



Supuestos básicos para la formulación de objetivos educativos.

por José Luis G. Simancas

1. FINES Y MEDIOS DE LA EDUCACION

Hace más de veinte años, un filósofo como J. Maritain sintió la necesidad de hacer la siguiente advertencia: «Si los medios son buscados y cultivados por amor de su propia perfección, y no solamente como medios, dejan de conducir al fin (...). Esta supremacía de los medios sobre el fin, y la consiguiente ausencia de toda finalidad concreta y de toda eficacia real, parece ser el principal reproche que se puede hacer a la educación contemporánea. Sus medios no son malos; al contrario, son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia está en que son tan buenos que hacen que se pierda de vista el fin» (1).

Como reacción ante la exuberancia y calidad de unos medios que amenazaban ocupar el puesto de los fines—y que, de hecho, lo han ocupado en muchos casos—la preocupación actual es la de profundizar y precisar esos fines tanto como sea posible. Es la única defensa contra la invasión de la pura tecnología en una tarea esencialmente humana como es la de educar. El tema ha dejado de ser ocupación exclusiva del filósofo. Los educadores profesionales son quienes están llevando a cabo el estudio de los objetivos educativos, en conexión directa con los especialistas de la evaluación.

Pero los objetivos no son suficientes por sí mismos. Es necesario que los asuma la persona: tanto quien educa como quien está educándose. Si no sabemos interiorizar los valores que proponemos como «objetivos» de la educación, podría ocurrir que nos encontráramos pertrechados con una gran abundancia de objetivos prefabricados, ajenos a nosotros, que no seamos capaces de asumir personalmente, por falta de preparación o de madurez, o de entendimiento, pero que adoptemos a pesar de todo por no «quedarnos atrás».

El tema es delicado y requiere, en primer lugar, la reflexión sobre sus dificultades.

(1) J. MARITAIN: *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires, 1950, páginas 12-13 (cit. por A. MILLAN: *La formación de la personalidad humana*, Madrid, 1963, pp. 53-54).

2. DIFICULTADES DEL TEMA

a) La misma *trascendencia de la cuestión*, ya que nos lleva a los educadores a plantearnos de raíz cuál es nuestra filosofía; cuál nuestro concepto de educación; cuáles los papeles de educador y de educando, y la relación que entre ellos se establece, y cuáles los resultados de nuestra acción.

b) La *actitud que adoptemos frente al tema*. Puede ser la actitud entusiasta de quienes están comprometidos libremente en la revisión y renovación de la educación. Sentar las finalidades de un «nuevo» estilo de educar es para ellos el único modo de hacer realidad su proyecto. Los *renovadores* corren dos peligros: el de identificarse excesivamente con sus puntos de vista, sin admitir abiertamente una crítica constructiva; o el del desánimo ante un clima de opinión, contrario a la necesidad de replantear las finalidades en un sentido divergente con el acostumbrado.

Tal opinión, algo escéptica, puede provenir de la actitud de quienes, por su visión esencial o filosófica predominante, los *teóricos*, consideran que tienen las finalidades suficientemente claras en su mente, y ven el tema como materia de estudio tan sólo, sin ocuparse de su repercusión en el campo de la práctica; y sin percatarse de que los principios y finalidades, o informan al quehacer educativo hasta en sus detalles mínimos y en forma concreta, o se quedan en puras ideas, inertes por lo que respecta a la educación.

No es ésta la actitud del *práctico-teórico*, educador y pensador a la vez, que afirma después de años de experiencia: «Los objetivos de la educación tienen que ser minimizados». El mismo que expresa esta otra opinión: «Los valores trascendentes se descubrirían así incorporados a la existencia real, a lo próximo, a lo inmediato» (2).

Tampoco es la actitud propia del meramente *práctico*. La del «funcionario» de la enseñanza, que aspira tan sólo a obtener unos resultados inmediatos y tangibles, y no se preocupa de que sus objetivos respondan o no a una filosofía, o a un marco de referencia amplio y consistente.

Tales actitudes tendrán una influencia a la hora de enfrentarse con la selección, elaboración y utilización de los objetivos educativos: podrán ayudar o entorpecer una labor de importancia capital.

c) *Los ámbitos en que se produce la elección de objetivos*. Una nueva complicación: uno es el ámbito de las finalidades últimas, trascendentales de la educación; otro, el ámbito institucional de

las metas genéricas que se propone una entidad educativa (sea la familia, la escuela, la universidad), que responderán en parte a los fines genéricos vigentes en una cultura, en una sociedad o sector social; y, en parte, a la necesidad de corregir, o al menos intentar corregir, las metas sociales que el centro juzgue inadecuadas.

Hay otros ámbitos más reducidos, pero no menos importantes: quizá los más decisivos. Son: el propio de un determinado Departamento o Sección de un centro; el ámbito o esfera personal del profesor-educador, y el que menos suele tenerse en cuenta: el dominio de los alumnos, en cuyo beneficio se elaboran especialmente los objetivos del proceso educativo.

¿Cómo responder a todas estas exigencias y expectativas y cómo coordinar fines, metas y objetivos de los distintos niveles y ámbitos?

¿Y quién define los objetivos? Lo acostumbrado es que los determinen los educadores (padres de familia, directivos de un centro y profesores...) de acuerdo con su filosofía, propia o adoptada. Pero según los postulados de una educación «participada», en la que la realidad de los alumnos es tenida muy en cuenta, ¿qué parte les cabe a éstos en la fijación de los objetivos? ¿No hay que tener en cuenta sus capacidades, intereses y puntos de vista? Porque, al parecer, se está llegando a la conclusión, durante los últimos años, de que las «motivaciones» y demás estímulos educativos ideados por los educadores, se alejan demasiado, en muchos casos, de las expectativas de los alumnos, y no sólo de los de nivel universitario.

d) *La propia justificación de los objetivos en el proceso educativo*. Es ésta la dificultad máxima, si pretendemos honradamente enfrentarnos sin prejuicios al tema en discusión. Es de suponer que, como educadores, creemos en algunos supuestos capitales:

1. La originalidad o *irrepetibilidad de cada persona*.

2. La unidad vital de la persona humana, donde lo cognitivo, lo afectivo y lo psico-motor forman un todo amalgamado, que la ciencia clasifica o distingue por necesidades de abstracción insoslayables.

3. La libertad, creadora de futuro, que cada persona posee por naturaleza.

4. El carácter de autorrealización personal que entraña el auténtico proceso educativo.

A partir de estas convicciones, ¿cómo mantenerlas ante las siguientes exigencias, no menos reales y justificadas?:

1. La necesidad de la acción educativa en y con la persona.

2. La necesidad de fijar finalidades a

esa tarea, como es el caso en toda tarea humana.

3. La exigencia de «minimizar» o precisar los objetivos y finalidades últimas, parte de ellas de carácter objetivo y dado (las que incluyen los aspectos trascendentes del hombre).

4. La exigencia de elevar y actualizar las potencialidades recónditas y desconocidas por el educando.

5. La necesidad de unos principios de organización y de una estructura o «sistema» educativo (centro, familia...).

No se trata sólo de la ecuación *persona + futuro personal*, que todos nos planteamos y tratamos de resolver con propia libertad responsable; sino de la ecuación, necesaria en cuanto educamos a otras personas, *persona + educación + futuro personal*, previsto por los objetivos en cuanto cabe.

¿Es justificable, o posible de aunar, orientación educativa y autorrealización personal del educando; sistema y autonomía; plan educativo con finalidades precisas y originalidad irreplicable del individuo? ¿Es compatible la fijación precisa de objetivos educativos con el desarrollo de cada persona, según su «melodía no hecha»? ¿Puede imponerse una «pauta hecha» a la persona que debe hacer su futuro, usando su libertad creadora de modo imprevisible?

A modo de sugerencia, proponemos una posible vía de solución a las dificultades reseñadas (3).

3. EL PROCESO DE ASUMIR EL LEGADO CULTURAL DE LA HUMANIDAD

El enfoque que sugiere el mismo subtítulo tintetiza un posible objetivo genérico de la educación, entendida como proceso «a través» y «en torno a» el eje crucial de la formación humana: *la progresiva asimilación —o asunción— de la cultura*, objetivo de toda enseñanza o proceso de aprendizaje.

El supuesto básico sería aquí que el hombre o asume lo que la humanidad ha aportado a lo largo del devenir histórico, o no pasa de ser el «buen salvaje». O, en palabras ya acuñadas: «Somos enanos que estamos sobre las espaldas de un gigante (el legado cultural) y, por ello, capaces de ver más que el gigante. Pero no somos gigantes». La tarea del educador consistiría en poner a disposición del educando lo que el hombre ha hecho, procurando que aquél descubra ese legado por sí mismo, en la medida de lo posible.

El educador debe haber asumido suficientemente ya ese legado; debe tener

(3) Las sugerencias propuestas en el apartado 3 se basan en trabajos inéditos de Leonardo Polo, profesor ordinario de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Navarra).

(2) EZEQUIEL CABALEIRO: «El tiempo y la educación», *Nuestro Tiempo* núm. 154, página 418.

ciencia, en profundidad y extensión. Tanto él como el educando no pueden rechazar el pasado sin renunciar a su entidad humana, a su estirpe. La persona en sí, independiente de la humanidad pasada, actual y futura es su «falso absoluto», ficticio, utópico; el hombre no puede cortar con lo comunitario, lo que es producto de la comunidad de los siglos pasados; ni con lo que debe a la esperanza del futuro.

Pero la transmisión de la cultura no debe llevar a una planificación general que ahogue la iniciativa. Hay que destacar lo que de universal hay en el legado: su carácter de «parábola», abierta esencialmente a la aplicación personal. No se puede convertir a la cultura en conjunto de «slogans» o recetas del saber. «Platón no repite la filosofía de Sócrates, ni Aristóteles la de Platón; pero ambos reiteran, con términos propios, el filosofar de su maestro respectivo. Así tiene que obrar la educación» (4). La importancia del conocimiento estructural se destaca hoy día por los psicólogos de la educación: «La comprensión de los fundamentos hace más comprensible una materia (...). Si el detalle no se sitúa en un patrón estructurado, se olvida con rapidez (...). Comprender algo como ejemplo específico de un caso más general (...) es haber aprendido no sólo algo específico, sino además un modelo para la comprensión de cosas similares» (5).

Tampoco entraña la asunción del legado un determinismo conformador de la personalidad en un sentido único. Un educando «es futuro». Es la encarnación de los objetivos de la humanidad, de la educación si se quiere, pero prolongados después de la muerte del educador. Los jóvenes deben ser los *superadores* del educador. Este debe capacitarlos para que le sustituyan con ventaja. No debe ser «el Saturno» que devora o deja triturados a sus hijos; o el «maestro» que elimina de su equipo a los que valen más que él. El buen educador debe poseer mucha ciencia, para estar «más allá de sí mismo, de los problemas subjetivos propios».

La ecuación no sería, así, *persona + educación + futuro personal, previsto por los objetivos, sino educando + legado cultural libremente asumido*, propuesto por el educador + *futuro imprevisible*, sobre la base de una libertad humana, no caprichosa o propia de un ser extraterrestre, sin historia. No es posible rechazar el pasado; sí es urgente aceptarlo para ir adelante, construyendo el futuro, reconstruyendo lo que tiene de deteriorado el pasado.

Consecuencias prácticas de este enfoque serían:

1. Humildad intelectual de aceptación de un legado —u *objetividad propia del*

sabio— por parte de educador y educando, que obtienen de esa actitud una formación superior a la que exige la actual sociedad de consumo.

2. *Apertura hacia el futuro*, libre y basada en la naturaleza humana, creadora y realista, no utópica y falsa.

3. *Actualización de las potencialidades personales*, no sólo intelectuales sino afectivas (intereses, actitudes, valores, ideales...) y técnicas (modos y destrezas que lleva consigo la asimilación de la cultura).

4. *Formulación de objetivos específicos y precisos* dentro de un marco de referencia sustancialmente valioso (formativo de personalidades completas y autónomas); objetivos que, al ser asumidos personalmente, evitan el producto mediocre de un hombre técnico, que «hace» o «sabe» sin que ello le sirva para «llegar a ser lo que somos», según el imperativo de Píndaro.

5. En la *fijación de objetivos específicos* interviene decisivamente el educador en una primera etapa, pero progresivamente es el educando quien, al ir asumiendo la cultura, define libremente los suyos, respecto al papel que decida adoptar cara a la sociedad humana.

Al finalizar estas consideraciones de fondo, referentes al tema de las finalidades y objetivos del proceso educativo, deseamos insistir en un aspecto decisivo: el de *la persona del educador*, su preparación profesional, sus actitudes y su categoría o excelencia, que son las que harán que el proceso tenga objetivos realmente valiosos, procedimientos originales y acordes con el estilo personal y peculiar del profesor, evitando mimetismos de moda, seguro de ineficacia. Y también en otro aspecto fecundo; si las finalidades han sido *asumidas* personalmente por el educador, y no sólo eso, sino *superadas*, el «profesor-educador» se hallará en la mejor posición para develar a sus alumnos nuevos horizontes inexplorados y posibilidades que quedan sin tocar aún, una vez que ellos hayan cubierto los objetivos deseados. Hay más; es posible profundizar más; hay que estar en estado de alerta, vigilantes, en espera de la oportunidad, que abre todo saber, de saber más y mejor. Tal puede ser el mensaje a transmitir si el objetivo se ha cumplido. Para, después, desaparecer como educador.

(4) JOSE MARIA SANABRIA: *La educación en la sociedad industrial*, col. ICE, Pamplona, 1969, p. 42.

(5) JEROME S. BRUNER: «The process of education», *Vintage Books*, New York, 1963, páginas 23-25.

Artistas españoles contemporáneos

La Colección "ARTISTAS ESPAÑOLES CONTEMPORANEOS", que edita el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, persigue, como finalidad fundamental, el dar a conocer la vida y la obra de los grandes artistas españoles de hoy, como un justo y reconocido homenaje a los músicos, pintores, ceramistas, arquitectos y escultores que ocupan un puesto de honor en el panorama artístico de la España actual.

La personalidad de quienes protagonizan estas biografías artísticas y la obra realizada por cada uno de ellos, justifica sobradamente el que sus nombres inicien, casi todos en vida, la andadura de esta colección.

PUBLICADOS

- | | |
|---------------------|----------------------------|
| 1. JOAQUIN RODRIGO | 14. JULIO GONZALEZ |
| 2. ORTEGA MUÑOZ | 15. PEPI SANCHEZ |
| 3. LLORENS ARTIGAS | 16. THARRATS |
| 4. ATALFO ARGENTA | 17. OSCAR DOMINGUEZ |
| 5. EDUARDO CHILLIDA | 18. ZABALETA |
| 6. LUIS DE PABLO | 19. FAILDE |
| 7. VICTORIO MACHO | 20. JOAN MIRO |
| 8. PABLO SERRANO | 21. CHIRINO |
| 9. FRANCISCO MATEOS | 22. DALI |
| 10. GUINOVART | 23. GAUDI |
| 11. VILLASEÑOR | 24. TAPIES |
| 12. RIVERA | 25. ANTONIO FERNANDEZ ALBA |
| 13. BARJOLA | 26. BENJAMIN PALENCIA |

27. AMADEO GABINO
28. FERNANDO HIGUERAS
29. FISAC
30. ANTONI CUMELLA
31. MILLARES
32. ALVARO DELGADO
33. CARLOS MASIDE
34. CRISTOBAL HALFFTER
35. EUSEBIO SEMPERE
36. CIRILO MARTINEZ NOVILLO
37. JOSE MARIA LABRA

EN PREPARACION

GUTIERREZ SOTO	SOLANA
PLACIDO FLEITAS	
VAQUERO	
FRANCISCO LOZANO	

Precio de cada ejemplar: 60 ptas.
Suscripción por 10 números: 500 ptas.
Solicite los ejemplares o la suscripción al:

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE
EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria,
Madrid-3.

