

ANALISIS CONDUCTUAL APLICADO A LA EDUCACION: ¿LIBERACION O DOMESTICACION?¹

MIGUEL J. ESCALA
JULIO C. SANCHEZ

Actualmente una de las áreas psicológicas más pujantes en el campo educativo es el análisis conductual aplicado, también conocido como modificación de conducta. Deriva sus aplicaciones de la psicología operante, el sistema psicológico desarrollado principalmente por B.F. Skinner y sus seguidores.

Las múltiples aplicaciones del análisis conductual al campo educativo han ido desde la enseñanza pre-escolar hasta la enseñanza universitaria desde la intervención en problemas disciplinarios hasta la intervención en problemas de aprendizaje complejo, y desde la solución de problemas individuales aislados hasta los rediseños curriculares complejos (Skinner, 1970; Semb, 1972; Sherman, 1974; Ribes, 1975; *Journal of Applied behavior Analysis*, 1968-1977).

En este trayecto ha recibido el análisis tanto alabanzas como críticas, ha tenido tanto adeptos como detractores. A continuación presentaremos un resumen de algunas críticas que ha recibido el análisis y que son relevantes para el propósito de este trabajo.

1. Trabajo presentado en el I Simposio Dominicano de Psicología Educativa, abril 30 de 1977, Santo Domingo, República Dominicana.

Apareció en: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9 (3): 397-407, 1977. Se publica con autorización de la misma.

CRITICAS

Las críticas han provenido tanto desde el propio marco del análisis aplicado a la educación como desde fuera del mismo. Una de las críticas, ya tradicional, a las aspiraciones del análisis es la presentada por Winnet y Winkler (1972), en la propia revista del análisis conductual aplicado, quienes señalan que dichas aplicaciones estaban dirigidas a lograr en los alumnos pasividad y tranquilidad sin cuestionar el sistema educativo, y por lo tanto, favorecerían así el mantenimiento del *status quo* en la educación. Ellos consideran que los modificadores de conducta han pretendido ante todo demostrar la efectividad de sus procedimientos y han pasado por alto la naturaleza de las conductas. También dentro del análisis y luego de una extensa revisión, Rueda (1976) ha cuestionado si la metodología del análisis, antes de ser un instrumento de trabajo no nos ha estado limitando, pues se están escogiendo ciertos tipos de conductas o problemas por la facilidad en el registro y no por su relevancia social o la pertinencia que tengan para el propio sujeto.

Las críticas desde afuera no han faltado. Hivelyn (1971) señala entre otras cosas el temor que muchos expresan de que el análisis por la definición precisa de las conductas, excluya clases importantes de respuestas divergentes y creativas. El nombre de Skinner se ha utilizado en ocasiones para adjetivizar formas crueles de educar, en las cuales se requiere la conformidad para sobrevivir (Reimer, 1971). El párrafo que el libro *Aprender a Ser* de la UNESCO (1973) le dedica al "behaviorismo" en sus aplicaciones a la educación, aunque no crítico, limita dichas aplicaciones a un tipo de aprendizaje lineal y casi reduce las mismas a la enseñanza programada mediante máquinas.

Por razones de espacio hemos obviado aquí otras críticas que se refieren al tema del control de la conducta y la legitimidad de ejercerlo. Esta ha sido la polémica, sobre el análisis, que más difusión ha tenido, incluso la prensa se hizo eco de la misma (véase Rodríguez, 1972 y Gimbernard, 1972).

Si resumimos las críticas antes expuestas podemos señalar tres principales:

a) el análisis conductual aplicado a la educación se ha centrado principalmente en el tratamiento de conductas aisladas, consideradas "indisciplinadas" desde la óptica del sistema educativo imperante;

b) se han manejado conductas sencillas por la facilidad de su manipulación y medición;

c) se ha tendido a instaurar conductas uniformes en los sujetos, que llevan a la conformidad con la situación imperante.

ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO A LA EDUCACIÓN E IDEOLOGÍAS DE CAMBIO EN AMÉRICA LATINA

Si se consideran estas críticas desde una perspectiva internacional, el análisis conductual aplicado a la educación se contraponen con los movimientos educativos modernos que exigen mayor flexibilidad curricular, mayor libertad, y que hacen hincapié en el descubrimiento por parte del educando (Champagne y Tausky, 1976). En América Latina la problemática se presenta en forma diferente y debe ser vista desde nuestra propia perspectiva. Además de los elementos de crítica compartidos con los movimientos extranjeros, en América Latina se ha creído ver en el análisis una tecnología para la domesticación, fruto de la "ciencia burguesa positivista" e instrumento idóneo del *status quo*. De esta manera, así como en los Estados Unidos el análisis conductual aplicado a la educación enfrenta las posiciones filosófico-educativas sustentadas por O'Neil (creador de Sumerhill), Rogers, Bruner y otros, en nuestro escenario latinoamericano, el análisis es contrapuesto a las posiciones sustentadas por pensadores como Illich, Freire y otros.

Para los fines de este trabajo, considerando que las ideas educativas de Freire han sido ampliamente difundidas y aceptadas por los sectores que critican el actual sistema educativo latinoamericano y abogan por una renovación del mismo. Considerando que el pensamiento de Freire es de origen latinoamericano en su concepción y aplicación, tomaremos a éste como modelo de las ideologías de cambio educativo y examinaremos los presupuestos e implicaciones de dicho pensamiento. Luego discutiremos la posición del análisis dentro de una perspectiva de las ideologías de cambio, como la de Freire.

Freire parte del supuesto de que la educación no es ni puede ser neutral. Según él "es imposible el tener la neutralidad de la educación así como es imposible, por ejemplo, el tener la neutralidad de la ciencia" (Freire, 1971). Toda educación es una educación concreta de hombres concretos en una sociedad concreta. Esta posición lleva a Freire a contraponer dos concepciones y dos prácticas educativas: la concepción y práctica "bancarias" de la educación, al servicio del *status quo* interesado en la domesticación, y la concepción práctica "problematizadoras" de la educación, al servicio de la liberación.

La primera se define como una relación vertical, autoritaria, entre educador y educandos, según la cual el primero es la absolutización del saber y el segundo, la absolutización de la ignorancia; en otras palabras, el primero es sujeto y el segundo objeto de la educación; el proceso educativo se concibe (y se practica) como mera transmisión de contenidos totalmente predeterminados del educador a los educandos, reduciendo a estos últimos al papel de meros receptores pasivos, de memorizadores. Según Freire, el resultado de todo esto no es otro que la alie-

nación de los educandos, su domesticación, con el objetivo de adaptarlos, más aún, conformarlos, al sistema imperante.

Frente a eso él aboga por una nueva concepción y práctica educativas, la educación "problematizante". Esta educación parte de un nuevo tipo de relación educador-educando, una relación de diálogo, con base en la cual ambos, como sujetos cognoscentes emprenden la búsqueda de conocimientos mediante el diálogo crítico y creativo sobre el mundo "problematizado". Según Freire, los educandos "en vez de ser dóciles receptores se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico" (Freire, 1970, p. 91). De esta manera se fomenta la criticidad, la creatividad, el "pensamiento auténtico", el compromiso y la acción transformadora de la realidad natural y social.

LIMITACIONES DEL ANALISIS CONDUCTUAL CON RESPECTO A LAS IDEOLOGIAS DE CAMBIO

Dado este análisis, esta crítica y este programa, es que nos planteamos el siguiente interrogante: ¿puede el análisis conductual aplicado ser útil desde una perspectiva como ésta o se encuentra inexorablemente abocado a ser instrumento de domesticación?

Algunos plantean que el análisis es, en sí mismo, una expresión ideológica del sistema social imperante, y con base en esto eliminan toda posibilidad de utilización del análisis dentro de perspectivas como la propuesta por Freire. Para esto parten de alguna de las siguientes razones: a) el surgimiento del Análisis Conductual Aplicado en los Estados Unidos, bajo un paradigma tecnológico; b) las raíces positivistas del mismo; c) los escritos de su principal exponente, B.F. Skinner, aplicados a la sociedad y las posiciones allí asumidas (*Walden Dos y Más Allá de la Libertad y la Dignidad*).

Creemos junto con Mercado (1975) que no puede considerarse al análisis conductual, en tanto sistema, como ideológico, sino a algunas de sus proposiciones específicas y a algunos de sus rasgos como paradigma (en la acepción de Kuhn, 1970). En ese sentido, consideramos que el análisis solamente es ideológico en la extrapolación burda y mecánica de los descubrimientos logrados en la situación de laboratorio a las situaciones naturales, en las extrapolaciones especulativas al plano social, en la deificación del control, en la selección de ciertas aplicaciones y, sobre todo, en la absolutización de sí mismo como fuente de lineamientos para la articulación de una concepción del hombre, de los fenómenos sociales y, específicamente, de un pensamiento educativo.

¿Cómo han afectado estos aspectos del análisis conductual a sus aplicaciones en el campo educativo? Hasta ahora, y por lo general, el analista conductual

latinoamericano que trabaja en el campo educativo ha sido formado en una tradición que presenta los rasgos antes descritos, a lo cual se suma una postura de copia de los esquemas norteamericanos y un trabajo casi exclusivo en el escenario escolar.

De esta manera, la práctica del analista conductual en la educación se ha caracterizado por lo siguiente:

a) Falta de discusión de los criterios filosóficos que guíen sus aplicaciones, aceptando pasivamente los predominantes en el sistema educativo imperante (o buscándolos dentro del propio análisis conductual);

b) en consecuencia, desvinculación con las ideologías de cambio educativo que han surgido en América Latina;

c) orientación de su trabajo según los criterios de la práctica clínica, especialmente en cuanto a la selección de los problemas en los que ha intervenido (atención a casos individuales, manejo de conductas aisladas); y

d) simple extrapolación de los principios y procedimientos descubiertos en situaciones de laboratorio con animales (raras veces descubiertos por él mismo), sin una investigación directa en las situaciones naturales y por tanto, sin adecuar sus conceptos, principios y técnicas a las mismas.

ALTERNATIVAS DEL ANALISTA CONDUCTUAL

Al contraponer sus prácticas a las ideologías de cambio de la educación que surgen en nuestro continente, algunos analistas conductuales asumen en ocasiones posiciones extremas: de abandono del análisis por considerarlo estéril y/o inadecuado a nuestra realidad latinoamericana, o de rechazo a las ideologías de cambio y retraimiento en una práctica aislada (que queda, quiéralo o no el analista, al servicio de la concepción y práctica "bancaria" de la educación, imperantes). Otros, hasta ahora los menos, se han atrevido en un dinamismo autocrítico, a replantearse los criterios y estilos de aplicación del análisis en la educación, a la luz de ideologías de cambio.

Creemos que la dilucidación de esta disyuntiva se dará en la práctica y consideramos que las dos posiciones extremas antes mencionadas no van a aportar ninguna solución.

Lo fructífero que ha demostrado ser el análisis conductual a través de un amplio espectro de aplicaciones lo acredita como un elemento útil para la renovación de las prácticas educativas. Más aún cuando no se han agotado todas las po-

sibilidades de investigación y de aplicación del mismo (parece ser que algunas de las proposiciones que hace Skinner en la *Tecnología de la Enseñanza* y en otros de sus escritos, no han sido lo suficientemente atendidas, véanse Abreu y cols., 1973). A esto hay que añadir que algunas de las limitaciones del análisis en su aplicación a ciertos problemas educativos son compartidas por otras corrientes psicológicas (Briggs, 1973; y Sánchez Sosa, 1976). Aún ciertos sistemas psicológicos contrapuestos al análisis conductual han sido criticados como fuente de elementos ideológicos contrarios al cambio: "La función ideológica de la psicología de aprendizaje y de la psicología humanista pueden verse como complementarias, la primera legitimando un control tecnológico directo de la conducta, y la última asegurando una adaptación humana libre de fricciones a la manipulación tecnológica" (Kvale, 1976, p. 109).

Por otra parte, ¿qué aportaciones concretas en materia de educación han hecho otras corrientes psicológicas a las ideologías de cambio en educación? Nos referimos a aportaciones específicas que fundamenten procedimientos concretos del quehacer educativo. Si tomamos como ejemplo el caso de Freire, encontramos que sólo un afán de erudición rastreará semejanzas un poco forzadas entre sus concepciones y las aportaciones de sistemas como el psicoanálisis o el gestaltismo; y en el caso de Fromm, parece ser que su influencia en Freire ocurre a un nivel general de reflexión sobre el hombre y su situación y no a niveles específicos educativos como los que hemos señalado. Por otra parte, aunque algunos han pretendido relacionar a Freire con Rogers puesto que la relación educador-educando parece poseer elementos de no-directividad, y por el uso frecuente en ambos autores de la palabra "libertad" o sus derivados, nosotros nos preguntamos si en Rogers están presentes en todas sus dimensiones las connotaciones sociales y problematizadoras que implica una educación liberadora, o si por el contrario, los postulados rogerianos no se agotan en autorrealizaciones individuales fácilmente alienantes.

Curiosamente o más aún, sorprendentemente para muchos, parece existir mayor convergencia entre la filosofía fenomenológica de base que inspira a Freire y el conductismo radical de Skinner que soporta al análisis conductual, por lo menos, como han hecho ver Day, 1969, Kvale y Grenness, 1967; Giorgi, 1975, a nivel de muchas de sus posiciones y postulados.

A todo esto hay que añadir que fomentar la criticidad, la creatividad y el "pensamiento auténtico" no se logra con proponerlo simplemente, o con puro verbalismo discursivo, ni mucho menos con dejar el proceso educativo al arbitrio del azar, como de hecho hacen algunas corrientes y sistemas educativos. En última instancia someten a los educandos a la ley del "nada o te ahogas", evidentemente más "cruel" que muchos otros procedimientos, además de ser inefectivo. Tal como señala Skinner criticando posiciones del tipo de las criticadas arriba:

“Las maneras tradicionales de entender y formular el comportamiento humano no sólo no explican la libertad, la individualidad personal y la creatividad; sino que las hacen fundamentalmente inexplicables. Los actos libres, los peculiarísimamente individuales y los creativos son admirados, quizá con la esperanza de que lleguen a ser algún día más comunes; pero, en cada ocasión en que parece que se les admira, nadie sabe por qué. Espérase el fracaso... y hasta se le valora, dado que el éxito hace sospechar una especie de influencia delictiva. Sólo definiendo el comportamiento que queremos enseñar, será posible que empecemos la búsqueda de las condiciones de que él es función y que planeemos una enseñanza eficiente” (Skinner, 1970, p. 188).

Lo que venimos discutiendo en este trabajo se refiere, en gran medida a los objetivos de la acción educativa. El objetivo central propuesto por Freire, por ejemplo, es la “concientización”, que lejos de ser una concepción mentalista se apoya en lo que ha sido llamado una “epistemología de la acción” e implica una ejecución del sujeto en su realidad, ejecución que ha de caracterizarse por ser “dialogante”, “crítica” y “creativa”. Esta referencia a la acción del educando, a sus ejecuciones, facilita una convergencia con el análisis conductual.

Muchos temen, sin embargo, que el análisis en la programación elimine las posibilidades de diversidad y originalidad creativas en los repertorios de los educandos. Quienes lo creen así conciben los objetivos educativos únicamente en términos completamente predeterminados, es decir, que en su enunciación restrinjan las características de las conductas que se persiguen (en cuanto a su topografía, su frecuencia, sus productos, etc.). Aunque dichas conductas son difíciles de definir (Goetz y Baer, 1971; Sánchez Sosa, 1976), esto no implica la imposibilidad de formularlas como objetivos en términos “abiertos” sin predeterminación de todas las características de las conductas.

Por todo esto nos atrevemos a señalar que los analistas conductuales que trabajan en educación en América Latina ubicados en su realidad histórico-social y participando de los planteamientos educativos que propugnan por una transformación del sistema educativo, no tienen por qué abandonar sus útiles herramientas sino que deben plantearse y efectuar una reorientación crítica de sus investigaciones y aplicaciones.

RECOMENDACIONES

- 1) En cuanto a la formación del analista conductual, recomendamos que:
 - a) debe ubicarse de manera concreta en su medio social en forma tal que asuma sus realidades y necesidades específicas;

b) debe tomar en cuenta las distintas corrientes en materia de filosofía educativa, y los planteamientos de renovación de los sistemas educativos que de ellas se derivan;

c) debe plantear críticamente las extrapolaciones que se han hecho de los conceptos y planteamientos del análisis conductual al plano social;

d) el analista debe formarse no sólo como investigador de la conducta en el laboratorio animal sino sobre todo como investigador de conducta humana de manera directa, especialmente en situaciones naturales;

e) debe implicar el contacto directo con estudiantes y profesionales de otras disciplinas implicadas en la educación, posibilitando que conozca y discuta la educación desde otra perspectiva de trabajo; y

f) deben programarse eventos que sirvan para cuestionar al analista en relación a sus prácticas de investigación y aplicación a la luz de la realidad latinoamericana.

2) En cuanto a la reorientación de la investigación, recomendamos que:

a) el analista conductual en sus investigaciones en materia de educación debe establecer con precisión las diferencias entre la investigación en la situación de laboratorio animal y el laboratorio con humanos, y a su vez entre estas situaciones, por una parte, y la investigación en situaciones naturales.

b) los analistas conductuales que trabajan en el campo educativo deben plantearse como tarea la adaptación y si es preciso la reformulación de los conceptos y hallazgos producidos en el laboratorio a las situaciones complejas de los escenarios naturales;

c) el analista conductual dedicado a la educación necesita desarrollar nuevos procedimientos de medición y evaluación de conductas complejas, académicas y de otras clases; y

d) debe plantearse como tarea importante el estudio de las aportaciones de las distintas corrientes filosóficas contemporáneas de la educación, con miras a someter las mismas a un tratamiento conductual, no como una mera traducción de vocabulario, sino como forma de extraer de ellas implicaciones susceptibles de ser utilizadas por el analista en su práctica;

3) En cuanto a la reorientación de las aplicaciones, recomendamos que:

a) los analistas conductuales deben procurar que sus aplicaciones se enmar-

quen en la tarea de rediseñar las estructuras escolares como totalidad, más que modificar situaciones aisladas o casos individuales;

b) se debe prestar especial atención a la tarea de rediseñar los currículos existentes y a desarrollar nuevos procedimientos instruccionales en lo que a la escuela se refiere;

c) el analista conductual debe insertarse en la labor educativa, sea escolar o no, preparado para una acción interdisciplinaria (con pedagogos, sociólogos, orientadores, trabajadores sociales, etc.); y

d) deben explorarse las posibilidades de aplicación del análisis conductual en situaciones no escolares tradicionales, como forma de expandir el radio de acción de las mismas a tono con las exigencias que plantea la realidad educativa de nuestras sociedades, nos referimos a las áreas de alfabetización, educación de adultos, rehabilitación, educación popular, etc.

CONCLUSIONES

Aun aceptando las limitaciones del análisis conductual en sus aplicaciones al campo educativo y lo apartado que han estado las mismas de los planteamientos de las ideologías de cambio en América Latina, no creemos que estemos condenados, los analistas conductuales, a ser instrumento de domesticación. Por el contrario, siempre que se cumplan una serie de requisitos, creemos que podemos aportar a los procesos de cambio social.

A lo que nos oponemos es a las posturas apriorísticas, a veces fruto más de la ignorancia que del conocimiento, y en todo caso de esquemas no suficientemente fundamentados. Entendemos que es la práctica y sólo ella la que corroborará nuestras afirmaciones y en el terreno de la práctica "sólo se hace camino al andar".

Es verdad que el análisis conductual funciona. Depende de nosotros en qué dirección lo haga.

REFERENCIAS:

Abreu, E., Escala, M., Jiménez, M., Martínez, F. y Nicodemo, R. Adecuación de los trabajos realizados en el área educativa y aparecidos en el *Journal of Applied Behavior Analysis* (1968-1973) con algunas de las proposiciones de Skinner sobre la educación. Trabajo presentado en: *Investigaciones Actuales en Psicología*, Universidad Autónoma de Santo Domingo, 1974.

- Briggs, L. *El ordenamiento de secuencia de la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe, 1973.
- Champagne, P. y Tausky, C. "Alternative perspective in education: the radical school or reinforcement theory". *Behaviorism*, 4:231-243, 1976.
- Day, W.F. "Conductismo radical de Skinner y fenomenología: una reconciliación". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1:35-54, 1969.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- Freire, P. *Diálogo con Paolo Freire*. Santo Domingo: CEPAE, 1971.
- Gimbernard, J. "Utopías, acondicionamiento y más allá de la libertad y la dignidad". *Listín Diario*, Santo Domingo, 1972.
- Giorgi, A. "Convergences and divergences between phenomenological psychology and behaviorism: a beginning dialogue". *Behaviorism*, 3: 200-214, 1975.
- Goetz, E., y Baer D. "Descriptive social reinforcement of creative block blding by young children". In Ramps Hopkins, ed. *A new direction in education*. Lawrence: University of Kansas Press, 1971.
- Hively, W. "Presentation to what's next?" In Ramps and Hopkins, ed. *A new direction in education*. Lawrence: University of Kansas Press, 1971.
- I.N.O.D.E.P. *El mensaje de Paolo Freire: Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega, 1970.
- Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968-1977.
- Kuhn, T. *The Structure of scientific revolution* (2a. ed.). Chicago University of Chicago Press, 1970.
- Kvale, S. "The psychology of learning as ideology and technology". *Behaviorism*. 4:97-116, 1976.
- Kvale, S. Greness, C. "Skinner and Sartre: towards a radical phenomenology of behavior?". *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, 7: 128-150, 1967.
- Mercado, S. *Análisis experimental: ciencia o ideología. Un análisis filosófico de la alternativa*. Trabajo presentado en el III Congreso Latinoamericano de Análisis de la Conducta, México, diciembre de 1975, s.p.i.
- Reynolds, G. *Compendio de condicionamiento operante*. México: Trillas, 1973.
- Ribes, E. "El condicionamiento operante en la educación". En R. Ardilla (ed.). *El análisis experimental del comportamiento. La contribución latinoamericana*. México: Trillas, 1974, p. 292-326.
- Rodríguez, E. "Gimbernard, Skinner y Más allá de la libertad y la dignidad". *Listín Diario* (Santo Domingo), abril 1o. de 1972, abril 2 de 1972.

- Rodríguez, E. *Bases Filosóficas del análisis de la conducta*. Trabajo presentado en el III Congreso Latinoamericano de Análisis de la Conducta, México, Diciembre de 1975. s.p.i.
- Rueda, M. *La modificación de conducta aplicada a la educación: revisión y perspectivas*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Interamericano de Psicología, Miami, Florida, diciembre de 1976. s.p.i.
- Sánchez Sosa, J.J. "Evaluación metodológica de la investigación contemporánea sobre respuestas académicas complejas en la instrucción universitaria: primera parte". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2: 207-219, 1976.
- Semb, G. (ed.). *Behavior analysis and education*. Lawrence: University of Kansas Press, 1972.
- Sherman, G. *Personalized system of instruction: 41 germinal papers*. Menlo Park, California: Benjamin, 1974.
- Skinner, B.F. *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor, 1974.
- UNESCO. *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- Winnet, R. y Winkler, R. "Current behavior modification in the classroom: be still, be quiet, be docile". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5: 499-505, 1972.