que el resultado puede ser previsto o que los criterios para analizarlo pueden serlo y que, de este modo, se cuenta con algún medio para orientar y evaluar las actividades emprendidas. En este sentido, la consi-

deración anticipada del resultado de las acciones y el análisis de sus consecuencias forman parte integrante de la propia acción. Son elementos que permiten darle dirección y, si se permite el término, eficacia.

Entre los pedagogos, la idea de eficacia quedó muy relacionada con lo que se conoce como "tecnología instruccional". En nuestros pagos, identificada con el "tecnicismo". Dicho rápido, a mucha gente no le gusta que le hablen de eficacia. Les resulta un concepto poco educativo. No deja de ser algo extraño, porque los seres humanos procuran y necesitan conducir con eficacia sus acciones. Simplemente porque son seres intencionales. Llamamos "competente" al que sabe resolver los problemas que enfrenta de una manera adecuada y con una inversión razonable de recursos, energía y tiempo. La idea de eficacia, en el sentido descrito, no resulta propia del tecnicismo. Puede hallarse, en mi opinión, en el trabajo de John Dewey. Para Dewey las finalidades ordenan la acción en la medida en que expresan sus consecuencias posibles. De esta manera, "el fin como resultado previsto da dirección a la actividad" (Dewey, 1967: 114). Pero la dirección no consiste solo en tener en el ojo el punto de llegada, porque, como el propio Dewey señalaba, el objetivo no es el blanco: el fin consiste en *dar* en el blanco. O sea el fin incluye de manera principal la actividad ordenada ("inteligente", dirá Dewey). El fin es, en ese sentido, el principal instrumento de la actividad. El que le da inicialmente dirección y, al formar parte instrumental de ella, se adecua y modifica en su transcurso: "Un buen fin contempla el estado actual de la experiencia de los alumnos y, formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen. El fin, en suma, es experimental y de aquí que se desarrolle constantemente a medida que se prueba en la acción" (Dewey, 1967: 117). Ahora bien, este ordenamiento de la actividad según finalidades y "consecuencias previstas" permite el análisis ordenado de las circunstancias presentes, de los medios disponibles y de la selección de alternativas. No veo motivo para no considerar estos componentes de la acción "inteligente" como partes de una acción eficazmente llevada a cabo.

La intención de lograr eficacia es propia de toda acción que apunta hacia algo. Como decía Dewey: "No hay nada peculiar en los fines educativos. Son justamente iguales que los fines de cualquier ocupación dirigida. El educador, como el agricultor, tiene que hacer ciertas cosas, ciertos recursos para hacerlas y ciertos obstáculos que vencer" (Dewey, 1967: 119). Parece razonable que hacer las cosas utilizando adecuadamente recursos disponibles y escogiendo las estrategias que favorezcan la superación de los obstáculos pueda ser llamado "actuar con eficacia". No veo por qué tener problemas con decirlo. Actuar educativamente con eficacia quiere decir encarar acciones capaces de

lograr lo que queremos con ella: una disminución del analfabetismo, un aumento de la capacidad de resolución de problemas, una suba en los niveles de participación en clase, un incremento de las horas de lectura o de las dedicadas al arte. En el caso de la clase, una mejora en la capacidad de lectura de los alumnos, un avance en el manejo de la escritura o el dominio de un procedimiento matemático. Se puede sumar a la lista. Serían, en fin, distintos propósitos que los educadores tendrían en mente. Se pueden expresar, también, en resultados de aprendizaje que se propongan para los alumnos, que se planifiquen con ellos o que se dejen a su decisión.

Por supuesto, hablar de eficacia siempre requiere algún criterio o parámetro sobre la base del cual juzgar los logros de la acción. Esos parámetros pueden ser debatidos y acordados, pueden ser definidos por el propio sujeto, en acuerdo con otros, o aceptados de fuentes a las que se les reconoce legitimidad. Pero, una vez establecidos, ofrecen una manera de orientar y de juzgar las acciones propias o ajenas, según sea el caso. Al establecer posibles puntos de llegada, los objetivos ofrecen un criterio para apreciar avances, logros y problemas. Indican una dirección. También ofrecen un medio para comunicar a los estudiantes y a la comunidad las aspiraciones de un proceso educativo. Podría decirse que agregan claridad y transparencia.

Se argumentó que hay importantes aspectos de las actividades educativas que no pueden establecerse por medio de objetivos —o sea, mediante resultados previstos— ya que su esencia consiste en que los estudiantes desarrollen prácticas y alcancen resultados que no pueden ser anticipados. Para algunos, como para Stenhouse (1991), precisamente en eso consiste el mayor éxito de un proceso educativo: la utilización del conocimiento como "estructura que sustenta el pensamiento creativo y que proporciona estructuras para el juicio" (1991: 124 y ss.). Desde ese punto de vista las actividades educativas más valiosas son las de "final abierto". Sin embargo, creo que no hay una contradicción entre previsión y apertura. Digamos que, en general, orientamos las acciones de dos maneras. Una de ellas corresponde a la realización de un diseño previamente establecido. Su eficacia puede analizarse por el ajuste del resultado final con ese diseño y la utilizamos habitualmente en la producción. La otra se orienta, más bien, por un principio de acción. Un interrogatorio clínico, un juicio, la escritura literaria y la investigación se llevan adelante de esa manera. En esos casos, se cuenta con un modelo para actuar más que con un resultado predefinido para conseguir.

Supongamos que un profesor debe seleccionar actividades para sus alumnos y piensa en criterios como estos:

- a) Son preferibles las actividades que permiten a los alumnos interactuar con objetos y materiales reales.
- b) Son mejores las actividades que permiten ser cumplidas con éxito por alumnos con diversos niveles
- c) Las actividades elegidas deberían permitir que los estudiantes apliquen principios y reglas ya aprendidos para la resolución de sus tareas.

(Se puede ampliar la lista. Aquí se adaptaron algunos criterios del trabajo de Raths. En este caso, tomado de Stenhouse, 1991: 130.)

Si se analiza el listado, se verá que no se dice qué actividades elegir. Solo se dan algunos principios para hacerlo. Sea cual fuere el resultado final, debería ajustarse a esos principios. Digamos que esos principios constituyen, también, los criterios para evaluar la eficacia de la tarea de selección de actividades.

Pedimos a los estudiantes que realicen muchas tareas cuyo final puede ser abierto, pero que se ajustan a ciertos principios de procedimiento. Esto es muy evidente en trabajos de investigación. Las conclusiones pueden ser propias, pero se debe respetar la evidencia disponible, hay que demostrar que se consideraron conclusiones alternativas, es necesario mostrar que la información es pertinente, que se analizaron informaciones discrepantes, etc. Lo mismo puede decirse de tareas de escritura, de producción artística, de análisis, de debates sobre problemas éticos o sociales y muchas otras actividades interesantes. En estos casos la clara definición de los principios de actuación ofrece los criterios. Por supuesto que algunos de estos criterios también pueden ser expresados indicando, por ejemplo: los alumnos serán capaces de realizar experimentos sencillos utilizando reglas de control de variables adecuadas al caso. Digamos que los criterios de orientación y de valoración pueden estar constituidos por objetivos o por principios de procedimiento. O, en realidad, por ambos para distintas cosas. Mi interés es afirmar que los criterios tienen que estar claros. Forman parte de la capacidad para dirigir nuestras acciones y de actuar con eficacia en función de los intereses que se definan como válidos para la tarea educativa.

### Orientar las acciones

Quando se habla de objetivos muchas personas tienen en mente los complicados objetivos de conducta operacionalizados mediante prescripciones detalladísimas. Esa fue una manera de ver las cosas. No era la única. Ni siquiera

ra lo era en mente de Tyler cuando inaugura la tendencia.<sup>4</sup> Que un grupo haya llevado la idea de formulación de objetivos a cierto extremo, no descarta a toda la tecnología. No hay ningún motivo para aceptar que la formulación adecuada de objetivos es aquella que describió Mager (1982).<sup>5</sup> Los objetivos constituyen productos esperados de la actividad. Pueden expresarse en resultados, en actividades, en capacidades o en formas de acción. Pueden ser amplios y pueden ser hipotéticos. Pueden ser definidos por la escuela, el profesor o el grupo de alumnos. Todas esas variables pueden combinarse de distinta manera, pero nada quita a la formulación de objetivos su carácter de instrumento que puede orientar la acción mediante la previsión de sus consecuencias.

Los objetivos orientan la acción, entonces, formulando una hipótesis sobre las consecuencias de la actividad. Pero no deberían ser considerados solo como puntos de llegada. También pueden considerarse desde el punto de vista de los principios de acción. Lo que llamamos alcanzar un objetivo no denomina más que un corte, un punto, un evento. En realidad, la finalidad permite "actuar como...". Los principios de procedimiento o los propósitos definen cómo la acción debe ser realizada o a qué debe ajustarse. Empujan la acción. Los objetivos marcan realizaciones contextualizadas. Actualizan esa tendencia u orientación. Especifican posibles modificaciones de la realidad que, a nuestro juicio, coinciden con la realización de esos propósitos o valores en las actuales condiciones y circunstancias. Los objetivos constituyen cortes reflexivos y planificados en el curso de la acción para marcar la conexión entre intenciones y realidad, especificando modificaciones del mundo que deseamos lograr para decir que nuestra acción corresponde, en este contexto, a nuestras finalidades y valores. Con relación a cursos especificados de acción los objetivos tiran "desde afuera" segmentos discretos de actividad. Desde el punto de vista del continuo de la actividad, los objetivos forman parte integrante del curso de acción y constituyen uno de sus instrumentos de orientación. Son mudables y redefinibles en la medida en que el curso de la acción abre nuevas opciones y que la consideración reflexiva sobre la actividad lleva a modificaciones y reconsideraciones.

4. Es cierto que Ralph Tyler ofreció la definición clásica de objetivos operacionales: "Cabe concluir entonces que la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de la vida en el cual se aplicará esa conducta" (Tyler, 1998: 50). Sin embargo, también dejó clara su preferencia por la formulación de objetivos más bien generales. Por ejemplo: "Familiarizarse con buenas fuentes de información", "desarrollar habilidad para interpretar datos" o "desarrollar habilidad para aplicar los principios aprendidos y que se relacionan con problemas biológicos concretos que aparecen en la vida cotidiana siendo, en consecuencia, capaces de desarrollar actividades de resolución de problemas en ese campo" (Tyler, 1998: 52).

5. En *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Robert Mager realizó una de las exposiciones más sistemáticas, y no exenta de gracia, para la formulación de objetivos operacionales.

Si lo anterior es correcto, la disyuntiva principios *versus* objetivos, tal como la planteó Stenhouse,<sup>6</sup> ya no se justifica tanto. Los principios marcan una tendencia. Orientan un tipo de acción. Esto no excluye que un determinado principio o conjunto de ellos tenga expresiones especificables en un corte de espacio y tiempo. Son resultados potenciales que queremos obtener como modo de concretar ahora ese principio. Es como preguntarse: ¿qué objetivos –o sea, qué tipo de resultados, de actividades o de realidades– expresarían ahora la idea de, por ejemplo, equidad educativa, persona educada, ciudadano participativo, joven reflexivo, agente eficaz, persona comprometida? No me parece que operacionalizar la expresión de un principio en un contexto y momento signifique, necesariamente, desnaturalizar el principio y colocarlo en un marco tecnológico de formación de habilidades discretas. Cualquiera que propone alguna finalidad educativa interesante tiene en mente representaciones abundantes acerca de casos o ejemplos que cumplen con esa condición. El profesional reflexivo, por citar un ejemplo actual, no es solo una idea. Es una imagen tallada sobre la base de personas y actuaciones reales. Es una configuración de rasgos y una serie de disposiciones y competencias que tratan de reproducirse en el marco de la comunidad adecuada. En última instancia, es un conjunto de capacidades, y alguna parte de su logro puede promoverse mediante la adquisición de un conjunto de teorías, principios, conceptos, disposiciones, metodologías y técnicas. Ninguna constituye una finalidad última. Son instrumentales. Forman parte de lo que es ser "un profesor reflexivo". No sabemos cómo un tal profesor actuará en situaciones concretas. Eso es parte de su reflexión/acción. Pero es posible anticipar, aproximadamente, qué tipo de disposiciones y qué enfoque intelectual podrá utilizar. Para usar un término de Donald Schön, se puede saber cual será su "epistemología de la práctica".<sup>7</sup> La dotación de ese conjunto instrumental puede definirse con alguna claridad y puede expresarse en términos de modificaciones, adquisiciones o capacidades que forman parte de "eso" que caracteriza a un profesor reflexivo. Algunos de esos rasgos y, sobre todo, su constitución progresiva son especificables como objetivos. Hacerlo no responde a un exacerbado sentimiento de control. Vale la pena porque los objetivos son un instrumento de regulación del curso de la actividad. Forman parte integral de toda experiencia/actividad inteligente (o, si se prefiere, reflexiva). Las actividades dirigidas a actuar con prudencia y sabiduría, diferentes de las técnico-productivas en la

6. Stenhouse (1991: 127-133) propone una alternativa al modelo de objetivos: el modelo de proceso. El modelo de proceso se basa en principios de procedimiento y no en la formulación de resultados.

7. Schön (1992: 17 y ss.) utiliza este término en su crítica a la racionalidad técnica como la epistemología de la práctica dominante.

idea aristotélica, tampoco excluyen el momento de acción que es resultado de la toma deliberativa de decisiones. Establecido el curso de acción, el modo de la actividad se "instrumentaliza" y procede para el logro de objetivos. Esos objetivos expresan la concreción de los valores implicados en la decisión "sabía y prudente" que caracteriza el ejercicio de la ciudadanía, de la política y, para muchos, de la educación.

Quedan dos cuestiones en debate. Una es la neutralidad de los medios con relación a fines externos a la acción. Otra, la relación entre objetivos y evaluación.

Es conocida la lógica que exonera al buscador de medios de la consideración reflexiva de los fines y de los objetivos instrumentales que derivan de ellos. Pero en nada de lo que se acaba de exponer queda implicada una posición "neutralista" por la cual la determinación de medios para el cumplimiento de objetivos preestablecidos sea un proceso independiente. Esto es así porque medios y fines resultan, en esta posición, solo distinciones instrumentales en la guía del curso de acción y no entidades diferenciadas. Independizar medios y fines procede de aceptar ciertas lógicas de legitimación y de dominación y no del hecho de establecer propósitos y de buscar las mejores alternativas para cumplirlos. No puede decirse que, de por sí, establecer objetivos enajene las finalidades de la acción educativa. Porque el problema no reside en la formulación de objetivos, sino en el proceso social de su establecimiento. Tampoco es didácticamente contradictorio establecer objetivos con el hecho de que los alumnos incorporen o creen objetivos dentro de su propia actividad. En última instancia, la cuestión no es si actuar o no sujetos a fines u objetivos. La cuestión es en qué medida fines y objetivos forman parte de la acción y, principalmente, de la deliberación sobre la acción. O sea, si fines y objetivos pasan a ser aspectos tan problemáticos como la búsqueda de medios. El problema no es la acción sujeta a fines, sino la exoneración de los fines y objetivos de la consideración reflexiva del actuante una vez establecidos. Reconocer en Tyler una lógica instrumental es una cosa –él mismo declara que la educación consiste en la búsqueda de medios para el logro de fines–, pero establecer de manera inmediata una alianza entre esa lógica instrumental y la distribución social de poder y de recursos es otra. No hay nada necesario en esa relación. En Tyler quedan separados los momentos de planificación y ejecución, pero no los contextos. El análisis crítico no ha hecho justicia a este hecho y se ha preocupado más, como señala Hlebowitsh (1998a), por las extensiones a las que invitaba su planteo que por lo que era específicamente recomendado. Se produjo una acentuada preocupación por lo que podría suceder si una lógica de este tipo es utilizada por personas ávidas de controlar la actividad de alumnos, profe-

sos y escuelas.<sup>8</sup> Efectivamente, tal cosa puede ocurrir, pero puede resultar ilusoria la búsqueda de un sistema teórico y de acción a prueba de problemas de ese tipo. Muchas herramientas teóricas y prácticas pueden ser utilizadas en más de un sentido y no hay en ellas mismas ninguna garantía que reemplace el trabajo moral y político de una comunidad para darles el mejor uso posible. Como dice Rorty (1997: 8): "Considero muy desafortunado que muchas personas deseen que entre filosofía y política haya un nexo más estrecho del que puede existir. En particular, la gente de izquierda sigue aguardando un punto de vista filosófico que no pueda usar la derecha, un punto de vista que solo se preste a las causas buenas. Pero nunca habrá tal cosa. Un punto de vista filosófico es una herramienta que puede estar en manos muy diferentes". Creo que la misma opinión vale para otros tipos de herramientas, aunque no para cualquiera.

Queda, entonces, la cuestión de la evaluación. No es, en absoluto, un tema exclusivamente educativo. En muchísimas circunstancias se utilizan criterios para ponderar las acciones propias y las de otros. Las acciones son evaluadas para juzgar su capacidad de alcanzar las metas propuestas y, de manera muy importante, se evalúan los desempeños para poder dirigir, modificar o mantener el esfuerzo o, en caso necesario, volver a planificarlo. Somos por esencia evaluadores: mientras actuamos obtenemos información, la comparamos con algunos criterios establecidos, juzgamos y tomamos decisiones en consecuencia. Evaluar es análogo al hecho de fijar la posición en el mapa, compararla con la hoja de ruta y definir los próximos pasos a tomar. Bien, se utilizan criterios para evaluar. ¿Cuáles? En la tradición educativa, asentada a partir de los años cincuenta,<sup>9</sup> fueron los objetivos los que se utilizaron como criterio de evaluación de los aprendizajes. Como la polémica sobre la formulación de objetivos es larga, baste decir que los objetivos son afirmaciones sobre posibles resultados de aprendizaje. Afirmaciones acerca de lo que los alumnos podrán saber o serán capaces de hacer. Si se mira la enseñanza desde el punto de vista del sistema institucional de enseñanza, ¿no hay algo en el funcionamiento de ese sistema que requiera eficacia y, por lo tanto, fijación de propósitos y evaluación?

La posición crítica mantuvo, en general, una fuerte oposición a la utilización de la evaluación como constatación del alcance de objetivos. Formaba

8. De todos modos, como ya se señaló en el capítulo 1 y se retomará en el 4, hay muchas otras formas de controlar la actividad de los profesores, ligadas a pedagogías más prestigiosas ideológicamente, mediante maneras poderosas y menos visibles que no recurren al control vía objetivos o evaluación.

9. La utilización de objetivos como criterios de evaluación proviene de la obra de Ralph Tyler, para quien la escuela es una institución finalista y, por lo tanto, la evaluación debería consistir en una comparación permanente entre el punto de partida, la situación de un alumno o grupo de alumnos en un momento del proceso educativo y los puntos esperados de llegada (Tyler, 1998: 109).

parte, decían, de las estrategias de control y selección de la escuela para contribuir al mantenimiento de una estructura social desigual. Sin embargo, la determinación de objetivos también contribuye a dejar claro qué bienes sociales deben ser distribuidos, cuáles son las responsabilidades sociales para distribuirlos y en qué medida se están cumpliendo. Ponen a disposición de todos los participantes herramientas para controlar y participar del proceso. Parafraseando a Bernstein (1988b), "visibilizan" la pedagogía. Esta visibilización forma parte, a mi juicio, de las estrategias necesarias para que la participación sobre las decisiones pedagógicas pueda aumentar. Cuando más implicación son los criterios, más crece el poder de los expertos capaces de decodificarlos. Que la definición de objetivos sirva como un ejercicio de mayor coerción social o como una democratización de los mecanismos de control no depende de definir con claridad objetivos y de evaluar su cumplimiento. Depende de cómo las fuerzas sociales se constituyan y se articulen en configuraciones políticas determinadas y de cómo cada sector exprese y adquiera capacidad para defender o imponer sus intereses. Que la fijación de objetivos y la evaluación sirvan a ciertos intereses o a otros depende también de que los pedagogos de la posición crítica asuman una actitud más positiva y propositiva con respecto a estos temas. Todavía es necesario dedicar reflexión e investigación a este asunto. Será inútil la queja de que no nos satisfacen las orientaciones actuales en tanto no ofrezcamos alternativas de interés práctico. Y el hecho es que esta no parece ser una gran preocupación desde el punto de vista propositivo. Quizá "porque en la mente de los reformuladores la evaluación quedó del lado de las obligaciones, la institución y la tradición de la que querían desembarazarse" (Amígyes y Zerbato-Poudou, 1999: 108). Claro que, desde el punto de vista de la mejora de las prácticas educativas, esto no deja de ser un inconveniente. Sobre todo cuando cuesta aceptar dimensiones de esas prácticas como parte de las pedagogías que uno abraza o admira.

### ¿Final cerrado o final abierto?

Frecuentes críticas a la utilización de objetivos se basaron en que la esencia de las finalidades educativas importantes consistía en proponer actividades creativas, no sujetas a la definición de resultados y en las cuales la evaluación quedaba reemplazada por el ejercicio de la crítica. Me referí a ellas en el tercer apartado. Son las actividades de "final abierto". Trataré, para terminar, de dar otra versión de lo que puede considerarse "final abierto".

Todo propósito educativo es valorable. No importa su escala o complejidad. Si no fuera valorable en relación con algún tipo de actividad, ¿por qué