OBJETIVOS DE CONDUCTA, SERVIDUMBRE INCONSCIENTE, MUNDO COMPACTO

Rafael A. Herra

La pedagogía de los objetivos de conducta se propone la identificación inmediata de comportamientos educativos. Con este fin aísla analíticamente sus cuatro momentos: dice quién aprende, describe la conducta (que debe ser medible), y las condiciones del aprendizaje y, finalmente, define un patrón de rendimiento mínimo. Con ello pretende trazar objetivos del aprendizaje que se expresen unívoca y claramente y, a la vez, ofrecer una alternativa a los métodos tradicionales, magistrales, de educación y, en particular, de evaluación.

La tesis central es que el aprendizaje es una relación de estímulo—respuesta (1). Lo aprendido es la conducta o comportamiento observable. El cambio que va del estímulo a la respuesta es lo que se aprende y lo que se puede medir en la evaluación. Para lograr este movimiento que lleva del estímulo a la respuesta se crean condiciones casi de laboratorio: se eligen los verbos, que indicarán lo que se quiere enseñar y evaluar, y se prefijan las condiciones detalladas y casuísticas del proceso. Con ello se cree impulsar una solución radical al viejo problema de la educación. El estudio del Instituto de Investigaciones Psicológicas dice "que los objetivos educacionales, si son dados adecuadamente, deben darse en términos conductuales" (2).

No es este el lugar para discutir las controversias internas de la psicología en torno al conductismo. Se sabe, por otra parte, que "conductismo" no es un concepto unívoco y que en la Universidad de Costa Rica se defiende también la posición de que los objetivos

Puede consultarse también: Mario Leyton Soto, Planeamiento educacionall. Un modelo pedagógico, ed. Universitaria, Santiago/Chile, 1974 (3a. ed.), especialmente p. 26 sq. y p. 46 (La segunda parte de esta obra es una traducción y adaptación del trabajo de Ralph W. Tyler, Principios básicos del curriculum y del aprendizaje).

⁽¹⁾ Aquí, como en otros casos, la tesis central no es explícita. Se podría citar también su relación con el concepto de reforzamiento. Lo que, en el fondo, nos interesa es señalar la coincidencia profunda que existe entre los postulados teóricos de los objetivos de conducta y algunas tesis de B. F. Skinner (especialemente en Más allá de la libertad y la dignidad, ed. Fontanella, Barcelona, 1972): "Diseñar una cultura es parecido a diseñar un experimento" (p. 192). "El pensamiento abstracto es un producto de un género peculiar del ambiente, no de una facultad cognitiva [sic]" (p. 234). "El maestro que simplemente selecciona el material que el estudiante habrá de estudiar (...) ejerce (n) control, por muy difícil de detectar que éste sea" (p. 114). "Un refuerzo, por muy accidental que éste pueda resultar, fortalece conducta, la cual es entonces más probable que vuelva a ocurrir y sea reforzada de nuevo" (p.128).

⁽²⁾ L. Otero Reyes, M. I. de Wong, L. Beirute Brenes: Terminología conductual en la definición de objetivos educacionales y su efecto en el rendimiento académico, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica, sin fecha. El estudio incluye el informe sobre una investigación en torno al rendimiento académico que se pudo observar mediante la aplicación de la técnica de objetivos conductuales.

de conducta no se identifican con la corriente behaviorista. Es preciso, en todo caso, hacer una breve referencia al trasfondo ideológico y epistemológico de la cuestión. Al parecer su horizonte epistemológico se remonta a la herencia positivista, lo cual, ciertamente, no es vergonzoso. El positivismo y el neopositivismo tienen el mérito de exigir el rigor y combatir las vaguedades especulativas. Pero el positivismo, a su vez, comete el pecado de disimular sediciosamente su idealismo más craso. La fuente del conocimiento son los hechos positivos dados a la observación: una pluralidad de sensaciones en las que aparecen determinadas regularidades: este es el dato, lo único que se afirma poder conocer. No existen, por lo tanto, ni la conciencia ni el mundo. Se escamotea el conflicto entre idealismo y materialismo. Esta orientación positivista, en fin, para ubicar el análisis, suministra el trasfondo epistemológico de la relación estímulo-respuesta. Toda afirmación que desborde la descripción de conductas sería no científica. En este sentido el conductismo es positivista. La conversión teórica de los hombres en un sistema de insumo-producto (estímulo-respuesta), es decir en un objeto manipulable, se funda en aquella coincidencia (3). La relación de estas consideraciones positivistas con la pedagogía del comportamiento observable no es lejana (4). El conjunto de los saberes, fragmentados y enlatados, tiende a transmitir un formato de la realidad, y no precisamente por los contenidos que define, que no tienen por qué ser falsos, sino por su pura y aparentemente inocua modalidad de presentación: se fragmentan los conocimientos de la realidad y con ello la realidad misma, se analiza pero se impide la síntesis, se sustituye la autoridad personal por la autoridad del sistema, como ocurre con la expectación sacro-técnica que provocan las computadoras. A todo esto agréguese la tesis pragmatista de que la verdad no es una unión del juicio con la realidad objetiva sino simple y llanamente una función de la utilidad.

Si esta pedagogía, en fin, obedece a la tradición conductista—pragmatista—positivista, sólo se mide el dato inmediato. La explicación y la base del conocimiento se enmarcan y orientan en la relación mecanicista estímulo—respuesta. El estudiante es un aparato: se le pide lo que se le da y se le da únicamente lo cuantificable y "medible" por conductas de acción dictadas por medio de ciertas formas verbales: enumerar, señalar, medir, definir, calcular, etc.

Aunque puede ser útil en ciertos campos restringidos de la instrucción práctica, esta técnica parece extender también su señorío a la formación académica universitaria. Los que creen que usándola se oponen a los defectos de la educación tradicional no ven que esa mecánica reafirma los defectos de aquella. Por su estructura misma los objetivos de conducta refuerzan y rejuvenencen la aspiración secular de la pedagogía autoritaria: el

⁽³⁾ Una consecuencia de ello es la negación del hombre autónomo. El paso metodológico que va de la etiología animal al comportamiento humano parece no hacer diferencias cualitativas entre una rata hambrienta en un laberinto o en la caja de Skinner y un hombre que piensa. Si comparamos de nuevo nuestros análisis con Skinner, veremos que, más que mostrar la cientificidad de sus afirmaciones, dudosas, por lo demás, como lo ha mostrado Chomsky en su Proceso contra Skinner, la cientificidad de la libertad y de la dignidad dirige sus ataques a la autonomía consciente del hombre, en beneficio de la carga genética y, sobre todo, del ambiente (vid. Skinner, op. cit., p. 23, 78, 90, 132, 299, etc.).

⁽⁴⁾ El clima conductuista de los objetivos de conducta puede verse expresado en la inspiración skinnereana: "La tecnología ha conseguido su grado máximo de eficacia allí donde la conducta puede ser especificada con relativa facilidad y las contingencias apropiadas efectivamente construidas —por ejemplo, en los cuidados infantiles, las escuelas y el manejo de retardados y psicóticos internados en instituciones—. Los mismos principios se están aplicando, sin embargo, a la preparación de materiales didácticos a todos los niveles educativos (...) la conducta puede cambiarse cambiando las condiciones de las cuales esa conducta es función" op. cit. p. 188.

dogmatismo y la obediencia pasiva al magister dixit. Todo está perfectamente modulado en su formación de contenidos. No hay alternativa crítica. El sistema estimula la impresión de que el saber está hecho y perfectamente acabado, todo parece incuestionable y definitivo. Puesto que la filosofía que alimenta sus raíces es un verdadero idealismo mecanicista, se da nacimiento al fantasma de que la realidad está compartimentada y construída según el formato "conductual" que se ofrece de ella (relación estímulo—respuesta). En consecuencia, la actitud receptiva que benefician estas píldoras de saber termina vinculándose a la cultura de una realidad inmutable, a la expectativa de que todo es como surge en la formaleta en que se lo sirve. Es ingenuo quien pretenda ver aquí un legítimo sustituto a la transmisión tradicional del saber así como a las dificultades de la evaluación.

Los objetivos de conducta no son lo mismo que tormulación de objetivos, que desglose de temas, que especificación de tareas. Lo peligroso en ellos es su fórmula mágica de empaquetar el patrimonio cultural: esa fragmentación de los conocimientos en cápsulas y dogmitas en los que se cree poder enfrascar la enseñanza.

Tampoco la técnica en discusión escapa a las posibilidades de manipulación vertical que caracterizan a los métodos autoritarios de enseñanza. Su manera de presentar los datos, que es un cierto rigor formal, tiende a hacer impositivo el mensaje que se trasmite, y no deja la posibilidad de revisarlo críticamente, de discutir su validez, si es del caso, o de refundirlo en otro contexto interpretativo. Simplemente se pide recordarlo. Y con ello volvemos a un viejo estilo de estudio. Veamos un ejemplo de objetivo conductual formulado en el estudio citado (p. 7): "dado un evento histórico complejo, tal como la guerra civil, un estudiante de I año, utiliza al menos cuatro fuentes diferentes, las cuales cita, y está capacitado para enumerar las cuatro causas principales de la guerra". Aparte del estilo duro y pesado y nada pedagógico del texto y de que no dice de cuál guerra civil se trata, se plantea la cuestión siguiente: el enunciado no deja la menor fisura en relación con el carácter de una interpretación de la historia, no dice si este proceso enumerativo posibilita en última instancia hacernos ver la historia como ciencia o como simple conglomerado de información. La piedra de toque de este objetivo perfectamente formulado puede consistir en referirlo a la guerra civil costarricense de 1948. ¿Cuáles son sus cuatro causas principales? Con seguridad se nos plantearía una situación crítica que la formulación en objetivos conductuales no podría digerir sino a expensas de una prolongación laberíntica de condiciones, o bien mediante el uso de bibliografía, cuya selección según el criterio de objetivos definidos supone una elección teórica previa: el dato es indiscutible. Si la técnica no admite las conductas divergentes, su consecuencia es la orientación vertical de la información, la recepción obligada.

El folleto citado ofrece muchos ejemplos de objetivos correctos (conductuales) e incorrectos. La contraposición de la mayoría de los ejemplos nos parece viciada. Los objetivos no conductuales ejemplificados ahí no son sólo poco rigurosos, sino simplemente inaceptables. La ilusión que crea esta contraposición tan violenta tiende a legitimar la afirmación de validez y exclusividad del método que discutimos. Veamos algunos casos:

- a) "cubrir las causas de la guerra civil" ¿Cuál guerra? ¿Por qué "cubrir"?
- b) "La clase discutirá la cultura egipcia". La especificación sobre quién discturá es ociosa, si se entiende que el objetivo debería estar en un contexto determinado. La formulación presuntamente correta no dice qué se discutirá de la cultura egipcia.
- c) Otras formulaciones curiosas: "apreciar la música de Mozart"; "asimilar las causas de la guerra civil"; "aprender a apreciar a Shakespeare", "asimilar la secuencia de eventos en un cuento"; "asimilar el concepto de número algebraico"; "familiarizarse con las formas de la materia"; "asimilar el concepto de justicia", etc.

Entre los modelos de objetivos de conducta (N.E. Gronlund) se encuentra uno cuyo tercer enunciado reza así: "refiérase a los productos que se desea obtener y no al proceso que se efectúa para obtenerlos". No es forzar el estado de cosas si se admite que este texto remite a un problema de teoría de la ciencia. Jean Piaget ha podido impulsar la epistemología científica comprobando una tradición especulativa del pensamiento moderno: que en el proceso del conocimiento el sujeto es activo, constructivo y no simplemente receptivo (5). Frente a esto, nos parece ver en los objetivos de conducta y, en particular, en el texto citado a guisa de ejemplo, una relación estrecha con el prejuicio más generalizado del empirismo espitemológico, a saber que la experimentación se orienta en la sola lectura de datos más o menos inmediatos, por un lado, y, por otro, que el empirismo (no el viejo empirismo inglés) elimina la actividad del sujeto como un valor en la estructura y organización de la adquisición de conocimientos.

Si hay correlación entre esta concepción forzosamente general de un empirismo simplista y los objetivos de conducta considerados como pedagogía, tendríamos que inferir lo siguiente: que el proceso educativo basado en el dato, en la información cerrada en formatos herméticos, completos y monádicos, tiende a exigir la recepción y la pasividad en el sujeto, o, a la inversa, no beneficia su actividad constructiva y reproductiva: se valoran los productos y no el proceso que se efectúa para obtenerlos, como dice el modelo de Gronlund. Cuando se identifican aprendizaje y conducta observable, se glorifica esta especie de toma y daca empirista, la actividad del estudiante se limita a la repetición y a la obediencia pasiva de las formas. No es raro que la terminología de este sistema se prohíba el uso de ciertos verbos ya citados aquí. Nuestro temor, finalmente, es que los objetivos de conducta encarnen el sueño de una ingeniería de la conducta, de una administración total.

Si lo aprendido es lo evaluable, y sólo se evalúa el dato inmediato, entonces esta técnica no sirve, por definición, para enseñar comportamientos cuyo destino último se plasme a largo plazo, cuyos resultados sean respuestas tangenciales o creativas. Parece servir para formular tareas en ciertas actividades prácticas, en determinadas formas de instrucción, pero no para estimular la distancia crítica sobre lo que se aprende, en ciertas disciplinas y, en otras, para ponerse en cuestión para qué sirve efectivamente y qué función cumple el conjunto de saberes que se adquiere. En este sentido, tanto en la escuela como en la secundaria y en la universidad, la técnica de objetivos de conducta podría hacerse aberrante y sustituir el dogmatismo de la cátedra por un dogmatismo de la forma, la forma de los concentrados de información.

Si se anula la posibilidad de dar respuestas tangenciales, el campo de la creatividad y de la síntesis sólo se puede enmarcar en la misma fórmula de "objetivos precisos". Al parecer nos veríamos frente a una creatividad dirigida y definida en un universo desde el cual se pueden manipular las tendencias críticas. En el polo del sujeto, el sistema, por su forma de organizar los conocimientos, se presenta como el sueño pedagógico propio de la servidumbre inconsciente y del autocontrol frente a las conductas desviadas; y, en el polo

noemático, la correlación epistemológica da por resultado que lo aprendido sea real y verdadero, que siempre haya respuestas, que el mundo carezca de problemas. ¿Cómo se haría, si no, para enseñar preguntas y no respuestas? ¿Cuál sería el criterio de rendimiento mínimo en un mundo puesto en cuestión? ¿O es preferible motivar totalidades compactas mediante la pedagogía de los objetivos de conducta?

Queda por estudiar un asunto cuyo alcance nos limitamos solamente a señalar. Los objetivos de conducta presentan todos los trazos de un brote pedagógico de la racionalidad tecnológica. El condicionamiento reforzador del ambiente, la precisión explícita de las condiciones del aprendizaje objetivamente dadas, ¿no son otra forma de ideología tecnocrática? ¿No se le imprime a la autonomía humana una útil (auto)-dominación desde el exterior a través de esta heterodeterminación, racionalizada y técnica, de todo saber y de toda iniciativa? (6).

⁽⁶⁾ Cfr. H. Marcuse. Sobre Max Weber, pág. 202 sq. Eco. Bogotá, junio de 1968 (De: Kultur und Gesellschaft, II, Frankfurt/M. 1965) y El hombre unidimensional, cap. 6, p. 171 sq., Seix Barral, Barcelona 1971. Ver también J. Habernas: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", esp. p. 48 sq. Frankfurt/M 1971. Se sabe que esta racionalidad tecnológica de la dominación es un producto histórico moderno que vieron tanto M. Weber como E. Husserl, de los que arranca principalmente Marcuse. En Husserl son notables los análisis sobre Galileo y su racionalización de la Lebenswelt (Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie, Hna. VI, La Haya 1962).

Creemos necesario introducir a posteriori una nota aclaratoria. En el último Foro Universitario (18 de abril de 1975) convocado para discutir el asunto, el Instituto de Investigaciones Psicológicas presentó un ejemplo de objetivos conductuales en torno a algunos temas de Piaget y Levy—Strauss (recogido en el artículo de Dr. Adis impreso aquí). Saludamos este trabajo porque rompe con la imagen rígida e inflexible que el mismo Instituto producía en la publicación antes citada, imagen que se había generalizado en la Universidad de Costa Rica, también a través del Taller sobre el tema organizado por la Vice—Rectoría de Docencia. Nuestra objeción a este ejemplo no es propiamente la que se expresa en el análisis anterior, sino otra que ya indicamos verbalmente con ocasión del Foro, a saber: el esquema se sitúa en los resultados, en lo que se pide al estudiante una vez adquirido el conocimiento; pero el problema sigue vigente: ¿cómo debe ordenarse didácticamente el proceso del aprendizaje?