



## Los objetivos de la educación,

por RICARDO MARIN IBAÑEZ

El tema de los objetivos se va dibujando como prioritario en el horizonte de la educación contemporánea.

En el primer cuarto de siglo los problemas pedagógicos, en gran parte, se reducían a cuestiones de psicología genética. Lo decisivo eran las capacidades y actitudes, el nivel de desarrollo o los intereses del sujeto. Después, en el segundo cuarto de la centuria, las cuestiones metodológicas pasaron a primer lugar. Se esperaba que el método resolviese los más variados y acuciantes problemas por su intrínseca virtualidad, cualesquiera que fuesen el discente o el docente; sin embargo, desde que pisamos la segunda mitad de este siglo un nuevo tema se va abriendo paso: el de los objetivos de la educación.

Hasta ahora, o bien se daban por supuestos o bien aparecían sólo vagas indicaciones sobre los fines remotos. Ya era mucho menos frecuente una precisa delimitación de los objetivos del plan de estudios, de cada una de las materias, y menos todavía de las partes fundamentales de los cuestionarios integrantes del «currículum».

De pronto surge la clara conciencia, más aún, la grave conciencia, y a veces la «mala conciencia» de que nuestros objetivos, vagos, indefinidos, están condicionando el quehacer educativo de una manera negativa. Empezamos a comprender que los

contenidos de nuestro «currículum», las materias de nuestros programas, la metodología utilizada en las aulas y la evaluación a que sometemos al alumnado, dependen íntegramente de los objetivos que nos proponemos. De otra manera quedarán determinados por la rutina, o por intuiciones empíricas, que nunca pueden ser lo decisivo en una educación consciente de sus recursos y que se precie de tal. Ignorar los objetivos es sumirnos en un vertiginoso mundo de medios, perdidos en una cadena de referencias, sin un horizonte de ultimidades que afine la diana de nuestros planes y programaciones.

### LOS GRANDES OBJETIVOS EDUCATIVOS

Estamos acostumbrados a que se hable en todas las latitudes de educación física, intelectual, estética y moral. Más recientemente cobra influencia la educación social o educación para la salud. Y entre nosotros, en los textos legales, en los reglamentos de muchos centros docentes y en la intención de no pocos padres, está latente o patente, el objetivo de la educación religiosa.

En «L'Education dans le monde-World Survey of Education» aparecen las respuestas al cuestionario previo que mandó

la Unesco a todos los Estados miembros. Ahí pueden verse todas estas finalidades formuladas de un modo o de otro. La formación moral aparece como «formación del carácter», o «desarrollo del sentido del deber». La formación social se describe como «integración del niño en la comunidad». Con frecuencia se formulan los objetivos político-ideológicos, ya sea de los países socialistas o de los liberal-democráticos. Y abundan las intenciones patrióticas, como el cultivo de «los valores culturales africanos», «el idioma y la cultura árabe» o «el amor a la Patria». Entre tanta pluralidad de finalidades no es fácil establecer el acuerdo. Y lo más grave, la clara determinación de los objetivos y su ordenación en una escala de prioridades no es consciente, ni consecuentemente tematizada, a pesar de que parece una exigencia elemental (1).

Los objetivos se han planteado recientemente en términos *cuantitativos*. Lo que preocupa es el número de niños escolarizados, o el tanto por ciento de la población que cursa enseñanzas medias o superiores. Da la impresión que las cifras, las estadísticas, las curvas ascendentes, son lo fundamental. Lo importante es que en los niveles internacionales cada país no salga malparado en comparación con los demás. La Conferencia de Karachi, 1959-1960, trazó un plan para que desde 1960 a 1980 se hubiese impuesto en toda Asia la enseñanza universal gratuita y obligatoria de siete años de escolaridad.

Pero en el último quinquenio, en lo que se insiste especialmente en las reuniones internacionales, es en la *calidad* de la enseñanza. Importa que llegue a muchos, a todos, en los períodos obligatorios, que se intenta prolongarlos en todos los países; interesa que los años de escolaridad se contabilicen al alza y que los miles de horas de «insolación docente» indiquen el esfuerzo de los pueblos y Gobiernos superándose a sí mismos cada año; pero, ante todo, ya preocupa mucho que esa educación sea buena y eficaz, que forje hombres cabales y no sólo eruditos, que se note en el país el influjo de la educación, no que arranque del campo a generaciones ente-

ras para convertirlos en señoritos de cuello duro tras una mesa, con dudosa eficacia sobre el bienestar del país. Se valora, ante todo, que se dé una enseñanza al día, cuyos contenidos respondan al nivel cultural de la segunda mitad del siglo xx, y aún permitan preparar el futuro azaroso que, para que no se nos venga encima, hay que construirlo desde la escuela. La Conferencia de Buenos Aires de 1966, convocada por la Unesco, se interesó fundamentalmente por la calidad de la enseñanza y para ello trató ampliamente de las cuestiones de métodos, de rendimientos y de evaluación.

Es cierto que la tendencia cuantitativa y la cualitativa no se contraponen, y se ha hecho clásica en las reuniones internacionales la divisa de la mejora cuantitativa-cualitativa de la educación, pero a veces hay que elegir, y las prioridades no están siempre bien definidas.

En todo caso la dimensión cuantitativa y la cualitativa: más educación, o educación mejor, no son dos términos contradictorios, más sí oposiciones entre las que con frecuencia hay que elegir, y aunque no siempre tengamos criterios rotundos para apoyar nuestra decisión, debemos tomar conciencia del cómo y por qué de nuestras opciones y, lo que es más importante, de sus ulteriores consecuencias.

Con frecuencia los objetivos adquieren un aire *antinómico*: unas veces se insiste en la formación general como lo decisivo en educación, otras se subraya la coordinación con los puestos de trabajo y la eficiente preparación profesional. Por un lado, destaca el valor del saber en su dimensión teórica y humana, y, por otro, se insiste en que sólo el saber práctico —comprobable en términos de conducta y si es cuantificable mucho mejor— tiene un valor actual. Hay quienes estiman que lo decisivo del sistema docente es transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones, mientras que otros piensan que lo que justifica a la enseñanza formal es una capacidad de actuar como fermento de cambio y de innovación. Muchos creen que la educación tiene una finalidad fundamentalmente individual: Lo importante es llevar el sujeto a su plenitud, potenciar al hombre, hacerle más valioso en todas

(1) *El planeamiento de la Educación*, Unesco. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1968 (pp. 118-127).

sus dimensiones. Mas son legión los que colocan el valor de la educación en ser clave del desarrollo socioeconómico del país. Cada día cobra más vigencia la opinión de los que piensan que la educación debe afectar a todos, de un modo o de otro, pero también hay quienes defienden el carácter selectivo, al menos en cuanto se traspasan los linderos del período obligatorio, como condición para mantener el rango de la cultura y el nivel de rendimientos. Todavía se sigue considerando que educación es la impartida en las aulas en el sistema formal de enseñanza, pero es evidente que la educación extraescolar y la educación permanente, no integrada en la enseñanza formal, puede, y de algún modo debe, afectar a todos durante toda la vida. Una vez u otra oímos defender esas posiciones antinómicas, curiosamente con el mismo vigor y por los mismos sujetos, según los momentos o circunstancias a que se aplique. Y si no es evidente que esa contraposición entre los dos miembros, aparentemente antinómicos, sea radical e insalvable, tampoco es cierto que basta una mera oposición, superposición o síntesis fácil. En todo caso habrá que tomar una clara conciencia de ellas y realizar las opciones necesarias a la luz de unos principios, en los que, no sólo no se está de acuerdo, sino que ni siquiera, normalmente, han sido tematizados.

Permitásenos, sólo a título de visión sinóptica clarificadora, iniciar una taxonomía de los objetivos hasta aquí confusamente enumerados, sin prejuizar prioridades, ni opciones, ni, por supuesto, pretender ser exhaustivos, aun circunscribiéndonos, como es lógico, a las grandes finalidades.

## LA ORDENACION DESDE EL PUNTO DE VISTA AXIOLOGICO

Si, en definitiva, la educación no tiene otra finalidad que cultivar al individuo y la sociedad para que sean más valiosos, la ordenación de los objetivos desde el punto de vista de los valores presenta un indudable interés.

Los valores se inscriben en la relación objeto-sujeto y, por tanto, importa considerar las dimensiones de la personalidad

en cuanto afectadas, y posiblemente perfeccionadas, por los seres valiosos, que responden a intereses primarios de la personalidad porque sustentan la menesterosidad radical de nuestro ser.

La primera dimensión con que nos tropezamos es la de la *corporeidad*. Para atender perfectamente esta vertiente de la personalidad, aparecen la *educación física* y la *educación para la salud*, cada día más urgentes desde que una civilización técnica y urbana nos obliga a vivir en un ambiente insano y en una actividad profesional que suele mutilar casi todas las capacidades expresivas de nuestro organismo.

Pero el hombre es hombre por su dimensión *espiritual*. Cuerpo y alma, soma y psique, vida biológica y vida mental son dos ingredientes coesenciales que constituyen el yo, la persona. Pero lo típico, específicamente humano, es la dimensión espiritual, ésta, a su vez, tensa hacia algunos valores fundamentales.

Inspirándonos en la clasificación que Max Scheler formula y fundamenta en su «*Ética*» y que después retoma Ortega, estableceríamos el clásico tridente educativo que se viene reiterando en todos los textos pedagógicos y que nos llegan como un insistente y remoto oleaje, desde la pedagogía de Platón: la belleza, la verdad, y el bien; o traducido al lenguaje actual: *valores estéticos, intelectuales y morales*. Las subdivisiones de estos tres grandes objetivos nos llevarían a una visión más rica, concreta, pormenorizada. Así la *estética* comprende la educación literaria, musical, del dibujo, etc. La *intelectual* incluye la humanista, científica y técnica. La moral se presenta en una doble vertiente: la *individual* y la *social*. Esta, a su vez, comprende el cultivo de las relaciones interpersonales, de las actitudes para trabajar por el bien común, el sentido de la justicia o la participación eficaz en las diversas sociedades en que se halla inserto el sujeto, desde la familia a la comunidad internacional. Y cada día se habla con más fervor de la educación para la comprensión internacional.

Por último, interesa subrayar la dimensión de *Trascendencia*, que es la más radicalmente humana. Por muy relativo que

sea el ente humano, se enfrenta cotidianamente con lo absoluto, o absolutiza cualquier valor relativo, lo cual demuestra a la vez la profundidad humana de esta tendencia y la inconsistencia del sustitutivo. En una palabra, se trata de la dimensión religiosa del hombre. Tema, por otra parte, inevitable. Recúrrase a una conmoción natural, a una filosofía, a la fe o a la teología, lo cierto es que resulta un término inesquivable, que podemos designar, para evitar polémicas innecesarias: educación para la Trascendencia.

O podemos considerar los valores desde el punto de vista del modo como nos enfrentamos a ellos.

Un primer aspecto es el cognoscitivo o *informativo*. El primer paso para valorar algo es conocerlo, antes aún de que conmueva mi personalidad, e independientemente de que me lleve a la acción.

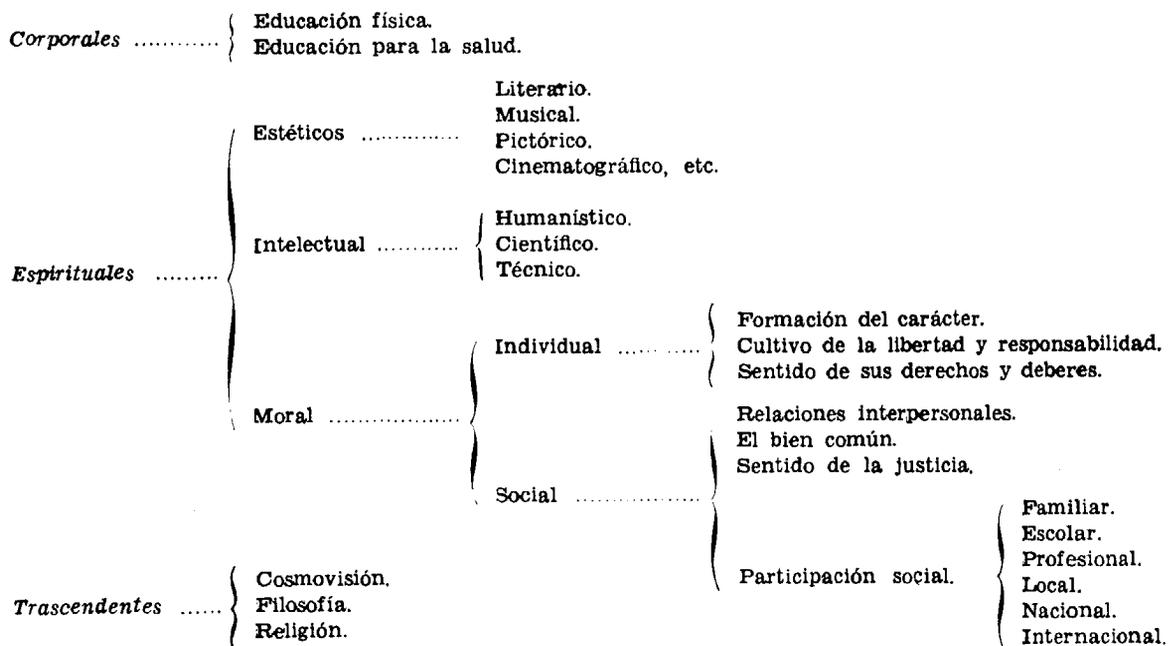
Un segundo momento es el de la *estimación*. La estimación es el reconocimiento del valor. Del inmenso ámbito de los valores, cada época, cada sujeto, selecciona un sector determinado y organiza su propia jerarquía, la que define a los individuos y a los pueblos. No es preciso que valoremos por igual todos los estilos artísticos, todas las teorías científicas o todas las instituciones, pero conviene que habituemos a las nuevas generaciones a una mirada amplia, omnicomprendiva, que se opone por igual a la estrechez valoral, propia de paranoico o de una indiferencia completa que sería la psicastenia cultural. Ambas actitudes estimativas, patológicas. Para esta estimación ya no basta la mera actitud informativa, sino que se requiere una presentación interesante, que obliga a actualizar nuestra metodología bajo el ángulo de la intuición y del contacto enérgico con la realidad.

Una tercera relación con los valores es la *expresiva*. Lo importante es que si no todos, gran parte de los contenidos culturales sean en nosotros no mera información —que por supuesto tiene su valor—, ni un simple reconocimiento de su dignidad axiológica, sino que se truequen en principios actuantes de nuestro ser. Con ellos somos más, actuamos más plenamente y se dinamiza toda nuestra vida. Esa capacidad expresiva aparece en la dimensión *verbal*, escrita o hablada, de dominio del lenguaje *matemático, musical, gráfico* o del *dibujo* y del *dinamismo corporal*. Todo nuestro ser, a través de la actuación corporal o de sus múltiples lenguajes, tiene que alcanzar la cima de la perfecta expresividad de sí mismo. Todos los campos de la cultura bajo esta dimensión de la expresividad, impulsan nuestro ser a su despliegue perfecto y a su más aguda comunicación con el mundo físico y social.

Por último, la relación más lograda con los valores es la de la *creatividad*. Ahora se trata no sólo de poner en juego todas las fuerzas, habitualmente dormidas en nuestro ser, sino de aumentar la riqueza valoral de cuanto nos circunda y de nosotros mismos. El momento de la creatividad implica otear valores nuevos y dar en la diana de su novedosa realización. Dimensión cada día más urgente en la educación contemporánea donde lo imprevisible va surgiendo con previsible regularidad.

He aquí el esquema de esta articulación de fines que recoge a la vez todos los campos culturales y todas las dimensiones de la personalidad.

Clasificación de los VALORES desde el punto de vista del AMBITO CULTURAL:



— Desde el punto de vista de la RELACION del hombre con los valores.

1. *Captación* o información.
2. *Estimación* (presencia vivencial, métodos intuitivos).
3. *Expresividad* (corporal, verbal, matemáticas, dinámica y plástica), pedagogía activa.
4. *Creación* de valores nuevos (pedagogía de la creatividad).

## LA CONCRECIÓN DE LOS OBJETIVOS

Esta clasificación tiene, a nuestro juicio, un solo mérito: la articulación de los diversos objetivos, de otro modo dispersos. Pero nos mantenemos todavía en el plano de las generalidades. Cada uno de los apartados últimos del cuadro anterior permite, mejor aún, exige, una ilimitada gama de subdivisiones, hasta llegar a la concreción última, que debe quedar bien precisa en la tarea cotidiana del aula.

Sería ingenuo, y por supuesto imposible, pretender establecer ese cuadro de un modo más o menos exhaustivo. Lo impide, por una parte, la ilimitada gama de situaciones particulares que prolongarían la tarea *ad infinitum*, y, por otra, los cambios radicales a que se ve sometido el individuo y la sociedad, que obligan a una reconsideración constante de los objetivos inmediatos.

Recordemos a título de ejemplo el trabajo metodológicamente ejemplar *Taxonomy of educational objectives* (1). Un equipo de profesores se propuso determinar las metas precisas que se proponían buen número de educadores americanos y que servirían, o debían servir, de base a la evaluación de los rendimientos académicos. Tras una serie de reuniones y encuestas se ha llegado a la clasificación de las finalidades educativas que informaban su quehacer docente. En principio se intentó determinar los objetivos en el dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Este último, al menos que yo sepa, todavía no publicado. El más valioso es el primero. Transcribimos la clasificación de los objetivos cognoscitivos según el trabajo de Bloom, Engelhart, Furst, Hilly y Kranthwohl.

### A) Conocimiento

#### 1. DE LO PARTICULAR

- a) De la terminología (dominio del vocabulario).
- b) Datos concretos (acontecimientos, fechas, personas, lugares, etc.).

#### 2. DE LAS FORMAS Y MODOS

##### DE CONSIDERAR LO PARTICULAR

- a) De las convenciones (estilos, lenguajes, etc.).

(1) BLOOM, BENJAMÍN S. y otros: *Taxonomy of educational objectives*. Ed. Longmans. Londres, 1956.

b) De las tendencias y secuencias temporales (tal como la evolución de una cultura).

c) De las clasificaciones y categorías.

d) De los criterios con que se juzgan hechos u opiniones.

e) De la metodología de investigación o de exposición.

### 3. DE LOS UNIVERSALES Y ABSTRACCIONES EN UN CAMPO DETERMINADO

a) De los principios y generalizaciones en que se sintetizan los hechos principales.

b) De las teorías y estructuras que dan una visión sistemática de todo un campo de la realidad. En ella se integran principios y leyes (así la teoría de la relatividad o el evolucionismo).

## B) Facultades y aptitudes intelectuales

### 1. LA COMPRENSIÓN

a) Versión de un lenguaje a otro, o de un modo a otro del mismo lenguaje.

b) Interpretación (lo que implica nueva reordenación del material o aclaración desde otro punto de vista).

c) Extrapolación (que nos permite determinar consecuencias y predecir la continuidad de las tendencias).

### 2. APLICACIÓN

(De ideas, reglas o métodos a situaciones particulares. Capacidad de predecir el efecto del cambio en una variable.)

### 3. ANÁLISIS

a) Análisis de los elementos.

b) Análisis de las relaciones (que pueden darse entre hechos, partes o ideas).

c) Análisis de los principios de la organización (como modelos artísticos o técnicas de fabricación).

### 4. SÍNTESIS

a) Producción de una comunicación única (como el escritor que sintetiza materiales para hacer un artículo).

b) Elaboración de un plan o esquema de operaciones.

c) Deducción de un esquema de relaciones abstractas (lo que lleva a nuevos descubrimientos y generalizaciones).

## 5. EVALUACIÓN

a) Juicios por la evidencia interna (como coherencia o contradicción entre los datos, hechos suficiente o insuficientemente probados, etc.).

b) Enjuiciar con criterios externos (comparar una obra, personaje o teoría con otros que sirven de punto de referencia).

Esta sencilla y apretada numeración nos puede mover a una meditación incitante a la hora de determinar los objetivos del acto didáctico. ¿Nos interesa el perfecto conocimiento de la terminología? ¿De datos concretos? ¿De principios, leyes o teorías? ¿Pretendemos un análisis concluyente y personal de los fenómenos? ¿O preferimos la elaboración cuidadosa de planes de trabajo o la síntesis de un material disperso? ¿Estimulamos una evaluación por criterios intrínsecos o extrínsecos, claramente determinados?

En cualquier caso estas clasificaciones, que no tienen sino un valor intermedio entre los grandes objetivos arriba numerados desde el punto de vista axiológico y los concretísimos que reclama cada unidad didáctica, resultan de una utilidad extrema y son un campo virgen y fértil, que está declamando el trabajo en equipo de los educadores para trazar las líneas maestras inmediatas, sobre el que insertar el personal trabajo de orfebrería didáctica de cada profesor.

## A QUIEN CORRESPONDE DETERMINAR LOS OBJETIVOS

Esta pregunta tiene múltiples posibilidades de respuesta, entrañada en la propia cuestión de los objetivos educacionales, que admiten muy diversos niveles.

Los grandes objetivos de la educación suelen aparecer en textos legales y en publicaciones de acento pedagógico.

Los organismos internacionales en sus reuniones y asambleas suelen acordar Re-

comendaciones que sin tener carácter impositivo, pueden servir de objetivos a los legisladores y planificadores. El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, es un texto médico en este sentido.

En esta línea interesan especialmente las recomendaciones anuales de las Conferencias de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación (1), que se celebran en Ginebra, y en las que, prácticamente, están presentes los ministros de Educación, o sus representantes, de todo el mundo. En la obra *Recomendaciones de las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública 1934-1960*, se recogen las formuladas entre esas fechas. Asimismo son interesantes las recomendaciones de las numerosas conferencias regionales de la Unesco. Recordemos algunas sólo a título de ejemplo. El Seminario Interamericano sobre planeamiento integral de educación (Washington, junio de 1958), organizado por la CEA. La Conferencia de Santiago de Chile (marzo de 1962), que definió los objetivos del desarrollo de la educación en la América Latina. La Conferencia de Karachi (diciembre 1959-enero 1960), que contempló fundamentalmente la Enseñanza Primaria. La Conferencia de Bangkok (diciembre 1965), que aprobó un «Plan modelo de desarrollo de la educación». La Conferencia de Addis Abeba (mayo de 1961), que quiso trazar las prioridades educativas reclamadas por el desarrollo económico africano. La Conferencia de Beirut (febrero de 1960), que propuso la adaptación permanente de los planes de educación a las necesidades profesionales de los países árabes.

La lectura de estas recomendaciones, así como la de las numerosas asociaciones de instituciones educativas de nivel nacional e internacional, nos dan un material abundante para clarificar y actualizar los grandes objetivos de la educación.

Otra fuente en donde aparecen los objetivos, como los contempla la sociedad en un momento determinado, y que tienen especial interés, es el conjunto de textos legales que a la vez que los formulan, con-

figuran, según su modelo, el campo de la administración y organización escolar. La constitución, las leyes fundamentales, leyes, decretos, y las reglamentaciones correspondientes, son ricos veneros para detectar objetivos que suelen tener un poder plasmador sobre la educación institucional y que no pocas veces quedan reducidos a meros «desiderata».

Junto a estos textos más solemnes, de mayor resonancia y de más vasto impacto aparecen otros muy significativos, por ejemplo los Reglamentos de las instituciones docentes o los que aparecen en los cuestionarios nacionales de Enseñanza Primaria.

En un plano teórico interesa consultar sin duda los grandes tratadistas de la educación.

Pese a esa abundancia de fuentes, el tema de los objetivos está, si no intransitado, bastante menos cultivado de lo que reclama sus graves consecuencias. Porque el problema tiene una cuádruple vertiente: interesa tanto los objetivos *prácticamente formulados* como los que *debían* formularse, y tanto los que *de hecho se* cumplen como los que *debían cumplirse*.

Pero además el problema que cada día preocupa más y adquiere caracteres más violentos, es: quiénes deben determinar los objetivos educativos en todos los niveles y en cualquier momento. Junto a la clásica corriente que entregaba esta tarea a los legisladores y en todo caso a los docentes o técnicos de la educación, aparece con vigor creciente en el ámbito de las preocupaciones contemporáneas y a escala mundial, un principio que si no es universalmente cumplido, ni mucho menos, ya va siendo generalmente reconocido: el de que todos aquellos a quienes afecta la educación deben intervenir en la definición de los objetivos. Lo cual significa que los padres y la sociedad especialmente representada por aquellas instituciones que reciben más directamente los «productos» de la educación deben figurar en cada uno de los niveles, para precisar lo que la educación debe ser y qué debe intentar en cualquier momento. Y en esta integración de voces dispares no puede estar ausente, por supuesto, el propio alumnado, al menos desde el momento en que tiene clara con-

(1) La Oficina Internacional de Educación fue recientemente integrada a la Unesco.

ciencia de sus problemas, de los del mundo que le circundan y del valor de la educación para ayudarle a resolverlos. El modo concreto de la integración de esas voces, posiblemente cada día más agrias, es una incógnita a resolver y un desafío, pero es evidente que una educación que afectará a todos, durante toda la vida, va a requerir que todos piensen sobre ella, en la inmensa faena de concretar y determinar los objetivos al instante que pasa y en el que se pueden y deben forjar valores perennes, a los que dan un acento perfecto individuos y sociedades.

### LA PERMANENTE ACTUALIZACION DE LOS OBJETIVOS

Si los objetivos tienen que repercutir de una manera eficiente en todas las vertientes del sistema educativo, cualquier fracaso debe llevar una consideración o bien de los objetivos—sean inmediatos o mediatos—, o bien de los contenidos métodos y actividades que se han programado en función de ellos, puesto que en definitiva si exigimos a los alumnos determinadas actividades es porque calculamos que son el mejor camino para alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, esta conexión entre actividades docentes y objetivos es una tarea que no se puede improvisar y que exige una autocrítica y evaluación constantes. Y esta actualización última es tarea personalísima del profesor, supuesta la participación previa de cuantos son

afectados por el sistema educativo. Esa evaluación, que lleva implícita la obligación de elaborar instrumentos válidos que detecten si se lograron o no los objetivos, nos fuerza a un trabajo en equipo, al que estamos menos acostumbrados. En la actualización de los objetivos, la reflexión personal del profesor es un instrumento insuficiente. Aunque la aplicación última y la concreción *hic et nunc* le corresponde a él sólo, la precisa programación de los objetivos es una tarea interdisciplinar, colectiva. Los instrumentos que permiten calcular la validez de lo programado en función de los objetivos, requieren cada día más una rigurosa preparación para afirmar su capacidad de evaluar los escalones de acercamiento de cada sujeto hacia las finalidades propuestas. Los fracasos, que adquieren en muchos niveles proporciones escandalosas, deben ser el punto de partida para meditar en esta compleja problemática que va de los objetivos últimos por los remotos, a los inmediatos y a la concretísima aplicación de cada situación y momento. El análisis riguroso de todos los factores docentes nos llevará a detectar los desajustes y a estar en actitud de perenne rectificación superadora. Normalmente serán los contenidos, la orientación, la organización, o la programación de actividades lo que habrá que modificar, pero, por supuesto, también los objetivos quedarán afectados, y esto obliga a una remisión sin descanso, condición última para acompasar la educación a las graves necesidades de los individuos y de la sociedad.