

EL MODELO BEHAVIORISTA DE OBJETIVOS EN LA PLANEACION DEL CURRÍCULO; ALGUNAS LIMITACIONES PARA LA TAREA EDUCATIVA

ALICIA LOZANO MASCARUA *

Cuando hablamos acerca del currículo, siempre se encuentran implícitos ciertos tipos de selección, organización y método. Hablamos de qué enseñar y como hacerlo; qué tipo de experiencias de aprendizaje vamos a proporcionar a los estudiantes, con qué contenido y a través de qué métodos. Al mismo tiempo y desde el principio, tenemos ciertos propósitos en mente, relacionados con valores acerca de lo que consideramos deseable y queremos enseñar.

El modelo behaviorista de objetivos es un enfoque en la planeación y desarrollo del currículo, que implica suposiciones acerca de la naturaleza del ser humano, de la del aprendizaje y del tipo de “ideales” que es preciso alcanzar, Así como los mejores métodos para lograrlo. Por ello, primeramente es necesario analizar sus orígenes y supuestos en este nivel, de manera que podamos identificar si resulta o no adecuado para la tarea educativa. En este proceso se derivara nuestra concepción de qué es “educativo” o “educacional”.

La psicología behaviorista o conductismo (behaviorismo) es lo primero que hay que considerar. Este enfoque psicológico se basa en la premisa de que no podemos conocer (“científicamente” al menos) más de lo que logramos observar o medir como comportamiento externo. Los modelos del comportamiento humano propuestos por Pavlov y Skinner (que incluyen modelos de aprendizaje) están constituidos básicamente por el proceso lineal de estímulo-respuesta. El aprendizaje se logra a través de condicionamiento. Tal como Lawton (1983) señala, Skinner considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje es de naturaleza tecnológica, reduciendo a ambos, maestro y alumno, a “objetos mecánicos”. El objetivo es lograr el condicionamiento automático de los alumnos, expresado en cambios de comportamiento. Lawton toma a Chomsky como referencia, quien establece una diferencia básica entre el aprendizaje animal y el humano, debida a la relación entre lengua je, pensamiento y comportamiento.

Mas aún, el behaviorismo falla en su intento por entender al ser humano puesto que no posee conceptos para relacionar experiencia y comportamiento. Cada interpretación del comportamiento es una inferencia, y su relación con el proceso interno del individuo no puede ser tomada por “cierta”. Por otra parte, no podemos negar que existen tales elementos en el comportamiento humano, sujetos a condicionamiento; en otras palabras, reaccionamos a estímulos y aprendemos ciertas cosas a través de condicionamiento, pero de ello no podemos inferir que somos solo autómatas. No debemos negar la existencia de otro tipo de impulsos espontáneos y actividades como la creación y el juego. Las relaciones entre experiencia y comportamiento son de naturaleza muy compleja y no pueden ser explicadas a través de un modelo lineal o unidimensional. Lo mismo sucede para la conexión entre estímulo y respuesta; el estímulo no es un hecho “neutral”; siempre se interpreta de diferentes maneras de acuerdo con la experiencia individual y por tanto pueden suceder una respuesta u otra.

A través de la concepción conductista o behaviorista de los seres humanos, los individuos pueden ser tratados -en palabras de L. V. Bertalanffy- como “enormes ratas de Skinner” en los laboratorios escolares. En este contexto, Bloom (citado por Stenhouse, 1975) provee una “...clasificación del comportamiento esperado de los estudiantes, la manera en que los individuos van a actuar, pensar o sentir como resultado de su participación en una unidad educacional”.

Crudamente, la anterior parece ser la descripción de un lavado de cerebro. Por supuesto, en cada empresa educativa siempre existe algo como un propósito o ideal a alcanzar, pero éste no necesariamente tiene que ser expresado en términos del comportamiento medible del estudiante. Después de todo, “tests”, exámenes y en general los métodos comunes de evaluación pueden medir solo los correlatos de conocimiento y aprendizaje. Es erróneo pensar que pueden medirlos en si mismos.

*Licenciada en Comunicación; Diplomada en Educación, Instituto de Educación, Universidad de Londres.

En este punto es posible dirigir nuestra atención hacia el otro origen de este modelo behaviorista de objetivos; las técnicas de psicología industrial desarrolladas por Frederick Taylor, exitosamente aplicadas en entrenamiento militar y para incrementar la productividad industrial. No es coincidencia el que en ambas áreas el comportamiento deseado y esperado sea la obediencia; esto no significa seguir patrones impuestos o predefinidos para hacer las cosas, sin pensar mucho (o nada) acerca de ello. No obstante, tal como MacDonald-Ross afirma (Golby, M. et. al., 1975), los técnicos en el Instituto de Energía Atómica del Reino Unido tienen al final de su lista de instrucciones la orden “y piensa”. Quizá sea solo un sueño de los tecnócratas muy cuestionable y peligroso, el esperar que los seres humanos actúen negando su propia experiencia, solo reaccionando y siguiendo patrones preestablecidos. Si vamos a aceptar que el propósito de la tarea educativa sea el conformar a los estudiantes dentro de normas, adaptarlos a la manera en que las cosas están sucediendo, después de someterlos a un proceso industrial (y colocar “otro ladrillo en la pared” en palabras de Pink Floyd) entonces es mejor ser honestos y aceptar que estamos interesados en “indoctrinación”, no en “educación”. Por supuesto, en este sentido podemos ser muy eficientes, podemos alcanzar fácilmente este objetivo dividiendo la vida y el aprendizaje en tareas operativas separadas y con objetivos específicos. El problema es que al mismo tiempo estaremos destruyendo la naturaleza de la vida misma, y la enorme cantidad de desequilibrios en nuestro mundo actual (en todos los niveles industrial, social y ecológico), es el mejor ejemplo de este resultado.

Otro elemento que se debe analizar en este asunto es la cuestión de la naturaleza del conocimiento y su relación con los valores. El enfoque de objetivos asume que el conocimiento puede ser representado en “listas” y, por otra parte, evitar la cuestión de los valores en la selección de objetivos. Peters (citado por Stenhouse, 1975) afirma que educación significa involucrarse en actividades valiosas o significativas, las cuales poseen su propio valor intrínseco y pueden ser justificadas en sí mismas. La traducción de las estructuras de conocimiento en objetivos de comportamiento o conductuales, resulta en la distorsión del conocimiento mismo. Ciencia y conocimiento son procesos abiertos, por lo que no pueden ser enfocados apropiadamente de manera mecánica.

Por otra parte, este modelo de objetivos conductuales evita cuestiones relativas a valores humanos y cuestiones filosóficas, enfatizando solamente los procedimientos operacionales (MacDonald-Ross en Golby, M. et al., 1975). No provee de un criterio para la justificación de objetivos y estos últimos resultan insuficientes para el diseño de una estrategia de enseñanza; fallan en su tarea prescriptiva. Además tales objetivos suelen ser siempre ambiguos tanto para el maestro como para los alumnos. La relación entre objetivos y los items en los “tests” no es confiable. Así pues, aun en el nivel de clarificación y eficiencia de la tarea educativa, el modelo behaviorista de objetivos no llena los requerimientos necesarios.

Una crítica semejante es desarrollada por Stenhouse (1975), quien señala que este enfoque conduce a una concepción instrumental del conocimiento. Incluso con este reduccionismo realizado en nombre de la “eficiencia”, no puede mejorar la práctica educativa. Analizando dos modelos de currículo, “El hombre, un curso de estudio” y el “Proyecto de currículo en Humanidades”, Stenhouse muestra que currículo y pedagogía pueden ser organizados correctamente sin necesidad de emplear la lógica del modelo medios-fines, proveyendo sin embargo las bases para la justificación y el estudio empírico”.

Este es un punto muy importante. El mismo Stenhouse enfatiza el hecho de que, después de todo, no tenemos “objetivos” de la misma manera que tenemos “cosas”; podemos decidir usarlos para conceptualizar nuestro comportamiento, pero podemos de la misma manera decidir no hacerlo, y esto no significa que no estemos aplicando métodos justificables. La racionalidad del modelo medios-fines no es la única posible ni tampoco la mejor, al menos para la mayoría de las áreas del currículo. Stenhouse la acepta en lo que se refiere a la adquisición de habilidades, a entrenamiento y (difiere en este último punto) para tener información.

En este sentido, el enfoque presentado por Eisner (1979) resulta interesante. Eisner establece la necesidad de mantener propósitos o ideales educativos aun si éstos no pueden ser reducidos a resultados de comportamiento mensurables. Más todavía, los resultados impredecibles del proceso de enseñanza-aprendizaje son precisamente los propósitos realmente valiosos que toda educación debe buscar. El autor enfatiza el hecho de que el lenguaje verbal no puede expresar todas las posibilidades de la experiencia humana y que existen maneras perfectamente válidas de experiencia y aprendizaje no lingüísticas. La racionalidad medios-fines relacionada con estándares de medición es el tipo de perspectiva existente detrás de la tecnología occidental.

Hemos internalizado tanto este hábito de pensamiento acerca de la vida que si no poseemos objetivos de manera predeterminada, nos sentimos perdidos. El valor de la experiencia creativa y satisfactoria de la vida reside precisamente en lo contrario. Cito sus palabras:

”Desafortunadamente nuestra tendencia cultural a despreciar el juego y a valorar el trabajo hace a veces difícil el explicar por qué el juego se justifica por sí mismo, y por qué, en un sentido amplio, se encuentra entre las formas más productivas de la actividad humana.” (Eisner, 1979, p. 100.

Eisner propone el uso de “resultados expresivos” y los define como la resultante de involucrarse en actividades educativas intrínsecamente valiosas y abiertas. Por supuesto, dichos resultados son difíciles de detectar y medir a través de los estándares comunes. El poder apreciarlos reside en la habilidad y juicio del maestro, y éste es (Stenhouse, 1975) el punto más fuerte y más débil del modelo opcional (el enfoque de “proceso” en vez de objetivos). Pero al mismo tiempo, dicho enfoque de planeación y desarrollo del currículo permite mantener abierta la puerta a la creatividad y autonomía de pensamiento, favoreciendo una interacción más productiva entre maestros y estudiantes, quienes pueden involucrarse libremente en “encuentros educativos” o “viajes exploratorios” acerca del conocimiento, la vida y de ellos mismos.

Tenemos que aceptar que no sabemos todo y que la humildad, tal como afirma Gregory Bateson (1972, como una actitud general en la ciencia y especialmente en las ciencias sociales, es lo que puede conducir a aprender y a actuar de una manera más sabia en relación con nuestro mundo circundante. Bateson arguye que uno de los más terribles desastres ocurridos después de la Revolución Industrial fue precisamente el gran incremento de la arrogancia científica. El hombre aprendió mejores “trucos” para controlar el medio ambiente en términos de medios-fines (la manera rápida de obtener lo que uno quiere. A través de esta racionalidad, el ser humano adquirió el poder de instrumentar tales secuencias lineales más eficientemente con la ayuda de la tecnología.

Bateson enfatiza que cada vez que aplicamos las ciencias sociales debemos examinar nuestros hábitos de pensamiento acerca de medios y fines. Si los definimos como separados, y usamos las ciencias sociales como medios instrumentales, estaremos manipulando a los seres humanos a fin de lograr cierto objetivo. No importa cómo definamos tal objetivo, lo que a ciencia cierta alcanzaremos será un sistema de vida totalitario. El propone buscar en la dirección de los valores implícitos en los medios mismos; el acto no derivará su valor con referencia a un fin futuro. Y los estudiantes no sólo aprenden, también aprenden a aprender (dentero-aprendizaje): aprender a buscar ciertos patrones y contextos de experiencia, aprenden hábitos de pensamiento. Si establecemos objetivos conductuales con todas sus limitaciones como las únicas experiencias educativas que hay que proporcionar a los estudiantes, estaremos promoviendo hábitos de aprendizaje perniciosos. Estaremos destruyendo todas las otras posibilidades en la vida, no favoreceremos pensamientos críticos y autónomos. Pero, finalmente, nuestra decisión dependerá de cómo definamos qué es educación.

Bibliografía

1. Bateson, G. (1972): Steps to an Ecology of Mind. Ballantine Books. Papers Conscious purpose Vrs. nature, y Social planning and the effects of Deutero-Learning.
2. Bruner, J. (1966): Toward a Theory of Instruction. Harvard Press.
3. Eisner, E. (1979): The Educational Imagination. Collier-MacMillan.
4. Golby, M et al. (1975): Curriculum Design. Papers by: Macdonald-Ross, Davies, Hirst. Cross/Helm Ed.
5. Lavinton, D. (1983): Curriculum Studies and Educational Planning. Hodder & Stoughton.
6. Stenhouse, L. (1975): An Introduction to Curriculum Research and Development. Heinemann.