

## EL "CICLO" DE LOS OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA

Por MIGUEL FERNÁNDEZ PÉREZ

La simple y aislada actividad de cualquier docente en su aula, frente a un grupo mayor o menor de alumnos, se halla siempre invisiblemente inmersa en el seno de dos constelaciones vigorosamente reales: la tupida red de los macro y microdeterminismos sociales, usando la terminología de Gurvitch, por un lado y, por otro, una tendencia teleológica, etimológicamente autónoma y de tipo específicamente pedagógico, resultante última y muy concreta (aunque ésta su concreción se nos escape siempre en su exactitud precisa) de un sinnúmero de pequeños vectores de fuerza procedentes de los más diversos ángulos de la actividad educativa planificada. Es mi intención ocuparme en estas líneas de la segunda constelación mencionada, esto es, de la vigencia y efectividad real de todo el complejo sistema finalístico educacional sobre la concreción singular, especie de campo pedagógico unidad, de un docente en su aula cada mañana.

La primera pregunta que el lector se planteará, como yo me la acabo de plantear, es obvia: ¿se trata aquí de un estudio de la objetividad final "de hecho" en determinado sistema educativo, o más bien de su objetividad final "de derecho", es decir, se trata de analizar lo que nuestro sistema educativo consigue o lo que debiera conseguir? He de responder que no se trata aquí ni de lo uno ni de lo otro, ni de los fines a los que nuestro sistema educacional tiende, ni de los fines a los que debería tender, sino de algo que considero radicalmente previo a ambos aspectos de la cuestión, desde el punto de vista de un planteamiento consciente e intencional de la educación en un país, a saber, el "cómo", con rigor científico, de ese proceso dinámico instrumentos-fines o, en otros términos, de qué manera

podemos establecer de un modo racional los objetivos de la actividad docente, y esto a cualquier nivel, pues, en mi opinión, el "ciclo", del que pasaremos enseguida a hablar, se repite válidamente en todos los grados y campos de la educación, como un patrón formal de procedimiento que debe adjetivar toda teoría pedagógica de planificación. Queda, pues, establecido el objeto concreto de nuestras reflexiones en este trabajo: cómo debe procederse a la fijación de las metas a conseguir a través de la actividad docente dentro de un sistema educativo nacional. Naturalmente, a lo largo de esta exposición será imprescindible y, por otra parte, extremadamente útil, hacer alusiones a situaciones reales de hecho, cúmplase en ellas o no el procedimiento teórico aquí propugnado como "algo que debe ser".

Una breve aclaración, antes de comenzar a desarrollar el articulado que me he propuesto. Se habrá observado que he titulado este pequeño trabajo "el 'ciclo' de los objetivos en la enseñanza". La aclaración que creo conveniente hacer ahora se refiere al término "ciclo". Con él quiero significar que, de manera semejante a como en la naturaleza se da una periodicidad cíclica de determinadas funciones (el ciclo del agua, el del oxígeno, etc.) así también el pedagogo que reflexiona sobre la praxis educativa, en cuanto actividad constitutivamente teleológica, se ve obligado, por la inercia racional misma del proceso de que se trata, a someterse a unas fases claramente diferenciadas, que se repiten incesantemente en el mismo orden lógico y cuyo conjunto es, justamente, lo que creo podríamos denominar como "ciclo de los objetivos en la enseñanza". Estas fases (especificables, a su vez, en una diversidad de sub-fases) quizás puedan sintetizarse como sigue:

- 1.—La referencia fines-objetivos
- 2.—La "traducción" de los objetivos
- 3.—El momento clave de la evaluación
- 4.—Corrección permanente del ciclo

### 1. *La referencia fines-objetivos*

La lógica, como todos los mecanismos que han entrado en la experiencia humana, crea cursos fatales, no arbitrarios, en los procesos mentales a los que se aplica. Si no dispusiéramos de este instrumento

"in arbitrario", el diálogo sería imposible en su raíz (de ahí la dificultad de entenderse entre los hombres, cuando se manejan lógicas distintas, o cuando se introducen reglas de pensamiento alógicas). Pues bien, no sólo existe una lógica de los "por qué"; creo que también puede hablarse, con toda propiedad, de una lógica de los "para qué", o lógica de los fines. En el campo de las ciencias de la educación suele distinguirse entre los fines y los objetivos. En éste, como en tantos otros lugares de estas ciencias, no existe una terminología consagrada. Como instrumento imprescindible de trabajo, me atreveré (me tengo que atrever) a fijar el sentido de los términos: su provisionalidad o, incluso, su insuficiencia o inexactitud no menguarían en nada su aplicación útil en orden a la simple correcta inteligencia de lo que se quiere significar con las palabras que aquí se emplean. Dentro de este limitado marco podríamos definir los fines (o el fin?) de la educación como todo aquello que últimamente se quiere lograr a través de todo el complejo proceso de la actividad educadora. Yo adjudicaría dos características constitutivas a las metas calificadas de fines de la educación:

a) Se trata de algo que debe conseguir "el hombre", no el hombre de tal cultura, sociedad, época o personalidad.

b) En el caso de que se admitan varias metas con categoría de fines para la educación, es obvio que entre ellas no puede darse oposición alguna, sino la armonía de la colaboración a la misma obra de arte, la perfección del sujeto de la educación. (Esta armonía de los fines apoyaría la reducción a la unidad en un fin supremo, encarnado en los diversos fines aceptados: la discusión nos llevaría lejos.)

De lo dicho se sigue que la fijación de estos fines definitivos es tarea de ese núcleo fronterizo de las ciencias humanas constituido por la antropología filosófica y la filosofía de la educación, sin olvidar la pedagogía general.

En cambio, entiende por objetivos de la educación aquellos fines próximos de la misma, considerada también en su conjunto (como en el caso de los fines últimos), pero que:

a) No se imponen necesariamente a todos los individuos, sea cual fuere su circunstancia social, cultural, racial, vocacional, etc.

b) Ni son necesariamente compatibles unos con otros (no ya sólo en su aspecto lógico, sino ni siquiera en su realización espacio-temporal).

Como quiera que la ejemplificación, la aplicación y la concreción son los humildes caminos por donde el hombre sensato avanza hacia las alturas claras de los grandes conceptos (y no viceversa, en el principio de un saber determinado), paso a proponer algún ejemplo en el que el lector pueda ver esto con claridad. Sería, por ejemplo, un “fin” para la educación (en el sentido arriba propuesto a esta expresión) el que algunos proponen como último, es decir, como primero en la intención: la formación del hombre para el bien, o sus sinónimos: la formación moral, la personalidad ética. Sería, en cambio, un “objetivo” para la educación (siempre dentro del sentido dado arriba a estas expresiones, y que es el que en este trabajo va a emplearse), por ejemplo, la superación positiva de la crisis social de la adolescencia, o la formación de una personalidad disciplinada, o el fomento del pensamiento original creador, o la preparación para la democracia, o para un cristianismo consciente, o para la vida de ciudadano honrado en el seno de una sociedad organizada según la ideología del comunismo.

Establecidos los conceptos de fines y de objetivos de la educación, corresponde ahora centrarnos en el estudio de la relación existente entre ambos tipos de metas. En principio, sin entrar por ahora en más disquisiciones, parece claro que este estudio compete primordialmente al teórico y al legislador en materia educativa. Se trata, en efecto, de “ver” qué es lo que se quiere lograr, qué es lo que se necesita lograr. Quizás todos los teóricos o legisladores de determinado país estén (en general suelen estarlo, pues es poco comprometido...) de acuerdo a propósito de “las grandes palabras” acerca de lo que es necesario al hombre. Las divergencias suelen iniciarse cuando ya no se trata del hombre, sino del hombre de este país, de esta región, de este origen social, con esta vocación, con estas posibilidades de trabajo, con esta mentalidad, con este condicionamiento histórico-político, etc. Al respecto permítanseme algunas observaciones que considero de interés:

a) “Este hombre” es el único con el nos encontramos en las aulas.

b) En la actualidad se está dando a escala mundial, merced al acercamiento de las diferencias nacionales (proceso éste originado en el incremento geométrico de las comunicaciones masivas y cuyas consecuencias para la homogeneización de la especie humana hoy por hoy no nos hallamos en condiciones de medir en sus sorpresivas dimensiones), se está dando, decía, un fenómeno de "asimilación de objetivos" (valga la expresión), esto es, paulatinamente y por el lado de su universalización sin oponentes, objetivos hay que van ascendiendo a la categoría de honor de fines (piénsese en la educación para la paz, educación para la democracia: slogans comunes a las más opuestas ideologías).

c) El docente, cuando se pone al frente de sus alumnos en la clase, tiene ya hecho este trabajo de acoplamiento fines-objetivos: se lo dan hecho desde fuera: el Estado, cuyo funcionario es, los padres, cuya representación ostenta, y el plan de estudios cuya ejecución se le ha encomendado (por cierto, con fuerza coercitiva de ley, al menos en sus líneas generales).

A nadie se escapará que el establecimiento de este nexo "fines-objetivos" de la educación constituye el nervio de toda planificación coherente a escala nacional en el orden pedagógico. ¿Cómo establecerlo? Esta es la cuestión central. Quizás esta pregunta quede respondida tácitamente en el apartado cuarto de este trabajo. De todos modos, me parece útil adelantar algunas ideas en este lugar:

— Nunca en la historia de la educación se ha dado tan enérgicamente la situación de tener que estar educando a toda una generación, para que "se defienda" o se desenvuelva en una sociedad, en un medio de vida y rodeada de unas dificultades de las que la inmensa mayoría de los educadores no tenemos, no podemos tener, sino una remotísima idea (y esto, arriesgando profecías...). La pedagogía llamada prospectiva debe tener aquí su modesta y aventurada, pero imprescindible palabra. Sólo desde ella pueden, deben fijarse los objetivos, es decir, convertir los fines en metas encarnables para la educación. Sería absurdo educar para el pasado, si bien sea una necesaria esclavitud de la limitación humana tener que educar desde él. Y no se olvide que educar para el presente es, hoy más que en ninguna de las épocas anteriores de la Historia, educar para un pasado anecdótico y fósil, por mucho que esto pueda dolernos o exigirnos.

— En consecuencia, la conversión de los fines en objetivos debe ser tarea de un equipo de hombres profundamente humanistas: filósofos, psicólogos, sociólogos, economistas, políticos y pedagogos. He apelado a aquello de “profundamente humanistas” a fin de poder llenar la condición base de todo equipo de trabajo: que cada uno de sus componentes sea capaz de entender el lenguaje de todos los demás (y sus razones).

— Quizás podríamos señalar un objetivo (hoy ya apuntado por los pedagogos de vanguardia) ampliamente genérico (no podía ser de otro modo, si tenemos en cuenta lo dicho en los dos párrafos anteriores), y cuya apremiante y universal necesidad lo va convirtiendo, si no en fin, sí en objetivo central de toda tarea educadora que haya de servir para algo a los educandos: la educación para la “adaptación creadora”. Es posible que el binomio parezca algo paradójico. Pero no es sino la réplica pragmática a una situación de hecho que acabamos de presentar: el vertiginoso cambio social a que se ven sometidas, a veces violentamente, las comunidades humanas de hoy, obliga, obligará a las generaciones nuevas a una especie de agilidad vital muy elevada, a fin de sobrevivir positivamente (y entiendo por esto sobrevivir colaborando y participando activamente) a los problemas nuevos, a las situaciones inéditas que exigen una decisión parentoria e inevitable (pues no decidir, sería ya decidir el “no” al contenido de la nueva situación). Con este último párrafo he querido dar a entender que los objetivos de la educación se van universalizando progresivamente, es decir, “formalizando”, en virtud del ritmo y la índole del proceso general en el que la sociedad de hoy, y más la futura, se nos manifiesta.

En resumen, a la hora de proponer los objetivos que hayan de realizar los fines previstos para un sistema educativo a escala nacional, creo que deben concurrir las siguientes aportaciones:

— el filósofo, con idea clara de una antropología y ética “vivas”, aportando su visión del hombre, base ésta imprescindible para la fijación del “fin” y de la frontera entre lo que es adaptación y especificación y lo que es concesión o desvirtuación;

— el psicólogo, aportando su conocimiento experiencial de la resistencia media a determinadas exigencias educacionales;

— el sociólogo, auscultando prospectivamente la cantidad y calidad de las exigencias a que el individuo se va a ver sometido;

— el economista, contrastando todos los datos anteriores con las posibilidades económicas de establecer cierta base cultural mínima, desde la que el individuo pueda ser sujeto de la educación que requiere el hoy cara al mañana, así como en el horizonte socio-económico del país (de gran repercusión en el tipo de demanda profesional previsible);

— el político, presentando las exigencias educativas requeridas por el tipo de convivencia nacional y mundial hacia que se camina (y no sólo en el que se está);

— el pedagogo, que ha de verificar el arriesgado equilibrio de una síntesis de todos los anteriores puntos de vista y aportaciones, vertiéndolos en la letra de una ley o un plan de educación.

## 2. La "traducción" de los objetivos

Decíamos en el apartado anterior que el esquema fines-objetivos era algo que el profesor, cuando se hace cargo de un grupo de alumnos, lo encuentra ya hecho. Esto no quiere decir que pueda desentenderse de su conocimiento, por más que ni directa ni indirectamente haya sido llamado a colaborar en él, lo cual, por cierto, me parece un gravísimo error (pero esto es otro asunto). Y no puede desentenderse de los supuestos y consecuencias de aquel binomio fines-objetivos, que se le impone de antemano como norma a su labor, porque hay un amplio campo para su iniciativa personal (en cuestiones decisivas) y que hunden sus raíces en el condicionamiento que aquel binomio supone. ¿Cuáles son estas "cuestiones decisivas" en las que la creación del profesor (sea primario, medio o universitario) es insustituible? En mi opinión, se trata primordialmente de lo que he llamado la "traducción de los objetivos" a términos controlables. Veámoslo detenidamente.

Se habrá observado que he empleado hasta aquí indistintamente dos expresiones que, formalmente consideradas, encierran conceptos diferentes: objetivos de la educación, objetivos de la enseñanza. He querido dar a entender con ello que la actividad expresamente docente o instructiva de un profesor es, de hecho, inseparable de la actividad educadora. En otro lugar he llamado a este contenido educativo de la estricta instrucción "contenido concomitante" (que, por cierto, a mi modo de ver, no es el único). Sin entrar ahora en una

enojosa cuestión de términos, baste decir aquí que la instrucción no sólo es un aspecto axiológicamente subordinado a la educación, sino que constituye, además, una parte, junto con otras, de la educación misma. Por ambas razones, por hallarse subordinada la educación y por ser un aspecto parcial de la misma, es claro que la tarea instructiva propiamente dicha (el trabajo docente del maestro y el discente del alumno) no puede prescindir, ni en su planeamiento, ni en su evaluación, ni mucho menos en la fijación de sus objetivos, de los objetivos de la educación misma a la que está subordinada como la parte al todo y como lo menos importante a lo más. Ahora bien, entre los objetivos generales asignados a determinado grado de enseñanza, o a determinada asignatura o período de estancia en un centro de educación, por una parte, y las actividades concretas que el profesor, por otra parte, decide que se lleven a cabo “en función de” aquellos objetivos propuestos (no servir a los cuales sería un fraude frente al Estado y frente a las familias de sus alumnos), entre esos dos “momentos” del acto educativo se da un vacío que sólo puede ser llenado por el profesor en su aula, a saber: el vacío sin predeterminedar (esto no se le da hecho al maestro a ningún nivel) de qué actividades han de llevarse a cabo y por qué procedimientos. Es evidente que este vacío sólo puede ser llenado por la correspondiente decisión electiva y creadora del docente. Ahora bien, esta decisión del profesor en virtud de la cual “pone” a sus alumnos en determinadas actividades, porque piensa que en ellas van a conseguir los objetivos, para conseguir los cuales frecuentan la escuela de que se trate, ¿en qué se apoya? Un mínimo de honradez profesional impide que esta trascendental decisión se tome arbitrariamente y mucho menos que se tome sin ni siquiera hacerse cuestión de ella, lo cual, por desgracia, he de reconocer que constituye el caso estadísticamente más frecuente, tanto en la enseñanza primaria, como en la secundaria y superior de nuestro país. Cada uno de nosotros podemos hacer una experiencia muy sencilla y asequible a todos: observemos la sociedad en que transcurrió nuestra infancia y la actual, las necesidades y exigencias de los hombres de hace dos o tres décadas y las que acucian a los adultos de hoy; es muy posible que el cambio social constatado en los últimos veinte o treinta años equivalga al realizado históricamente en setenta o más años de otras épocas. A renglón seguido, examinemos lo que nosotros hacíamos en nuestra enseñanza primaria, en nuestro bachillerato, en los años de



nuestra universidad: ¿no nos parece acaso que se sigue haciendo prácticamente lo mismo, por los mismos métodos y con el mismo contenido? De qué sirve proclamar ruidosamente que el cambio social es vertiginoso, que los hombres se encuentran apresuradamente ante situaciones increíblemente nuevas, que la formación del hombre para esta sociedad en la que "ya" estamos, raíz de la que se avecina, ha de ser muy otra, si es que ha de servir para algo a los que la reciben (además de para pasar unos exámenes...), ¿de qué sirven todas aquellas frases y reconocimientos si, a la hora de la verdad, los cambios en la educación son nulos o ridículos, en comparación con los que serían necesarios para acompañar eficazmente las generaciones nuevas a su nueva situación? Pienso que en este desfase entre lo que la vida hoy exige a la nueva generación (quizás precisamente por lo que la vida hoy ofrece a esa misma generación) y la preparación que le estamos dando y que ha recibido radica el origen más definitivo del descentramiento y desequilibrio de que, con gran comodidad, culpamos exclusivamente a veces a los jóvenes adolescentes de nuestros centros de enseñanza. ¿Y qué es lo que ha fallado? A mi entender, precisamente esto: la capacidad de cada profesor para traducir los objetivos en términos de conductas concretas, cada uno dentro de su aula, que sean instrumentos *demostradamente eficaces* para la consecución de los objetivos que se aceptaron como válidos. Para no caer en el mismo defecto que estamos calificando de funesto en estas páginas, la pérdida del sentido temporal de la realidad, refugiándonos en frases que, por valer para siempre, si no se concretan, no valen nunca, vamos a pasar a algunos ejemplos concretos.

En nuestro país existen, a diversos niveles, muchos profesores de Lengua, de Matemáticas, de Formación Política. A cada una de estas materias pueden asignárseles una gran riqueza de objetivos teóricamente envidiables sobre el papel. En razón de la obligada brevedad del presente trabajo, mencionaremos sólo uno para cada una de ellas que sea suficientemente representativo:

*Lengua*: fomentar la capacidad de expresión personal.

*Matemáticas*: cultivar el espíritu reflexivo y analítico frente a una situación problemática que requiera rigor lógico y exactitud.

*Formación política:* preparar para una convivencia ciudadana pacífica y de colaboración.

Repito que nos hemos fijado sólomente en uno de los muchos objetivos que pueden y deben asignarse a cada una de estas materias del curriculum. Hecha esta advertencia, bajemos brevemente a la realidad para tratar de analizar estos objetivos sobre el suelo de los hechos.

En la asignatura de Lengua Española el profesor sabe que debe procurar que sus alumnos adquieran riqueza y facilidad de expresión. Hasta aquí, todos de acuerdo. ¿Pero sabe cada profesor de Lengua qué debe hacer en su aula, o mejor dicho, qué debe "hacer hacer" a sus alumnos para adquirir dicha capacidad? Sabe que lo que está haciendo hacer es un camino que lleva a aquel objetivo? (Porque quizás desvíe de él...). Aún más, sabe si las actividades que impone en su clase son, por lo menos, uno de los mejores métodos para conseguir lo que debe pretender, con el mínimo tiempo y esfuerzo y en una versión efectivamente adecuada y suficientemente diferenciada con respecto a la diversidad de alumnos con que cuenta en su clase? Hay que reconocer que todo esto no se lo da hecho nadie, no se lo puede dar hecho nadie. La mayoría de los profesores quizás se contenten con hacer lo que hicieron con ellos, lo que hicieron conmigo: aprender de memoria qué es nombre, adjetivo, etc.; analizar morfológica y sintácticamente oraciones gramaticales y ser capaces de recordar autores literarios y sus obras. Una vez a la semana, si acaso (porque su corrección es pesadísima), hay quien se atreve a mandar hacer una redacción sobre tema obligatorio común a todos (sic). Cualquier persona sensata dudaría mucho acerca de la eficiencia de esta manera de hacer, si es que lo que de verdad ha de lograrse es que el alumno aprenda a expresarse con corrección, soltura, riqueza de observación y profundidad. Quizás tres meses de clase dialogada dirigida por el profesor (de acuerdo con la edad y características de la clase) proporcionarían mayor posibilidad de autoexpresión para los alumnos que cuatro años de ejercicios y aprendizaje rutinarios del tipo arriba descrito.

En Matemáticas, después de haber aprendido las operaciones aritméticas "en el vacío" de una imposición memorística, al igual que las fórmulas algebraicas y geométricas, se trata exclusivamente de "dar con" la fórmula vacía que cuadra al caso de que se trate. Invito a

una experiencia fácil. Ya lo he hecho, pero la muestra de sujetos a los que apliqué la prueba carece de suficiente representatividad. Prácticamente el cien por cien de los alumnos de cuarto de bachillerato saben la fórmula de la superficie del triángulo. Más del ochenta por ciento se encuentran ante una seria dificultad, en la mayoría de los casos irresoluble, si se les pregunta el por qué de la misma. En el fondo no se comprenden los problemas: se perciben unas palabras (signos gráficos o fonéticos, tales como base, altura) y se las introduce en una fórmula prefabricada. No parece que éste sea el instrumento más adecuado para provocar el rigor lógico y analítico frente a situaciones problemáticas que lo exijan...

Finalmente, en el caso de la Formación Política se está perdiendo tal vez la "gran oportunidad" para una formación cívica auténtica, a mi juicio, por falta de un estudio serio de la posibilidad de "traducción" a instrumentos de los objetivos impecables que en esta materia pueden conseguirse. A la convivencia y a la colaboración sólo se aprende conviviendo y colaborando, viendo convivir y viendo colaborar. Puede admitirse que el método de las lecciones memorísticas tradicionales es la conducta-instrumento ideal para el logro de aquellas pretensiones?

Me he limitado a poner algunos ejemplos. Si se tiene en cuenta que, en cada asignatura, habida cuenta de la diversificación que lleva consigo una tipología objetiva del aprendizaje (conocimientos, aptitudes, actitudes y juicio de valor), pueden contarse siempre un mínimo de una docena de objetivos más o menos generales, se concluirá que los ejemplos podrían multiplicarse interminablemente. Pero ésta es labor que corresponde a cada profesor. Baste un solo detalle: con la mejor buena voluntad, con la mejor preparación teórica y práctica, cada profesor encuentra unas dificultades muy distintas de todos los demás para hacerse entender, para hacerse respetar. Esta misma diversidad se da por parte del alumno. Los objetivos pueden escribirse y enseñarse. Por suerte o por fortuna, introducir los objetivos en el aula y en los alumnos es algo que sólo puede aprenderse: han de pasar el filtro demasiado individual de la situación áulica como para poderse dar en fórmulas prefabricadas. A lo más que puede (y rigurosamente debe) llegarse, es a la confección de unas escalas más o menos variadas de conductas en las que se aprenderían, se ejercitarían y se manifestarían aquellos objetivos conscientemente perseguidos. Aunque este punto podría tratarse de lleno en este apartado,

tal vez sea preferible hacerlo en el que sigue, con el fin de evitar repeticiones y replanteamientos.

### 3. EVALUACIÓN: *momento clave*

Líneas arriba se han formulado algunos interrogantes muy claros: ¿Cómo saber si las actividades que se está haciendo realizar a los alumnos conducen a los objetivos propuestos? ¿Cómo saber si no existen otras que conduzcan mejor? Esto nos plantea decididamente el arduo problema de la evaluación del rendimiento de los sistemas educativos, de los métodos de enseñanza, del conjunto complejo de los medios e instrumentos que, en orden a los objetivos aceptados, se emplean. Ahora se comprenderá fácilmente la imposibilidad absoluta de valorar la eficacia de cualquier tarea en el campo de la educación, si no se cuenta con instrumentos capaces de "medir" de alguna manera el grado en que los objetivos se han conseguido. Adviértase lo decisivo del momento a que nos estamos refiriendo, pues, si no hay manera alguna de medir la distancia respecto de los objetivos a que nos dejan todavía los medios que hemos empleado, nos encontramos en la total imposibilidad de discernir si el camino emprendido es eficaz o estéril y, en consecuencia, nuestra decisión de seguir por el mismo camino o de tomar otro, habrá de ser forzosamente arbitraria y no racional, ya que la única razón para seguir el camino emprendido sería tener pruebas de que es bueno, y el único motivo razonable para abandonarlo, haber constatado que o bien no conducía a donde pensábamos y queríamos, o bien no lo hacía con la rapidez y eficacia deseada. Para todo esto, pues, necesitamos en alguna manera medir. Antes de seguir quisiera hacer notar que los instrumentos de medida deberán ser tan variados como variados son los posibles objetivos a perseguir en un sistema educativo, sistema en el que no sólo cuentan las asignaturas del curriculum propiamente dichas, sino muchos otros aspectos por lo menos de no menor importancia: desde los hábitos de cortesía hasta la capacidad de un diálogo sincero, desde la rapidez en el cálculo mental hasta la posibilidad de "sentir" la belleza.

Pero toda medición exige una magnitud medible (es decir, que pueda considerarse, al menos como hipótesis de trabajo, como discontinua) y una unidad de medida. En este punto surgen dos problemas:

fijar en qué comportamientos observables (para poder ser de alguna manera medidos) se expresa el logro de los objetivos en cuestión y, en segundo lugar, establecer una relación cuantitativa entre aquellos comportamientos y la unidad de medida seleccionada.

El primer problema guarda estrecha relación con el que nos ocupaba en el apartado anterior. En efecto, se trata de saber en qué se diferenciará el alumno que haya conseguido o se haya acercado más al objetivo propuesto por el educador, del alumno que no lo haya logrado o se haya acercado menos. Si no sabemos esto, huelga decir que toda evaluación es una arbitrariedad y toda posibilidad de mejorar científicamente un sistema de enseñanza, o una actividad pedagógica cualquiera, una utopía. Es evidente que, al tratar de localizar los comportamientos concretos en que se expresaría significativamente la adquisición por parte del alumno del objetivo educativo, estamos al mismo tiempo proponiendo al educador los comportamientos que debe esforzarse por provocar en el alumno, pues ellos constituyen para nosotros los objetivos mismos en términos de conducta observable, esto es, la única manera para nosotros de interpretar sobre la realidad y reconocer en ella los objetivos perseguidos. Si, por ejemplo, se trata de "traducir" (etimológicamente) el objetivo base de la madurez social a términos de conducta observable (primera condición para que pueda ser ulteriormente controlado cuantitativamente conforme a una escala especializada), se debe elaborar un elenco de acciones concretas a las que atribuimos un mayor o menor grado de madurez social. Sin pretensiones de exhaustividad, por supuesto, valga la siguiente lista enunciada sin ninguna ordenación especial:

- discute acaloradamente con los compañeros
- pretende llevar siempre la razón
- es incapaz de aceptar errores claros que ha cometido
- sólo colabora en actividades en las que se le otorga un lugar brillante
- ayuda siempre que puede a otro
- no se ríe ni ridiculiza a los que cometen errores por torpeza o distracción
- promueve actividades desinteresadas que colaboran al bien de otros
- es capaz de aceptar tareas a realizar en grupo
- le gusta trabajar en grupo

- escucha con atención las iniciativas de los demás
- puede trabajar anónimamente en una tarea colectiva
- prefiere trabajar solo
- no hace lo que sabe puede perjudicar a otros, aunque piense que nadie le observa
- comparte lo suyo con facilidad
- se considera el centro del mundo, siempre que se trata de conseguir lo que le apetece
- sabe perder deportivamente
- le entristecen los triunfos ajenos
- se alegra de los fracasos de los compañeros...

El paso siguiente consiste en ordenar estas conductas de menor a mayor (o viceversa) grado de madurez social, asignando a cada comportamiento un valor numérico en la escala. Al final se suman los puntos conseguidos por cada alumno en los diversos conceptos de la escala. Las técnicas concretas por llevar a cabo este momento de la evaluación no interesan para las reducidas pretensiones de este artículo. Sí creo conveniente hacer hincapié en que, si queremos realmente estar en condiciones de saber qué conseguimos con nuestra actividad docente y educadora en nuestros alumnos, no hay otro camino que "traducir" incensantemente todas nuestras ideas a conductas observables. Piénsese en la extremada atención que esta tarea supone, cuando se trata de comprobar objetivos muy frecuentemente propuestos por las más diversas materias y que constituyen aspectos centrales de la personalidad, tales como:

- pensamiento divergente
- capacidad de transferencia del aprendizaje
- comprensión de relaciones
- técnicas efectivas de estudio
- seguridad en sí mismo
- iniciativa personal
- veracidad personal
- honradez
- capacidad de inducción
- capacidad de adaptación
- capacidad de juicio crítico, etc.

Por supuesto que estas "traducciones" pueden elaborarse por un equipo de investigadores (con la escala métrica correspondiente), pero, incluso en el por desgracia todavía utópico caso de que los profesores dispusieran de escalas de medida para todos y cada uno de los objetivos "traducidos", sin embargo cada profesor tiene en su clase una tarea inmensa y en la que él es insustituible: toda la serie de los factores individuantes de la situación pedagógica (el mismo maestro, el grupo de los alumnos, su constitución sociográfica, el medio, los hábitos personales y escolares anteriores, etc.) inciden en la situación a evaluar, con lo cual es imposible que, al menos que se hiciera un estudio evaluativo para cada caso, aquel equipo de investigadores pueda ofrecer a los educadores un patrón de medida para ser aplicado ciega y mecánicamente. La incidencia de los factores individuantes a que acabamos de hacer referencia obliga a aislar la influencia de dichos factores en el logro de los objetivos, ya que las escalas generales de medida, por hipótesis, están construidas prescindiendo de todos los factores de individuación singular, lo más cerca posible que la ciencia pedagógica permite de una situación educativamente pura.

#### 4. *Corrección permanente del ciclo*

Si algún sentido tiene la evaluación del rendimiento de los individuos, de las organizaciones y de los sistemas de cualquier tipo, no es otro que el de la mejora de las condiciones en que el trabajo se ha realizado, a fin de procurar un rendimiento más satisfactorio. Si he de ser sincero, me asusta, literalmente, la tranquilidad con que innumerables profesores, en todos los niveles de la enseñanza, emplean los llamados "exámenes" (desgraciadamente el único instrumento valorativo del alumno, el profesor, el equipo docente —"team teaching"— y el sistema educativo nacional) exclusivamente para constatar y hacer constatar a quienes interese que el alumno X ha obtenido tal o cual nivel de rendimiento. Lo más importante (permítaseme añadir, lo único honestamente útil), a saber, el análisis de los factores que puedan haber intervenido en ese rendimiento constatado como deficiente, mediano, satisfactorio o excepcional, a fin de anularlos, transformarlos, conservarlos o fomentarlos, queda sistemáticamente sin hacer (todo ello con un tranquilo silencio e ignorancia

inconsciente que realmente pasma). En otras palabras: damos por terminada nuestra tarea, cuando precisamente tenía que empezar, esto es, cuando constatamos que el alumno, por ejemplo, no comprende esto o aquello, o no recuerda tal o cual contenido, o no ha adquirido tal o cual habilidad y, por consiguiente, lo suspendemos. Esto, sin hacer mención del “enojoso” tema de averiguar, con seriedad científica, qué porcentaje de aquel suspenso corresponde al alumno, cuál al profesor, cuál al método de enseñanza, cuál a su familia y cuál a la atmósfera del centro docente en cuestión.

Pero, por interesantes que puedan ser los aspectos personales de la evaluación, que someramente acabamos de apuntar, lo que aquí debemos estudiar ahora es otro aspecto de dicho proceso, a saber, la utilización de los datos de la evaluación en la “corrección permanente” del ciclo de los objetivos de que venimos hablando. Sintetizando los momentos sucesivos de este ciclo considerados hasta aquí, tendríamos:

— Aceptación de la finalidad última (la que fuere) para toda la actividad educativa en cuanto tal;

— Adaptación de aquella finalidad a las características macro-sociales de grandes conjuntos humanos, expresándola en forma de objetivos de la educación;

— “Traducción” de los objetivos a términos de conducta observable;

— Evaluación del grado de consecución de los objetivos fijados. Es ahora cuando procede analizar muy atentamente los resultados, casi siempre fríamente numéricos, de la evaluación para plantearse el problema de reiniciar el ciclo, tan arriba como haga falta, introduciendo las variantes que el proceso de evaluación haya aconsejado. Es conveniente aclarar que la “lectura” o interpretación de los datos de la evaluación, con vistas a una corrección del ciclo de los objetivos de la docencia, constituye una tarea delicadísima, al mismo tiempo que a todas luces trascendental, en la que todo esfuerzo por conseguir exactitud, objetividad, así como profundidad y amplitud de visión, resultará siempre escaso. Pero no vamos a ocuparnos aquí de esta cuestión vital, sino tan sólo de la descripción del ciclo en sus líneas generales.

Creo que esta “corrección” del ciclo puede ocurrir que se requiera en dos planos muy diferentes, por la problemática que cada uno de ellos plantea y las exigencias que cada uno de ellos lleva consigo.



1) *En el plano de los objetivos mismos.* — Es posible que de la interpretación de los datos evaluativos acumulados se siga, sic et simpliciter, que alguno o algunos de los objetivos propuestos era inadecuado: tal ocurre cuando una mayoría absoluta de las situaciones evaluadas han constituido un fracaso (trátese de alumnos, métodos de enseñanza, ordenación disciplinaria, libros de texto, etc.). Éste es el caso más penoso, pues requiere un replanteamiento radical de orientación de todo un sistema educativo, al menos en alguno de sus aspectos (determinadas asignaturas, determinada organización escolar, formación del profesorado, etc.). Esta corrección, tarea de gran envergadura, exige la colaboración de un equipo de especialistas, conforme indicábamos en el apartado primero de este trabajo. Es preciso tener en cuenta dos observaciones a este respecto:

a) Que la evidencia evaluativa de que los objetivos asignados al sistema educativo de un país, o de una amplia zona de cierta homogeneidad socio-humana, no son, o no son ya, válidos, tan sólo puede resultar de una evaluación de base estadísticamente muy amplia (lo que exige preparación para dicha evaluación en la generalidad de quienes se dedican a la educación en la enseñanza).

b) Que si los objetivos han sido establecidos inicialmente con la seriedad y preparación científicas requeridas, su desfaseamiento o inadecuación no se produce en breves lapsos de tiempo, por ejemplo, sistemáticamente todos los años, sino más bien a plazos largos y paulatinamente (siendo la longitud y lentitud de estos plazos inversamente proporcional a la rapidez del ritmo de cambio en la sociedad). Es claro, pues, que de ocurrir con demasiada frecuencia la necesidad de revisar los objetivos, la corrección, más bien que a los objetivos mismos, debería aplicarse previamente al "modo" o procedimiento de fijarlos.

2) *En el plano de la consecución de los objetivos.* — Lo normal suele ser que la corrección deba aplicarse, más que a los objetivos en sí, a todo el complejo sistema instrumental que, para su logro, se ha movilizado. Aquí es imprescindible todo el aparato de la pedagogía y didáctica experimentales, a fin de proceder al aislamiento de los factores decisivos del éxito o fracaso que se pretende analizar. Todo otro camino, aunque parezca más cómodo y menos costoso, tarde o temprano, más bien esto último, si el hombre emplea su honradez profesional y su sentido común, termina por derrumbarse ante la evidencia de su total ineptitud y esterilidad.

Una última observación: hay un momento intermedio en este ciclo de los objetivos, el momento de su "traducción" a términos de conducta controlable, que puede producir serios quebraderos de cabeza al investigador pedagógico. A veces puede suceder que los objetivos sean correctos y eficaces los medios para alcanzarlos, y, sin embargo, la evaluación arroja resultados negativos. Es claro que, en este caso, se trata de una "traducción" falsa, es decir, que el objetivo perseguido no se traducía de hecho en el comportamiento que nosotros pensábamos. Por ejemplo: supongamos que se trata de medir la honradez personal de un sujeto (objetivo muy recomendable para la educación, por supuesto) "en" la conducta de aceptación sin críticas de las órdenes emanadas de sus superiores, o "en" su simple rendimiento escolar absoluto (no relativo a sus posibilidades personales), etc. Es muy posible que se pudiera demostrar experimentalmente la invalidez de estos criterios para expresar aquel rasgo que queríamos evaluar. Sirva esta aclaración para subrayar la importancia, en el ciclo, del momento de la "traducción" de los objetivos.

Sólo nos resta una breve consideración final, a fin de justificar el adjetivo de "permanente" con que hemos calificado en este último apartado la fase de corrección de los objetivos y de sus etapas posteriores. Me parece que el educador ha de vivir en "estado permanente de corrección", más bien que vivir el problema de la corrección de su actividad una vez al año (al final o principio del curso académico), por dos razones:

— Porque la educación a través de la enseñanza va dirigida a seres vivos, seres humanos, grupos sociales, todos ellos entes en continua transformación, hoy más que nunca. Ello exige que el hombre que trabaja con esta "mercancía", si no quiere correr el riesgo catastrófico de un desfasamiento e inadaptación paralizantes de toda obra positiva, viva incesantemente en estado de alerta, tan serena como tensa, a las nuevas situaciones, a los nuevos hombres o, quizás mejor, a los hombres y a las situaciones diferentes siempre.

— Porque una hipótesis de trabajo, de eficacia universalmente reconocida y comprobada, es que nada se ha hecho siempre con absoluta perfección, que todo puede ser mejorado "todavía". Y mientras un hombre sabe que su trabajo puede o, al menos, quizás puede, ser mejorado todavía, si no se entrega al estudio de ese me-

oramiento, o de ese posible mejoramiento, es un hombre que no cumple con su deber.

\* \* \*

A continuación se proponen algunas lecturas que pueden ampliar diversos aspectos de interés, tan sólo ligeramente insinuados en el presente trabajo, dada su forzosa brevedad.

- Introduction à la Pédagogie*, GASTON MIALARET. P. U. F. París, 1967. Capítulos II, III y IV (págs. 11 a 80).
- "*Prospective Pédagogique*", Bayer, E. En "EDUCATION TRIBUNE LIBRE", septiembre 1966.
- Pedagogía prospectiva*. J. BARDAVIO. En "BORDON", n.º 124-5. 1964.
- Aufgaben prospektiven Bildungsplanung*, HAUSMANN, G. En *Internat. REVIEW OF EDUC.* n.º 3, 1966.
- Aspectos sociales y económicos del planteamiento de la educación*. VARIOS. UNESCO, París, 1965 (Con un interesante apéndice bibliográfico de más de 170 títulos.)
- Introduction à un essai de Planification pédagogique universelle*. Coulon, M., en "EDUCATION TRIBUNE LIBRE", n.º 95, 1965.
- The optimal location of various types of education for development*, Romanivk, K., en "INTERNAT. REVIEW OF Ed.", n.º 1, 1964.
- L'équilibre des études*, n.º 32 (enero, 1962) de la Revista "CAHIERS PÉDAGOGIQUES".
- *El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales*, Tercer Congreso Nacional de Pedagogía, en "REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA", n.º 91-92, 1965.
- *Les examens. Les moyens d'évaluation dans l'enseignement*, HOTYAT, F. Ed. Bourrelier, París, 1962.
- *Educación y economía*, J. VAIZAY, Rialp, Madrid, 1962.
- *Education and the common good*, Ph. H. PHENIX, Harper & Row. New York, 1961.
- *Curriculum improvement*, A. I. OLIVER, Dodd, Mead & Co. New York & Toronto, 1965.
- *El planeamiento integral de la educación*, VARIOS, en "Cátedra y Vida", septiembre-octubre, 1966.
- *Curriculum or life?* SIR R. ACLAND, Victor Gollancz, Londres, 1966.
- *Introduction à la recherche pédagogique*, G. DE LANDSHEERE, Georges Thone, Editeur à Liège (Bélgica), 1966. Capítulos VI, VII, VIII y IX de la Sección II acerca de la evaluación.

- *Psychological Foundations of the Curriculum*, W. C. OLSON, UNESCO, París, 1964. Sobre todo los capítulos VII y VIII sobre evaluación.
- Finalmente, el lector interesado en los problemas de la evaluación educativa encontrará amplia bibliografía al respecto en la página 63 de la revista "VIDA ESCOLAR", Dir. Gral. de Ens. Primaria. CEDODEP, n.º 97-98, Madrid, 1968.