

# “EL MODELO DE PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS”

**Autor: Cnl Guillermo Ariel Druetta**

## **RESUMEN:**

La Pedagogía por objetivos, como parte de un espacio de la escuela tradicional, ha establecido una relación deliberada de observancia de metas en su afán de alcanzar la eficacia. Este modelo de planificación determinista de la práctica docente, abrevó en principios psicológicos conductistas y en fuentes curriculares propias de la racionalidad técnica, la cual estaba determinada por la comunión temporal de un conjunto de metodologías basadas en el gerenciamiento empresarial y traspasadas luego, a la organización escolar.

## **PALABRAS CLAVE:**

Acto didáctico. Escuela tradicional. Conductismo y constructivismo. Teoría curricular. Eficacia y eficiencia. Paradigma pedagógico.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El proceso de enseñanza – aprendizaje, necesita generalmente sostenerse en alguna teoría psicológica del aprendizaje, dado su matriz teórico práctica. El acto didáctico que deviene de ese proceso no es estático sino que tiende a ser influido por variables internas y externas al aula, como las características del docente, de los alumnos, del tipo de contenido cultural, del conocimiento a transmitir, del discurso a emplear, de los recursos metodológicos a aplicar, de la dinámica grupal institucional, del entorno social mediato e inmediato, del devenir histórico y político entre otros. Por ello, el aula no es neutra al contexto, hay una amplia gama de sucesos individuales y colectivos que subyacen y acaecen allí y que dan forma a ese acto didáctico sea cual fuere la teoría predominante. Pero también vale recordar lo que expresa Titone<sup>1</sup> acerca que “*la práctica no garantiza la pertinencia de la teoría*”, de allí que las teorías puras son de difícil aplicación y observación; no se es por ejemplo, absolutamente conductista o constructivista sino que se adoptan posiciones estratégicas – educativas, adecuadas y afines a las situaciones pedagógicas planificadas y/o a las coyunturalmente planteadas.

Las teorías del aprendizaje, han sufrido transformaciones a lo largo del tiempo, reformulando sus principios por medio de sus referentes, al incluir variantes mejoradas en su desarrollo y aplicación pedagógica, tal como los avances generados en el conductismo, con el condicionamiento clásico de Pavlov y Watson, el conexionismo neural de Thorndike y el condicionamiento operante de Skinner con sus refuerzos positivos y negativos, entre otros. Por otro lado, tenemos al constructivismo con algunos de sus máximos exponentes y caracterizados por las teorías cognitivas como la genética de Piaget, la escuela rusa de Vigotsky y Leontiev y el aprendizaje significativo de Ausubel, y donde el conocimiento al contrario del conductismo, en el marco de esta corriente y al decir de Mario Carretero,<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Titone, R. en Fernández, Alicia. (2000); “*Poner en juego el saber*”; Buenos Aires: Ed Nueva Visión.

<sup>2</sup> Carretero, M. “Constructivismo y educación”. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2016.

“...no es una copia de la realidad sino (precisamente) una construcción del ser humano”.

Estos modelos en lo general y / o en lo particular, influyen en las prescripciones de las políticas educativas, de los proyectos institucionales, del currículum, las planificaciones y programaciones de aula y en las propias prácticas docentes; y si no fuera de manera abierta, de algún modo y tal como lo hace el currículum oculto, lo realizan transversalmente, ya que es poco probable que algunas de estas dos relevantes concepciones no medien psicopedagógicamente el proceso de enseñanza – aprendizaje, más allá de la adhesión a ellas, de forma consciente o inconsciente.

## **2. EL ACTO DIDÁCTICO Y LA PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS**

El acto didáctico en sí mismo, normalmente está constituido por el docente, el discente, los contenidos en sí y el conjunto de herramientas metodológicas, circundado ello por el entorno social inmediato. En el proceso de enseñanza – aprendizaje, ese acto didáctico va alternando el protagonismo de estos actores y variando de acuerdo a las situaciones histórico – culturales coyunturales que acontecen, el tipo de asignatura que se trate, el ámbito institucional, las características de los maestros y de los alumnos y el influjo de la corriente psicológica del aprendizaje a la cual puedan haber adherido.

En cuanto a la didáctica en sí, las posiciones desde las concepciones filosóficas, son altamente variadas; Titone<sup>3</sup> expresa que “una visión positivista, es observada como una experiencia racionalmente organizada conforme a leyes y por lo tanto, tenderá a resolverse enteramente en la experiencia como su única fuente”; positivismo de aula en estado puro. Es el positivismo que recorrió Argentina desde Sarmiento y hasta las primeras décadas del siglo XX, que también sobrevoló los estamentos políticos, económicos, culturales y militares de la época. Desde de los orígenes del ideario de Comte, pasando por Spencer y Durkheim, fue trasplantado en un formato adaptado a las necesidades propias de un país como el nuestro, emergente en su economía y con una enorme masa de inmigrantes y naturales que requería de un sistema educativo que llegara a la mayor cantidad de público posible. Así, este positivismo vernáculo, a caballo del liberalismo de época, fue insertándose al principio mediante las Escuelas Normales, los Colegios Nacionales, la Universidad de Buenos Aires y hasta en los Institutos militares; y después al común de la casi totalidad de las escuelas del país, adquiriendo luego del Congreso Pedagógico de 1882 y la Ley 1420 de 1884, un respaldo prescriptivo en cuanto a la deseada escolarización. La pedagogía positivista centraba su acto didáctico en el docente y su estilo pedagógico era de carácter experiencial, eficientista, meritocrático, historicista, biologicista, evolucionista, determinista, repetitivo y memorístico, entre otros aspectos salientes.

Al decir de Gimeno Sacristán,<sup>4</sup> “la pedagogía por objetivos, nace al amparo del eficientismo social, que ve en la escuela y en el currículum, un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción, necesitan en un momento dado”, y agrega que “el experimentalismo de base positivista será la justificación metodológica del paradigma, acentuando el valor de lo observable y justificable como requisito de

---

<sup>3</sup> Titone, R; 1981; “Metodología didáctica”; Madrid: Rialp.

<sup>4</sup> Gimeno Sacristán, José “La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia” Madrid: Ediciones Morata, 2002.

*cientificidad*". Da cuenta además "que el conductismo psicológico, con aportaciones diversas, contribuirá a afianzar las bases del paradigma...", para concluir luego expresando que "el modelo por objetivos ha nacido del entrenamiento industrial y militar y se ha trasladado a la enseñanza en general". De todo ello, podemos observar cómo el positivismo, el conductismo y el eficientismo, conforman un conjunto casi armónico que confluye en la conformación de la pedagogía por objetivos. Este modelo, característico de una enseñanza tecnicista, representa a la escuela tradicional de fines del siglo XIX y hasta bien entrado el XX, la del saber supremo y del estilo autocrático del docente, la que establece la relación socialmente aceptada de poder – dominación, la de la transmisión de contenidos con fines predeterminados, con un currículum prescripto y de limitada flexibilidad en su diseño y aplicación, la de una realidad rígida y observable en base a ley y orden, la de una evaluación objetiva, verificable y resultadista.

Estos aspectos no invalidan al modelo, sino que describen una forma de ejercer la práctica pedagógica, que de hecho ha perdurado por épocas y que aún se hallan en limitados nichos educativos, se ha arraigado culturalmente, aunque con algunas transformaciones devenidas de los fenómenos sociales particulares, acontecidos en las distintas geografías aplicadas.

La pedagogía por objetivos entonces, establece una relación intencional de observancia de metas, ejerce una función teleológica y predice todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde el diagnóstico inicial a la evaluación sumativa, el estricto cumplimiento de los fines trazados. Pero en el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje, como expresa Tom,<sup>5</sup> se produce también una relación que compromete moralmente a quien la realiza, dado su carácter de práctica humana. El autor expresa que en ese acto didáctico se ejercen influencias de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumno y que responde a una intencionalidad educativa fijada por objetivos curriculares deseables. Puesto en perspectiva del tema que nos ocupa, diríamos que la pedagogía por objetivos, ha pretendido la obtención de fines cuantificables y mensurables, (eficiencia y conductas deseables), mediante acciones pedagógicas trazadas en virtud de las necesidades impuestas por la sociedad local y que se reproducen en la escuela por medio del ejercicio pedagógico de la misma institución escolar y la didáctica centralizada del docente, en el proceso mismo de enseñanza – aprendizaje.

Ahora bien, el modelo por objetivos abreva en fuentes curriculares de carácter técnico y sustentadas en principios psicológicos conductistas, en razón que esas metas a alcanzar no son sino cambios de conductas observables a lo largo de un proceso determinado en tiempo y espacio, (*llámese periodo escolar, cuatrimestral, anual, etc*) por cuanto la calidad del aprendizaje alcanzado estará necesariamente dada por esas modificaciones conductuales del alumno.

Esas fuentes curriculares han sido los modelos de tipo centralizado, basados una planificación determinista de la práctica docente y trasmisora de contenidos lineales y con poca o nula participación de los alumnos en cuanto debate o discusión. No descartemos entonces, el condicionado espacio de acción didáctica del docente en este ámbito, puesto

---

<sup>5</sup> Tom, A. "Teaching as a moral craft: A metaphor for teaching education", en "Curriculum inquiry", Vol 10, Nro 3, Autumn, 1980.

que lo que viene dado se transmite con fines instructivos dejando en un segundo plano, la reflexión propia y la de sus discentes.

En ese contexto, vale la comparación con la escuela de administración conductista o bien específicamente con el creador de la llamada psicología humanista como lo ha sido Abraham Maslow y su ya conocida “Pirámide las necesidades”, presentada en 1943 en su trabajo *“Una teoría sobre la motivación humana”*. Esta idea de las necesidades satisfechas o insatisfechas es propia de la idea del eficientismo pedagógico, coincidente con la idea de una superación individual y el acceso a mejores posiciones en el orden social; es decir la acción superadora del cumplimiento del propósito, mediante el más acertado y adecuado empleo de los recursos a disposición.

En esa línea de pensamiento, Elliot Eisner<sup>6</sup> da cuenta que a Benjamin Bloom, mientras se desempeñaba como profesor en la Universidad de Chicago, *“...le llamó la atención, la importancia de elaborar especificaciones mediante las cuales pudieran organizarse los objetivos educativos de acuerdo con su complejidad cognitiva. Si pudiera desarrollarse tal organización o jerarquía, los examinadores de la universidad contarían con un procedimiento más fiable para evaluar a los estudiantes y los resultados de la práctica educativa. El resultado de este trabajo fue su libro “Taxonomía de los objetivos educativos: Tomo I, El dominio cognitivo” (Bloom et al., 1956), una publicación que ha sido utilizada en todo el mundo como ayuda en la preparación de materiales de evaluación”*.

Agrega Eisner que *“la taxonomía no es un mero esquema de clasificación, sino un intento de ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos. Una de las consecuencias que se derivan de las categorías de la taxonomía es que no son sólo un medio a través del cual pueden definirse tareas de evaluación, sino que también proporcionan un marco para la formulación de los propios objetivos. A Bloom le interesaba proporcionar una herramienta práctica y útil, que fuese congruente con las características de los procesos mentales superiores, según se los consideraba en aquella época”*.

La obra de Bloom fue relevante entre otros tantos aportes, por el hecho de entender que el proceso enseñanza – aprendizaje debía abordarse desde la puntualización de objetivos ya volcados en el currículum y que definieran claramente y con carácter progresivo, las tareas de los alumnos en el aula. El logro de dichos objetivos, debía tener en cuenta el factor tiempo, ya que desde lo pedagógico destaca Eisner, *“no tenía ningún sentido esperar que todos los estudiantes emplearan el mismo tiempo para alcanzar los mismos objetivos”*.

En este contexto también, el modelo de racionalidad técnica de Hilda Taba y de Ralph Tyler, quien a la sazón fue el maestro y guía de Bloom, ha sido funcional a los requerimientos sociales (industriales / comerciales) de una época, empleando como vehículo de transmisión / reproducción, a la escuela, que ofició en muchos casos como reflejo vertebrado y coherente en cuanto al cumplimiento de los objetivos fijados a priori, y de los lineamientos trazados en todos los niveles concreción curricular. Las políticas educativas nacionales de los estados que adoptaron el modelo por objetivos, han sido responsables (*tal como corresponde*), del diseño del currículum, su seguimiento, y del ejercicio de la supervisión de su implementación en todos los estadios, hasta el institucional mismo.

---

<sup>6</sup> Eisner, E., *“Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación Vol. XXX, Nro 3. París: 2000-

Pero también vale tener en cuenta, que en el modelo por objetivos no todo lo prescripto se cumple en forma lineal. El aula es un sitio con un microclima particular, donde las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, varían de las normativas curriculares, por las exigencias sociales locales y las necesidades urgentes y a futuro. El aula es el reducto donde las capacidades y limitaciones del maestro cobran vida o desfallecen según su propio ejercicio pedagógico y conforme a las características de los alumnos. Más allá de las intenciones expresadas por el plan curricular institucional, por el entorno social y por los contenidos a desarrollar, el nivel áulico es por excelencia el sitio de la verdad pedagógica y didáctica. Dewey<sup>7</sup> decía que *“la educación es arte y ciencia, porque el maestro traslada al aula el conocimiento científico, mediante su peculiar forma de transmitir y enseñar”*, pero a la vez alertaba en cuanto a la estrecha relación entre éstas, expresando que: *“no existe oposición entre la ciencia y el arte, aunque sí una distinción”*, y luego agregaba que *“...los descubrimientos científicos son de utilidad práctica, y se interpreta erróneamente la situación, cuando se la utiliza para desacreditar el valor de la ciencia en el arte de la educación”*.

Dewey, que ha sido uno de los exponentes de la llamada Escuela Nueva, se expresaba en términos críticos a la escuela tradicional y su método, definiéndola en tanto configuración básica como que *“las materias de enseñanza consisten en un conjunto de información y destrezas que han sido elaborados en el pasado; por consiguiente, el principal quehacer de la escuela es transmitirlos a la nueva generación.”* Esta forma de entender la pedagogía tradicional se alinea a la que nos ocupa, que es la de objetivos. En ambas, el núcleo del acto didáctico estaba centrado en el docente, el fin pedagógico era la transmisión de conocimientos apelando al mecanicismo y la memorización, en cuanto que como expresamos antes, se formaba al alumno para una vida metódica y ciudadana y orientada a las necesidades demandantes más urgentes del interés social, político y económico. En los dos casos, las estrategias metodológicas destacaban un rol entre pasivo y poco activo del alumno, a la vez que receptor de contenidos orientados al cumplimiento de fines prescriptivos, con un modelo curricular estructurado, poco y nada flexible y donde la comprensión era una característica de excepción; pero a la vez un docente fuerte en el ejercicio de la relación poder – dominación del aula, aunque con un margen de maniobra limitado en cuanto a creación, diálogo, discusión, imaginación y desarrollo creativo del arte pedagógico frente a sus alumnos.

### **3. LAS CONCEPCIONES CURRICULARES**

La base curricular de la pedagogía por objetivos, tal como esbozamos en el punto anterior, es la de la racionalidad técnica, que viene determinada por la comunión temporal de un conjunto de metodologías basadas en el gerenciamiento empresarial y traspasadas a la organización escolar y al auge del conductismo como teoría predominante y su aplicación didáctica por el docente en su carácter de ejecutor de programas y procedimientos delineados y diseñados por expertos internos o externos a la institución. En este sentido, cabe destacar que los currículos prescriptos, han sido los sostenes de este modelo en cuanto saber qué enseñar para saber qué producto obtener. La estructura curricular poco ágil y dinámica de este modelo pedagógico, en tanto instrumento de diseño, no se ha esmerado en el conocer y comprender la enseñanza, sino más bien en el actuar con vistas al logro de las modificaciones conductuales de los alumnos. Como hemos expresado

---

<sup>7</sup> Dewey, J. “La ciencia de la educación”, en Publicaciones de la Revista de Pedagogía - Biblioteca del Maestro. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

anteriormente, la visión empírica y analista, propia de la epistemología positivista, le ha dado sustento a este estilo curricular que se nutre de principios, técnicas y objetivos prediseñados para el cumplimiento de su fin pedagógico. Ahora bien, tomando como referencia a Gimeno Sacristán,<sup>8</sup> ya en una vereda algo distante de las expuestas precedentemente, éste expresa que “*el diseño es la derivación de la teoría curricular, (en este caso la racionalidad técnica) hacia la acción, para la ejecución de situaciones concretas; es la proyección normativa del pensamiento curricular*”. El autor da cuenta además, que el objeto del currículum es mejorar las escuelas por medio del perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje, y que las teorías desarrolladas al respecto, son las que le dan respaldo a la práctica pedagógica. En otras palabras, cumplamos los objetivos sin desatender los procesos más relevantes del acto didáctico.

Medina Rivilla<sup>9</sup> por su parte, expresa que autores de distintos ámbitos disciplinares como Mager, Skinner, De Landsheere, Gagné, Petersen, Eraut, entre otros, adoptaron esta corriente basada en objetivos y de origen conductista, propugnando el minucioso conocimiento de las secuencias de las conductas más detalladas y que en general, han sugerido que en tanto el profesor conozca y diseñe detalladamente los objetivos más valiosos a modo de pequeños logros u metas operativas, es posible alcanzar la consolidación de objetivos más complejos.

Retrotrayéndonos a Tyler,<sup>10</sup> como uno de los referentes inobjetable del modelo de racionalidad técnica, y afín al de la pedagogía por objetivos, éste se planteaba los siguientes interrogantes en cuanto a esta concepción curricular particular:

- a. *¿Qué objetivos educativos debe intentar alcanzar la escuela?*
- b. *¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para lograr esos objetivos?*
- c. *¿Cómo pueden ser organizadas tales experiencias educativas de un modo eficaz?*
- d. *¿Cómo podemos determinar que se han alcanzado dichos objetivos?*”

Respuestas que seguramente se obtendrían al tiempo de la planificación curricular del establecimiento educativo, en el momento de la evaluación inicial, procesual y sumativa y además, desde lo sustancial de la experiencia áulica y a modo de lecciones aprendidas; rescatando (*se supone provechosamente*) errores y aciertos en cuanto a la suma de eficacia y eficiencia, *-lo que da por resultado la efectividad-*, de esos objetivos trazados. Para Tyler, el objetivo debería ser expresado en términos claros y concretos, que al mismo tiempo puedan identificar el tipo de conducta a generar en el alumno y el ámbito de su vida donde ha de aplicarse e incidir en los contenidos. Para él, el objetivo útil es el objetivo preciso, por ello entiende al modelo como práctico y eficientista, en cuanto que aquello que sirve para la escuela ha de servir para la vida en sociedad, como reproductor de las conductas previstas. Ese efecto multiplicador que tiene su génesis en la organización escolar, es el que ha logrado extenderse al espacio laboral, mediante un traspaso basado en acciones medibles y cuantificables, es decir la facultad reproductora de la institución educativa en una de sus máximas expresiones.

---

<sup>8</sup> Gimeno Sacristán, J. op. Cit. Supra, nota 4.

<sup>9</sup> Medina Rivilla, A. Sevillano García, M. “Diseño y desarrollo curricular. Evaluación de los estudiantes”

Buenos Aires: Editorial Docencia, 1997.

<sup>10</sup> Tyler, R. “*Principios básicos del currículo*” Buenos Aires: Editorial Troquel, 1ra edición en castellano, 1973.

Por el contrario Stenhouse,<sup>11</sup> plantea el modelo curricular de proceso, que supone como componentes elementales, el respeto a la naturaleza del conocimiento, a su metodología y a la toma en consideración del mismo proceso de enseñanza – aprendizaje. Otorga suma importancia pedagógica al arte del profesor en el acto didáctico en sí mismo en cuanto a su interacción permanente entre docente - discente. La práctica docente genera la puesta en marcha del currículum, su investigación y acción simultánea y concurrente a lo largo del recorrido. El autor da cuenta que *“el currículum es el medio por el que el profesor puede aprender su arte...”*, y agrega que *“la mejora de la enseñanza ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores, no por ninguna proposición dogmática”*

De allí y a modo de bajar al llano la relación áulica, tomamos como referencia lo que expresa Díaz Barriga<sup>12</sup> respecto a la humanización del proceso de enseñanza – aprendizaje, donde expresa que *“El vínculo, esto es, las formas de relacionarse entre los maestros y los alumnos, tiende a mecanizarse, entre otros por los siguientes factores: el número de alumnos que integran un grupo, la cantidad de alumnos que atiende un profesor a lo largo del día, la dinámica impersonal que surge del modo de vida en la ciudad”*, y agrega *“De ello, el autor agrega que “Es importante que cada maestro reconozca las formas específicas en las que se puede relacionar con sus estudiantes”. Y concluye con que “De esta manera la tarea docente adquiere una dimensión mayor a la sola aplicación de técnicas de trabajo escolar, o a la reproducción de conocimientos de aula. Indudablemente que esta perspectiva es la que se pierde en la actualidad en la universidad, por ello afirmamos que trata de academizar las condiciones de trabajo pedagógico”* Es decir, que además del resultado de los objetivos, entendidos como necesidad a satisfacer, es necesaria la mirada humana e individual que adquiere el proceso que conlleva a tales logros académicos; teniendo en consideración que el norte pedagógico deviene de un rumbo procesual marcado idealmente por la interrelación e interacción docente – alumno, tan propia y relevante en el nivel universitario.

Entendemos entonces, que mientras en la pedagogía por objetivos, los recorridos y resultados están trazados de antemano y suponen seguimiento ya establecido de la concreción curricular, en el de proceso, aunque también se delinear objetivos, el rol docente es determinante y lo presupone que un factor de éxito porque su perfeccionamiento se va haciendo en el propio recorrido, dando valor al soporte teórico y haciendo especial hincapié en la propia práctica, que le permite moverse a izquierdas y derechas en cuanto a lo pedagógico – didáctico; es decir que tiene la facilidad de generar en el espacio áulico, un ámbito de creación docente que facilita la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Rué<sup>13</sup> en tanto, expresa respecto a la racionalidad técnica del modelo por objetivos, que éste encerraba una triple concepción en cuanto a su concreción, al desarrollo curricular y a la noción del currículum como un problema técnico, señalándolas como *“la importancia otorgada a los expertos externos con relación a la planificación educativa, las resoluciones a tomar y la capacidad de supervisión por medio de la evaluación externa”*.

---

<sup>11</sup> Stenhouse, L. “Investigación y desarrollo del currículum”. Madrid: Ed Morata, 1998

<sup>12</sup> Díaz Barriga, A. “Didáctica. Aportes para una polémica” Buenos Aires: Rei Argentina. – Aique Grupo Editor, 1995.

<sup>13</sup> Rué, J. “Currículo. Concepciones y prácticas”. Revista Cuadernos de pedagogía Nro 253. Barcelona: Editorial Fontalba, 1996.

Además, da cuenta del rol secundario del profesor, en tanto éste ve allanado el camino por la forma centralizada de conducción de las organizaciones educativas y la consecuente toma de decisiones. La idea ausente del docente vehículo, facilitador y guía, se presenta en toda su dimensión en este autor. Los modelos pedagógicos como el descripto, basados en alcanzar objetivos predefinidos con metas intermedias también mensurables y concretas, requieren de un sistema de gestión tecnócrata y burocrático, que en cierta forma prescinde de algunas de las cualidades pedagógicas del docente, quizá el arte mismo al que anteriormente hacíamos referencia con Dewey, al deslindar de él, entre otras responsabilidades, la de definir el qué, el cuándo y en organizaciones más radicalizadas, hasta el cómo enseñar; resultando funcional a dicho sistema en razón de ejercer su rol, sólo dentro de los límites prescritos en las metas y objetivos curriculares.

El modelo por objetivos tampoco es tan lineal en su esquema fines – medios, es decir que la evaluación de éstos, puede tener resultados distintos a los esperados. Los efectos deseados del modelo pueden verse alterados por variables que sólo el aula contiene, y nada menos que en el acto didáctico y por ende en sus resultados, se podrá ver su versión más acabada en ejecución. A lo largo de la permanencia del paradigma de este modelo, y en particular en las geografías de aplicación, la escuela se suponía funcional a las organizaciones industriales, comerciales, bancarias entre otras, que debían su logro, a un tipo de gestión de cálculo de resultados, naturalmente beneficiosos para sí, para la sociedad de la que formaban parte y a la que a la vez, contribuían como factor de éxito, con el esforzado método de transitar un camino ya jalonado de antemano por metas, y que trasladado al ámbito escolar, no podía ser menos que exitoso, al pretender una escolarización utilitarista y con un sentido exacto de efectividad. El currículum, entonces, debía ser un programa de cumplimiento puntual y su evaluación u observancia, iban de la mano de una gestión burocrática que alimentaba el modelo extramuros, es decir a la sociedad a la que respondía.

No se trata desde este escrito, exponer un contrapunto pedagógico, partiendo de la base que los dos modelos tienden a la obtención de la mejor educación, más allá que los caminos elegidos sean diferentes, sino establecer aspectos descriptivos y diferenciales de ambos.

#### **4. REFLEXIONES**

- a. La escuela tradicional ha centrado el proceso de enseñanza – aprendizaje en el docente como figura excluyente, como elemento revelador del saber y modelo a seguir, en cuanto reflejaba un deber ser del alumno, que desde el establecimiento escolar estaría en condiciones de entender las necesidades de la sociedad de la que era parte y sumarse a ella en consecución de niveles académicos superiores o bien al mundo del trabajo. Pero a la vez en esta pedagogía por objetivos que nos ocupa, el profesor veía limitada su tarea en cuanto a la participación del diseño del proyecto curricular y en muchos casos, de acuerdo a las características de la institución escolar, hasta de las particularidades de la programación de aula, entendiéndose como tal a la selección de contenidos y las estrategias para su dictado.
- b. En sintonía con un contexto histórico de finales del siglo XIX y principios del XX, que transitaba rápidamente en los países centrales, entre otros aspectos en cuanto a los procesos industriales, se requería que la institución – escuela, formara parte de ese proceso. Así, ante las necesidades emergentes de mantener lo obtenido y continuar



evolucionando, la educación fue convirtiéndose en funcional a los requerimientos del mercado; advirtiendo cuáles eran las capacidades y limitaciones en cuanto a una mayor eficiencia industrial / comercial, el currículum se hizo eco de ellas y fue plasmando objetivos delineados con anticipación a los tiempos de esas sociedades, con una idea de progreso necesario e indefinido.

- c. El eficientismo se trasladó pronto a los establecimientos escolares, logrando una inmediata adhesión de los expertos en educación, quienes a la vez, fueron dando un perfil pedagógico a los requerimientos sociales. Estas formas utilitarias de interpretar la escuela, generó el trazado de líneas de trabajo como objetivos a alcanzar, con metas intermedias claramente determinadas, con un diseño curricular prescripto y centralizado, y con un proceso de enseñanza – aprendizaje que pretendía moldear y obtener conductas en forma de resultados observables. De manera natural, por necesidad o imposición de los tiempos, el patrón eficientista en educación fue convirtiéndose en el paradigma pedagógico de gran parte del siglo anterior, el modelo de la pedagogía por objetivos.
- d. La educación según el modelo, era entendida en el marco de una dimensión teleológica, lo que al decir de Contreras Domingo,<sup>14</sup> en relación a la intencionalidad del acto didáctico, *“la dimensión proyectiva tiene sus miras en la realización de los procesos de enseñanza – aprendizaje, de una manera consecuyente con las finalidades educativas”*.
- e. El modelo pedagógico por objetivos, fue evidentemente empírico y utilitarista, pero tuvo su sustento ideológico entre otros, en la escuela tradicional, la pedagogía positivista de Comte, las teorías organicistas de Spencer, los fundamentos evolucionistas de Darwin, la concepción eficientista del taylorismo y el aporte quizá más trascendente, como fue el del propio Bloom.
- f. A lo largo del tiempo, otros modelos fueron superadores del que tratamos, modificando y optimizando la pedagogía aplicada. El de proceso de Stenhouse, los constructivistas en sus formas primarias como las de Piaget, la escuela rusa con Vygotsky, y otros más evolucionadas como el aprendizaje significativo de Ausubel, (*ya referidos al principio del presente trabajo*), han dejado de lado a los objetivos como premisa del armado curricular; sin embargo la escuela tradicional y la búsqueda de la excelencia puesta de manifiesto en la eficiencia y la eficacia, mantienen aún hoy un espacio latente, que más allá de las críticas y limitaciones pedagógicas en cuanto a la relación enseñanza – aprendizaje y fines – medios, no ha dejado de ser referente abierto o encubierto en la institución escolar.

De lo expuesto, concluimos en que romper con un paradigma pedagógico, implica ineludiblemente transitar dimensiones que hasta no hace mucho tiempo podían resultar inciertas e inaceptables, dado que las necesidades educativas modernas son más veloces que la permanencia en una zona de confort que sacraliza un método. Es así, que el extraordinario y a la vez imperioso protagonismo del alumno en el proceso del acto didáctico actual, requiere la no menor facultad de parte de los docentes de aprender a pensar y actuar ese proceso, de enseñar a pensar, de enseñar a aprender, y a la vez seguir aprendiendo como recurso necesario de la educación permanente.

---

<sup>14</sup> Contreras Domingo, J. “Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica”. Madrid: Ediciones Akal, 1990.

## 5. **BIBLIOGRAFÍA**

Carretero, M. “*Constructivismo y educación*”. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2016.

Contreras Domingo, J. “*Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*”. Madrid: Ediciones Akal, 1990.

De Landsheere, Viviane. “*La educación y la formación*”. Buenos Aires: Editorial Docencia, 1995.

Dewey, J. “*La ciencia de la educación*”, en Publicaciones de la Revista de Pedagogía - Biblioteca del Maestro. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

Díaz Barriga, A. “*Didáctica. Aportes para una polémica*” Buenos Aires: Rei Argentina. – Aique Grupo Editor, 1995.

Eisner, E., “*Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación Vol. XXX, Nro 3. París: 2000,

Gimeno Sacristán, J. “*La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*”. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. “*Comprender y transformar la enseñanza*”. Madrid: Ediciones Morata, novena edición, 2000.

Medina Rivilla, A. Sevillano García, M. “*Diseño y desarrollo curricular. Evaluación de los estudiantes*” Buenos Aires: Editorial Docencia, 1997.

Rué, J. “*Currículo. Concepciones y prácticas*”. Revista Cuadernos de pedagogía Nro 253. Barcelona: Editorial Fontalba, 1996.

Stenhouse, L. “*Investigación y desarrollo del currículum*”. Madrid: Ed Morata, 1998.

Titone, Renzo. “*Metodología didáctica*”. Madrid: Rialp, 1981

Titone, R. en Fernández, Alicia. “*Poner en juego el saber*”. Buenos Aires: Ed Nueva Visión, 2000.

Tom, A. “*Teaching as a moral craft: A metaphor for teaching education*”, en “*Curriculum inquiry*”, Vol 10, Nro 3. Autumn, 1980.

Tyler, R. “*Principios básicos del currículum*” Buenos Aires: Editorial Troquel, 1ra edición en castellano, 1973.

### **Otras fuentes consultadas**

Biaggini, H., Roig Arturo (Directores) “*Diccionario del pensamiento alternativo*” Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

Gadotti, M. *“Historia de las ideas pedagógicas”*, Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 1998.

Grimson, A. *“Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad”*, Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2011.

Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. *“Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes”*, Buenos Aires: Paidós, 2014.