

Modelo pedagógico

1. Definición de educación del carácter

Se puede definir el carácter como el conjunto de disposiciones del ser humano que se manifiestan en su actuar ético y psicológico y que reflejan su individualidad e identidad. Estas disposiciones son estables en cuanto marcan a la persona en todos sus dinamismos, pero no son innatas ni inamovibles y, por lo tanto, están sujetas a procesos de educación y mejora.

Si las disposiciones orientan el actuar de la persona al bien moral, al despliegue de diferentes habilidades y al equilibrio psicológico, decimos que esa persona adquiere o desarrolla virtudes. La orientación de este actuar está directamente relacionado con la búsqueda de la felicidad y la plenitud. El resultado interno de dichas orientación y actuación es la integración de los diferentes dinamismos de la persona humana (Bernal & Beltramo, 2010).

Numerosos estudios ubican a los valores éticos como guías en la conformación del buen carácter (Arthur, 2010; Bernal, González-Torres, & Naval, 2015; Kristjánsson, 2015; Lapsley & Narvaez, 2006; Lickona, 1976, 1991; Ryan & Lickona, 1992; Vargas & González-Torres, 2009). Adicionalmente, algunos ubican un segundo campo de habilidades generales que se ha dado en llamar “*performance character*”, no necesariamente morales pero fundamentales para la consolidación de un carácter maduro (Lickona, Schaps, & Lewis, 2010). Y en los últimos tiempos se ha ido incorporando, además, la educación emocional y afectiva como otro componente fundamental en el proceso (Borba, 2016; Elias, Kranzler, Parker, Kash, & Weissberg, 2014; Narvaez, 2010; Orón Semper, 2016, 2017).

Hoy en día se entiende la educación del carácter de manera integral, incluyendo el pensamiento, los sentimientos y la conducta que son las tres partes del agente moral. Es decir, toda persona, al tomar una decisión: “piensa”, “siente” y “actúa” (Lickona et al., 2010). “La educación del carácter afecta varios aspectos de la ‘cabeza’ (conocimiento, pensamiento), el ‘corazón’ (emociones, motivación) y la ‘mano’ (conducta, habilidades)” (Berkowitz & Bier, 2005, p. 6). Desarrollar el carácter, por lo tanto, es buscar potenciar los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de la vida de una persona.

La educación del carácter permite el desarrollo de habilidades necesarias para la vida que permiten a uno/una gestionar mejor sus afectos, sentimientos y emociones. Esta capacitación es esencial para cualquier persona, para tomar decisiones y compromisos libres en la vida. Esta educación del carácter se puede combinar, en el momento adecuado, con la información biológica basada en estudios científicos relacionados con la sexualidad humana. Para muchos, la educación sexual humana debe tener el objetivo de formar personas que sean capaces de integrar su sexualidad y afectividad.



El hoy llamado “movimiento de educación del carácter” surgió en los Estados Unidos a finales de los años 90 (Arthur, 2008; Murphy, 2002) y hoy en día, con diferentes variantes, se ha extendido a una gran cantidad de países. Pero no es una novedad absoluta: ya los griegos antiguos hablaban de formar el carácter de una persona y, más cercanos en el tiempo, los mismos norteamericanos tuvieron su movimiento de educación del carácter a inicios del siglo XX. Sin embargo estamos frente a una forma renovada de entender a la persona humana y de proponer estrategias educativas para formarla (Beltramo, 2018).

Básicamente este movimiento rescata un concepto, el de carácter, que los griegos definían como el centro de la identidad y actuación de la persona y origen de sus decisiones. Heráclito decía “El carácter de un hombre es su destino”, una forma de señalar que todo en la vida depende de lo que se desarrolle en ese núcleo íntimo y personal. En este sentido desarrollar la personalidad y fortalecer el carácter son dos conceptos muy cercanos y que apuntan hacia el mismo objetivo: la educación de la persona.

2. La Pedagogía de la Integración de la Persona Humana (PIPH)

La PIPH es una propuesta educativa que sostiene que al buen carácter se llega por la integración, entendida como la armonización de los diferentes dinamismos de la persona, la coherencia y el equilibrio interno (Rusnak, Farrelly, & Burrett, 1992) y cuyo fin instrumental es que la persona humana logre la integración a través de la acción partiendo de la conciencia de que es un *integrum*. “El perfeccionamiento humano supone integración de las potencias, diversas por su naturaleza y, consiguientemente, por sus actos. (...) Integración que es la síntesis racional de la tendencialidad natural humana” (Altarejos & Naval, 2004, p. 30).

Es un enfoque educativo que busca dar fundamentos a un proceso de enseñanza/aprendizaje en el que se presta igual atención a las dimensiones corporal, emocional, espiritual y social de quien aprende.

Una persona integrada conjuga sus conocimientos, actitudes, intenciones y acciones hacia fines personal y socialmente útiles en la búsqueda de su propia felicidad y realización y la de los diferentes grupos sociales a los que pertenece. La persona integrada conoce y desea su fin propio como persona –y como esta-persona-en-particular– y realiza las acciones que la acercan a ese fin.

Se puede hablar de “pedagogía de la integración” ya que entre el interior personal y las acciones del sujeto se registra una continua retroalimentación. Así, las acciones más integradas e íntegras provienen de una persona que está integrada. Y al mismo tiempo, esas acciones son las que posibilitan que la persona logre una mayor integración de su personalidad.



Por tanto el contexto pedagógico que la PIPH: a) propicia que el alumno comprenda en qué medida es una persona integrada –en ese sentido, manifiesta lo que la persona humana es: un ser integral, unidad con partes, y que actúa según diferentes dinamismos–; b) muestra que hay un camino que recorrer, mostrando la finalidad del mismo: llegar a ser una persona integrada, que toma la unidad como una tarea y que se involucra con esas partes internas que la constituyen; c) da pistas acerca de cómo recorrer concretamente el camino de la integración, pone en evidencia el proceso que permite a la persona: tomar conciencia de que está constituida por partes, generar anhelo por la unidad (motivación intrínseca), reconocer la tendencia a la disgregación interior («no-integración») y saber qué estrategias concretas posibilitan obtener la unidad a través de la acción humana.

En otras palabras, propone las condiciones prácticas para que los educandos, mediante acciones específicas, logren acrecentar su propia integración. Cada actividad pedagógica que el alumno logra realizar satisfactoriamente evidencia un cierto grado de integración y moviliza un crecimiento de esa integración, siendo esta la función propiamente pedagógica y operativa de la integración.

Visto desde otro ángulo, la PIPH permite comprender desde la unidad-compuesta la forma en la que se presenta el conocimiento y éste se convierte en convicciones, las cuales acaban en acciones.

La PIPH parte de la consideración de la unidad de la persona humana, tomando como eje integrador tanto su constitución más íntima (metafísicamente hablando) como sus actividades (en el plano fenoménico). El concepto de integración de la persona humana se encuentra relacionado con la ética como una clave de perfección humana ya vista por los clásicos (Altarejos, 2004; Caffarra, 2006) y que también se ha mencionado como factor educativo.

La propuesta de la PIPH implica pensar en el alumno y alumna desde una mirada proveniente de la antropología filosófica y, a partir de ella, construir caminos de intervención que respeten y potencien todos y cada uno de los dinamismos de la persona humana. En el campo de lo social permite incluir de lleno la variable del entorno específico del alumno, especialmente el relativo a su familia y la comunidad. Cabe aclarar que el concepto de integración que maneja esta corriente no hace mención al esfuerzo social por incorporar a aquellas personas que provienen de otro grupo (racial, nacional, regional, cultural). Tampoco del esfuerzo por darle un lugar natural a personas con habilidades diferentes o con discapacidad.

El primer desafío que supera la PIPH es el racionalismo antropológico que ha predominado en gran parte del siglo XX, de alguna manera heredero de Descartes y la Ilustración, sin mencionar el paso por el conductismo. En esta cosmovisión educativa todo pasa por educar “la cabeza” y la educación emocional no existe o no es relevante, genera un dualismo en el que una parte de los contenidos, los cognitivos, son fundamentales y otra parte, los de carácter más emocional, son totalmente dejados fuera de la ecuación.

Es recién desde finales del siglo XX que en el campo educativo se empieza a superar este dualismo y las emociones se convierten, poco a poco, en un objetivo para la acción educativa.

Sin embargo, siempre hay que tener cuidado con los desbalances. La adquisición de habilidades emocionales no garantiza un comportamiento socialmente adecuado, inteligente y moral. No basta con enseñar simplemente un conjunto de tácticas que ayuden a los niños a afirmarse, a defenderse, a pedir favores (por poner unos ejemplos), sino que también se hace imprescindible enseñarles a cooperar, a trabajar en grupo, a empatizar, a negociar y a comunicarse con otras personas, enmarcando dicha pericia en un contexto de intersubjetividad, alteridad y cuidado (Lopez de Dicastillo, Iriarte Redín, & González Torres, 2008).

La PIPH utiliza conceptos provenientes del campo de la psicología, pero, al mismo tiempo, opta por incorporar una visión antropológica y ética. Es por ello que tiene en cuenta las emociones, las actitudes e intereses y la acción, partiendo siempre de la pregunta “qué es el ser humano” y “qué puede hacer un educador para ayudarlo a ser mejor”.

Pone el acento pedagógico más en la madurez, entendida como integración, armonía interior y exterior, que en la “educación en virtudes o en valores” tal como se ha ido deformando en vastos campos de la educación a finales del siglo pasado. No es que prescinda de valores y virtudes sino que plantea ubicar mejor la función de estos en el contexto de un esfuerzo educativo de toda la persona.

La educación del carácter integrada (*integrated character education*) no niega la importancia de las virtudes, pero hace girar todo el esfuerzo educativo sobre el sujeto que da vida a esas virtudes. El objetivo de la PIPH es ayudar a que el educando vaya siendo una persona moralmente madura, evitando todo aquello que pueda entenderse como un “entrenamiento” en un cierto número de valores o virtudes. Se podría sintetizar su posición con un ejemplo: hay una diferencia sutil pero significativa entre decir: “El objetivo es inculcarle al alumno la virtud de la honestidad”, y decir: “El objetivo es ayudar a este estudiante a que se convierta en una persona honesta” (Rusnak et al., 1992).

En otras palabras, la integración se plasma en la madurez, que a su vez hace que el concepto de virtud adquiera otra dimensión, tal como lo explica Alejandro Llano:

(La virtud) consiste, precisamente, en una excelencia estable y creciente de la conducta humana, en un modo de comportarse que perfecciona a la persona y la hace capaz de actuar cada vez mejor. Una virtud no es una norma que yo esté siguiendo o que ya he cumplido. Es pura vida en expansión, a la conquista de sí misma. Al crecer en virtud, mi vida se intensifica y se adensa. La práctica recta, o mejor, correcta, da en mí una

fecundidad que potencia aún más la capacidad creativa de operaciones ulteriores (Llano, 2008, p. 120).

En el plano emocional, la PIPH plantea objetivos que no se reducen a lograr únicamente que el alumno “domine” su afectividad más o menos “desbocada”, sino que busca brindarle la posibilidad de ir logrando la autonomía, el orden interior y la armonía entre sus dimensiones. Es decir, persigue los objetivos superiores que se plantea cualquier proceso educativo, proyectándolo a lo largo de toda la vida de un educando.

Por tanto, la integración no consiste en destruir la energía que surge del sentimiento o de los impulsos sino más bien en aprovechar esa fuerza para lograr fines conscientemente elegidos, esto es, lo que sea bueno para la propia consolidación como persona.

Por ejemplo, frente a una emoción como la ira, que suele llevar a acciones perjudiciales para el propio alumno, el maestro no le dice, de entrada, “domine esa emoción”. Ese puede ser un objetivo al final del proceso educativo, pero no puede esperarse al inicio. Entonces podría establecer una estrategia de integración que bien puede plantearse de la siguiente manera: a.- que empiece primero por no actuar dejándose llevar por la ira (lo que la PIPH llama “primer momento de integración”); b.- que luego busque actuar todo lo que pueda movido por otros sentimientos contrarios a la ira, aunque aún haya una cierta “pugna” entre sentimientos (el llamado “segundo momento de integración”); c.- para que, poco a poco, en lugar de la ira surjan con naturalidad otros sentimientos y conductas que le permitan ir actuando y sintiéndose mejor: negociar, perdonar, resolver la injusticia que propició esa ira, etc. (el “tercer momento de integración”) (Beltramo, 2018).

Una parte fundamental de esta estrategia de integración, eje también de la educación emocional, es tener en cuenta el papel que juegan la inteligencia y la voluntad responsable y consciente, ordenadas hacia el fin del alumno como persona.

La PIPH parte de la premisa de que una persona íntegra e integrada no es aquella “que no hace mal a nadie” sino la que se mueve, tiene fuerza para salir de sí y hacer cosas buenas para sí mismo y para los demás. De este modo empieza a experimentar plenamente su felicidad y su libertad: “sabe lo que quiere, quiere lo que es verdaderamente bueno para sí misma y ordena todas sus fuerzas para alcanzarlo”.

Y de allí deriva una de las ideas fundamentales de la PIPH respecto a la educación emocional: para hacer el bien hay que tener impulso, hay que encarar la vida con pasión. No establece una negación de la energía emocional ni propone un ejercicio de represión: muy al contrario, cuenta con esa energía como parte activa de un proceso que más bien está marcado por el orden. De hecho, plantea que un sujeto pusilánime, apocado, timorato o flojo suele actuar mal o inadecuadamente «por omisión», por no hacer lo que le conviene y debe. La PIPH define este estado como una pérdida parcial de la integración, en realidad, “no-integración”. Por

tanto, la PIPH busca que los alumnos desarrollen todas las herramientas interiores para ser personas que puedan asumir su libertad y tengan capacidad para construir su felicidad, bases fundamentales para la gestación del capital social.

3. Teoría de la acción: conación (o modelo KAP aplicado a la educación)

Antecedentes históricos

Conación es un constructo que se remonta a los orígenes de la psicología y que fue utilizado durante más de doscientos años por esta ciencia pero que cayó formalmente en desuso en la década de los años 30 del siglo XX.¹

Sin embargo, hay muchas pistas que sugieren que no ha dejado de ejercer una influencia – oculta pero verificable– en la instrucción y reflexiones de psicólogos y pedagogos a lo largo del resto del siglo. Incluso su influencia se puede ver en algunos de los principios más importantes de la medicina preventiva.

La conación es el término aplicado por los psicólogos anglosajones al aspecto impulsor del ciclo psíquico, es decir, el conjunto de actividades referentes que se inicia en la intención y termina en la acción. Designa las fases del ciclo psíquico que se suceden entre el deseo y la acción. (Székely & De Gandía, 1966, p. 141)

Gerdes y Stromwall sostienen que “el proceso conativo es la formación de la acción sobre la base del impulso motivador”, aunque también reconocen que sobre este punto hay hoy en día una verdadera “maraña” de significados (Gerdes & Stromwall, 2008, p. 234).

Conación es un término que ha sido usado en la psicología para referirse a la habilidad de aplicar la energía intelectual a tareas, según sea necesario en el tiempo, para lograr una solución o completar la tarea (Reitan & Wolfson, 2000, p. 444).

Para comprender el lugar preciso de este constructo es bueno remitirse a las características de la división tripartita de la mente propia de los psicólogos del siglo XIX.

Históricamente era usual distinguir tres modos en el funcionamiento mental: *cognición*, *conación* (o volición) y *afecto* (más comúnmente llamado afectividad). (English & English, 1958, p. 15) En muchos sistemas, *cognición*, *afecto* y *conación* son tres categorías bajo las cuales todo proceso mental es clasificado (English & English, 1958, p. 92).

¹ Actualmente la palabra conación (o su equivalente en inglés, *conation*) suena un tanto extraña y pocas veces se observa en el uso corriente e incluso en el académico, al punto que en Norman W. Schur la incluye en su libro sobre términos poco usuales en el inglés (Schur, 1990).

Cognición – Un término genérico para cualquier proceso mediante el cual un organismo es alertado u obtiene conocimiento de un objeto... Incluye *percepción, reconocimiento, concepción, juicio, raciocinio*... en el uso moderno usualmente se incluyen las sensaciones.

Afecto – Nombre genérico para sentimiento, emoción, humor, temperamento... una simple respuesta sentimental frente a un objeto particular o una idea... la reacción general frente a algo que gusta o disgusta... la cualidad dinámica o esencial de una emoción; la energía de una emoción.

Conación – El aspecto del proceso mental o de comportamiento por el que se tiende o evoluciona hacia algo más; “inquietud” intrínseca de un organismo... lo opuesto a homeostasis. Una tendencia consciente al acto; un esfuerzo consciente... En la actualidad se utiliza raramente como una forma específica de comportamiento, más bien indica un aspecto que se encuentra en todas las maneras de conducirse. Impulso, deseo, volición, esfuerzo deliberado en destacar el aspecto conativo (English & English, 1958, p. 104).

Para entender en toda su dimensión la influencia del concepto de conación y de la división tripartita de la mente en la psicología moral actual, hay que revisar someramente qué entendían los iniciadores de las Escuelas Alemana y Escocesa de psicología cuando hablaban de ella durante los siglos XVIII y XIX. Allí hay una pista muy sugestiva para comprender el origen de la sorprendente coincidencia entre las diferentes manifestaciones actuales en este campo. Comprendiendo el concepto de conación se puede entender lo que significa la integración en la acción.

Según Ernest Hilgard, “durante doscientos años muchos psicólogos dieron por sentado que el estudio de la mente se dividía en tres partes: cognición, afecto (*affection*) y conación” (Hilgard, 1980, p. 107).

Se pueden encontrar alusiones a la triple composición en el pensamiento de Kant (1724-1804) que, aunque no es técnicamente un psicólogo, ejerce una gran influencia cultural en la época. Para Hilgard, en Kant se ve que “la razón pura corresponde con el intelecto o cognición, la razón práctica con la voluntad, acción o conación y el juicio con los sentimientos de placer o dolor, por lo tanto, con el afecto”. (Hilgard, 1980, p. 109) Y para mostrarlo cita un párrafo del propio Kant extraído de “La Crítica del Juicio”: “Hay tres facultades absolutamente irreductibles de la mente, llamadas conocimiento (*knowledge*), sentimiento (*feeling*) y deseo”

(Hilgard, 1980, p. 109)². En su *Antropología en sentido pragmático*, una obra del final de su vida, Kant mantiene este mismo esquema (Kant, 1991).

Alexander Bain (1818-1903), cuyas obras son la referencia académica en casi todo el siglo, sostiene que el fenómeno de la mente es usualmente entendido bajo tres “cabezas”(sic): sentimiento –que incluye dolor y placer, pero también emociones, pasión y afectos–, volición o voluntad –que abarca la totalidad de la actividad humana, dirigida por los sentimientos– y pensamiento, intelecto o cognición. La influencia de Bain y su visión tiene vigencia hasta que, sobre finales del siglo XIX, comienza a ser desplazado por la naciente psicología experimental.

En 1895 Edward Wheeler Scripture (1864-1945) –cofundador con Granville Stanley Hall de la *American Psychological Association*– publica un tratado que intenta destacar las bondades de la nueva psicología, de base exclusivamente experimental. El estilo de Scripture es incendiario y llega incluso a lanzar una diatriba furiosa contra la “vieja psicología” a la que acusa ácidamente de tener desarrollos de gabinete y de tratar cuestiones como “¿Cuántos ángeles pueden bailar en la punta de una aguja?” (Scripture, 1895, p. 282). Sin embargo el título del libro es *Thinking, Feeling, Doing* y la distribución de sus capítulos responde precisamente a esa estructura, heredera precisamente de esa “vieja psicología” que él mismo critica. Este hecho curioso puede ser sintomático de que estos nuevos psicólogos, que luego se abocarán con intensidad al conductismo, se llevaron consigo la clave interpretativa tripartita de la mente, heredada de las escuelas europeas –Scripture tenía un doctorado por la Universidad de Leipzig– aunque después intenten sepultar formalmente esa herencia.

Uno de los últimos en utilizar tanto la trilogía de la mente como el término conación es William McDougall (1871-1944), un hombre formado a medias entre las tradiciones vieja y nueva de la psicología y que fue un destacado representante de la Escuela Británica primero y Norteamericana después, cuando se trasladó a la Universidad de Duke. En su *Outline of Psychology*, de 1923, escribía:

A menudo hablamos de una actividad intelectual o cognitiva; o de un acto de la voluntad o resolutivo, electivo, de lucha, propositivo; o también de un estado de los sentimientos. Pero es generalmente aceptado que toda actividad mental tiene estos tres aspectos, cognitivo, conativo y afectivo; y cuando aplicamos uno de estos tres adjetivos en cualquier fase del proceso mental, simplemente queremos dar a entender que el aspecto mencionado es el más prominente de los tres en ese momento (McDougall, 1923, p. 266).

² Citando “*The philosophy of Kant, as Contained in Extracts from His Own Writings*”. Selected and Translated by J. Watson. Glasgow, Maclehose, Jackson, New Edition, 1888, p. 311.

Tal como señala Hilgard, con McDougall la historia del protagonismo de la trilogía de la mente parece haber tenido su final luego de cerca de dos siglos de vigencia, y con él, el uso de la noción de conación en cuanto categoría psicológica.³

En parte, el desvanecimiento de tales puntos de vista “aceptados por todos” puede tener relación con el declive de lo que Gordon Allport llama las teorías sinópticas; ya no había la sensación de la necesidad de tales clasificaciones comprensivas de los procesos mentales (Hilgard, 1980, p. 114).

64

Esto no quiere decir que los psicólogos norteamericanos se desvincularan totalmente de aspectos que se relacionan con la conación y su relación con la cognición y la afectividad, sino que a partir de entonces ya no echan mano de los recursos de este constructo sino que intentan explicaciones aisladas frente a fenómenos como la motivación, la inhibición, el propósito, la voluntariedad y, la más importante, la relación con la inteligencia (Snow, Corno, & Jackson, 1996, p. 244). Pero sin la clave unificadora de la conación, sus explicaciones terminan siendo reductivas.

Para Snow, el primero de estos reduccionismos lo impuso el conductismo al hacer énfasis en la motivación dejando de lado la volición.

Históricamente, la psicología europea estuvo más preocupada por la volición, o la voluntad, mientras la psicología norteamericana hizo hincapié en la motivación excluyendo la volición. La diferencia surgió porque la principal corriente conductista norteamericana fue receptiva del concepto de motivación –como impulso (*drive*)– pero rechazó cualquier resabio de mentalismo y especialmente de voluntad (*will*) – como en el caso del “libre albedrío” (*free will*)– (Snow et al., 1996, p. 248).

Pero de alguna manera, la ruptura no fue a fondo, tal como verifica Hilgard:

A pesar de la falta de énfasis entre los padres fundadores de la psicología americana –incluyendo a James–, la trilogía de la mente todavía es familiar en el vocabulario de la psicología, aunque por lo general se expresa en tal forma que se rechaza la psicología de las facultades, tal vez por temor a ser mal visto (Hilgard, 1980, p. 113).

Sesenta años después la psicología norteamericana vuelve a sentir esa necesidad de entender los procesos de la mente involucrados en la acción, especialmente por el reclamo de la

³ “Debemos reconocer que hablar de una relación implica las identidades independientes de tres conceptos de la mente –llamados cognición, emoción y motivación–, los cuales son más o menos ficciones del análisis científico, cuya independencia no existe realmente en la naturaleza” (Lazarus, 1999). La solución de Lazarus, junto con las de muchos cognitivistas, es sumir los procesos conativos tanto en el campo de la cognición como en el de la emoción.

psicología moral y la educación del carácter. La conación vuelve a estar de moda –aunque su nombre no necesariamente se mencione– porque está claro que se tiene que resolver el vacío entre el juicio y la acción, y no solo en términos prácticos sino sobre todo teóricos.

Como han señalado Rest y colaboradores (1999) y otros (por ejemplo, Thoma y col., 1991), los procesos de motivación moral y la acción moral, y más aún las capacidades que producen la propia conación, no han sido desarrollados adecuadamente en la literatura (Hannah, Avolio, & May, 2011, p. 674).

Alcances del concepto de conación como una teoría de la acción

El concepto de conación puede enmarcarse en el estudio de la acción causada, que a su vez es un tema común entre teorías contemporáneas de la acción y la psicología motivacional.

El ser en Platón, las leyes psicológicas de Brentano, los procesos de Wundt, los estados transitivos de James, la intencionalidad de Stout, las propensiones de McDougall y las catexias de Freud son todas las variantes de un reconocimiento común de la mente en cuanto activa. Todos separan la parte conativa de la mente respecto del pensamiento en cuanto a pasivo y del sentimiento (Kolbe, 2009).

Robert Good destaca que la conación es un cierto procedimiento mental que está relacionado directamente con una acción intencional. Citando a Myles Brand, sostiene que las características conativas de la intención deben incluirse en cualquier respuesta satisfactoria acerca de los fundamentos de la teoría de la acción. Y la pregunta que debe hacerse para comprender el alcance del concepto de conación es: “¿Qué características debe tener un evento mental para ser una causa próxima de la acción?” (Good, 1982, p. 212).

Conación va en paralelo con el concepto clásico de voluntad pero de alguna manera es más fenomenológico. Es un constructo nacido específicamente en el ámbito de la psicología y, como tal, tiene esas características que le son propias a esta ciencia.

Comprender la conación permite comprobar que enfocarse en el estudio de la acción humana únicamente desde lo cognitivo no es suficiente. Es necesario comprender el proceso completo desde el momento en que surge el impulso hasta que esa acción se realiza.

Podemos imaginar que un incremento de necesidades lleva a una intención (la decisión de realizar un cierto acto) y finalmente a la conación, o la experiencia del esfuerzo. (...) Deseo, intención, conación pueden ser convenientemente agrupadas juntas. Incluso es posible que pertenezcan a un único continuo (Murray, 2007, p. 75).

Para estos psicólogos es un hecho que no es lo mismo enfocarse que actuar, así como no es lo mismo querer que actuar. Hacen falta factores que Good llama de “*self-pushing*”: “el evento mental que causa una acción debe incluir un aspecto de auto-presión que es causa próxima de la acción” (Good, 1982, p. 214). Así el proceso conativo se muestra claramente diferenciado tanto del cognitivo como del afectivo.

Es bueno distinguir la conación de la motivación. La primera es el proceso interior que realiza una persona frente a sus motivaciones y que la conducen a ejecutar la acción. Es decir, la conación es una estructura mucho más amplia y no debe reducirse únicamente a la motivación.

Mientras la motivación promueve la acción y “termina” en el momento de la toma de decisión, la volición protege ese proceso y “comienza” precisamente cuando acaba el otro. Pero ambas forman un continuo dentro de la conación, una especie de vía comprometida que va del conocimiento a las intenciones y de allí a las acciones (Snow & Jackson, 1997).

La motivación puede ser difusa –sobre todo al inicio del proceso– o enfocada cuando se utiliza esa energía directamente sobre los componentes últimos de la acción misma, en cuyo caso se confunde con la volición. Para Atkinson y Birch, citados por Good, la motivación “es el contenido de un evento mental que refuerza la fuerza instigadora para llevar a cabo una determinada acción” (Good, 1982, p. 215).

Sean Hannah y colaboradores sostienen que la conación es un “impulso para la acción” que asocian totalmente con el hecho ético. Y señalan al respecto:

Nosotros definimos la conación moral como la capacidad de generar responsabilidad y motivación para llevar adelante acciones morales de cara a la adversidad, perseverando ante los desafíos (Hannah et al., 2011, p. 664).

Para estos investigadores la conación es la “fuerza” que le permite a una persona resistir la tentación de dejarse llevar por la presión de grupo, por poner un ejemplo. Es decir, la conación tiene un fuerte componente ético.

Además, agrupamos la motivación moral y la acción moral como componentes dentro de lo que llamamos proceso de conación moral desde el momento en que ambas implican “la tendencia a” y “la práctica de” la conducta moral (Hannah et al., 2011, p. 667).

En otras palabras, es el proceso de transferencia entre el juicio, ya sea desiderativo o moral, y la acción concreta.

Creemos que nuestra contribución a la teoría moral/ética y la práctica consiste en promover un amplio enfoque, como piden Rest y sus

colaboradores, que tome en cuenta las capacidades necesarias para la conciencia ética y la toma de decisiones, así como la conación para seguir adelante con la acción (Hannah et al., 2011, p. 665).

Por añadidura, diversos investigadores consideran que existen habilidades conativas específicas que son las que permiten dicha transferencia y que se deben educar, tanto en individuos como en grupos.

La creciente atención a los constructos para identificar diferencias individuales desde teorías de la motivación y la volición, el prolongado énfasis en los determinantes ambientales y los procesos normativos y la integración del dominio conativo en sí mismo proveen una atractiva y única oportunidad para investigar acerca de los efectos interactivos de los determinantes del aprendizaje, cognitivos y no cognitivos (Kanfer, 1989, p. 387).

Si bien es cierto que la conación es una de las tres partes o procesos internos en los que se puede dividir la “mente humana”, al mismo tiempo, es la parte que mejor explica la integración.

Las únicas congruencias realmente significativas en la personalidad deben buscarse en la esfera de la conación. Esto es el esfuerzo de un hombre que mantiene unidos sus rasgos y que muestra en la determinación de su conducta qué tan armoniosos se encuentran esos rasgos (Allport, 1929, p. 16).

Un repaso rápido de la cognición, la afectividad y la propia conación evidencian las razones que mueven a Gordon Allport (1879-1967) a elaborar esta afirmación. En el caso de la cognición, se observa que puede ejercerse, con independencia de si su actividad se relaciona con un sentimiento o si se proyecta a la acción. De hecho, los actos más puros del pensamiento y la abstracción tienen una clara distancia con la materialidad y con la utilidad práctica que muchas veces definen precisamente su superioridad.

Por su parte, los afectos y sentimientos tienen una cierta dependencia con la cognición pero no se vuelcan necesariamente en una acción. E incluso esa relación con el pensamiento puede ser reducida y esto no afecta sustancialmente la naturaleza del movimiento afectivo.

Pero si se analiza pormenorizadamente la composición de la conación se puede apreciar que esta, siendo una de las partes de la división tripartita, está compuesta, de manera parcial, por las otras dos. La conación necesariamente debe contener tantos elementos cognitivos como afectivos, pero todos orientados en sí mismos a esa acción coherente y con un objetivo. Dicho de otro modo, la conación contiene a la cognición y a la afectividad, sin agotarlas: no toda cognición ni todo afecto están orientados a la acción, pero toda acción necesita de cognición y de afectividad.

Al analizar subjetivamente una acción se puede comprender que es un proceso que incluye un cierto movimiento cognitivo, otro afectivo y finalmente, uno conativo que, al reflejarse en la acción, tiene características de conjunción entre los tres: en esa actividad se pueden encontrar los rastros de las otras dos facultades. Es la conación la que permite hablar de integración en la acción. Y una prueba de ello es que en la acción se puede ver mejor la unidad de la personalidad y, por tanto, de la identidad de la persona.

Sorprende descubrir cómo en las modernas formulaciones teóricas en torno a la Emoción se sigue debatiendo acerca de la pertinencia de considerar los tres procesos críticos –cognición, afecto y motivación– como entidades independientes (argumento platónico) o como entidades interdependientes e interrelacionadas (argumento aristotélico). Aunque es justificable el estudio de la evolución histórica de cada uno de los tres procesos, porque existe una cantidad impresionante de teoría e investigación al respecto, la orientación actual y del futuro inmediato está apostando por la consideración conjunta, incluso interdependiente (Lazarus, 1999) entre Cognición, Afecto y Motivación (Palmero Cantero, 1997, p. 9).

Aunque Francesc Palmero incurre en el error cognitivista señalado por Snow y col. de separar la motivación de la volición y quedarse solo con la primera, expresa con claridad la integración entre los tres aspectos de la mente en un continuo, y no como tres aspectos separados. Como Palmero y el propio Lazarus, son muchas las corrientes psicológicas que suelen recurrir a la conación al ser la forma más idónea de dar cuenta de la integración. (Lazarus, 1999, pp. 3–19) Todo indica que es este carácter integrador el que ha hecho que se popularizaran diferentes tipos de esquemas conativos.

El modelo CAP (KAP)

En el terreno de la Medicina Preventiva y la Educación para la Salud, tanto en lo referido a las intervenciones de campo como en el diseño de trabajos de investigación estadística, es común la implementación bajo la guía de diferentes esquemas conativos. El modelo conocido en inglés como KAP –*knowledge-attitudes-practices*– y en español como CAP –*conocimientos-actitudes-prácticas*– ha sido ampliamente usado en estudios desde la década de los años 50 y, si bien ha sufrido algunos retoques metodológicos, se sigue utilizando (Salleras Sanmartí, 1988, p. 101; Valente & ebrary, 2002, p. 37)⁴.

⁴ Una consulta con el programa de búsqueda en revistas científicas Unika arroja un total de 15,454 artículos entre 1913 y 2012 en cuyo título se incluyen referencias a las claves KAP *knowledge-attitudes-practices*.



El atractivo de las encuestas CAP es atribuible a características tales como un diseño sencillo, la facilidad para cuantificar los datos, la sencillez en la interpretación y la presentación concisa de los resultados, la posibilidad de generalizar dichos resultados de una muestra pequeña a una población más amplia, la posibilidad de hacer comparaciones transculturales, la velocidad de ejecución y la sencillez con que se puede entrenar encuestadores (Bhattacharyya 1997, Stone y Campbell 1984) (Launiala, 2009).

Un extenso estudio sobre doce programas de educación sexual publicado en 2010 por el *Health Technology Assessment* de Inglaterra, analiza algunos de los resultados tomando en consideración el esquema “Conocimiento – Actitudes – Intenciones de comportamiento” (*Knowledge – Attitudes – Behavioural intentions*).

Diez de los doce estudios incluidos informaron que la intervención tuvo un efecto estadísticamente significativo en el aumento del conocimiento. (...) Ocho de los estudios incluidos incluyeron una evaluación de las actitudes de los participantes entre sus resultados. (...) La mitad de los estudios incluidos informó los efectos de la intervención sobre las intenciones de comportamiento [*de los alumnos*]. (Shepherd et al., 2010, pp. 51–53)

Esta clase de abordaje tiene especial relevancia en la medida en que se nota una cada vez mayor aproximación entre diferentes enfoques de educación sexual y la educación del carácter. Por otro lado, pone en evidencia que la conación es un constructo útil para la interacción entre ciencias basadas en la observación y la estadística, y otras más centradas en la comprensión de las bases antropológicas, psicológicas y pedagógicas del comportamiento humano.

También existe un reconocimiento de este rol integrador que desempeña la conación en el hecho de que muchos de los esquemas de educación del carácter de los últimos años encuentran coherencia en la medida en que inscriben sus propuestas en la estructura del conocimiento, la afectividad y la acción.

Son varios los que dan por hecho que el esquema básico de la antropología de la educación del carácter tiene coordenadas primero intelectuales, luego actitudinales/sentimentales y finalmente conductuales (Schwartz, 2008, p. 176).

Berkowitz y Bier, al estudiar lo que funciona en educación del carácter, no dudan en poner a la conación como el resumen de aquello que tiene que proponer dicha educación, con independencia de los objetivos en específico que uno u otro programa puedan perseguir. “La educación del carácter afecta varios aspectos de la ‘cabeza’ (conocimiento, pensamiento), el ‘corazón’ (emociones, motivación) y la ‘mano’ (conducta, habilidades)” (Berkowitz & Bier, 2005, p. 6).

Conación y proceso educativo

Al tomar la conación como guía, cualquier programa educativo debe recorrer los tres grandes momentos: el cognoscitivo, el afectivo/volitivo y el de la acción. El programa *Quiero Querer*, por ejemplo, lo hace bajo la nomenclatura “Conocimientos”, “Actitudes” y “Acciones” (de Irala, Beltramo, & Ballón, 2015).

La conación sirve para mostrar a los docentes y padres de familia los pasos que tienen que dar en una clase para completar un ciclo que sea provechoso para que el niño o adolescente desarrolle su carácter y madure sanamente su sexualidad. Aprender no es simplemente retener conceptos intelectuales sino precisamente ejercitar todo el esquema conativo a fin de hacer a ese alumno o hijo, una persona más integrada, más equilibrada, con mayor fuerza.

El primer paso es el relacionado con el aspecto cognoscitivo. Es el momento de captar y percibir la realidad tal y cual ella es, independientemente de toda consideración subjetiva. Se trata en primer término de comprender cada cosa y situación, adecuando la mente a la realidad, siendo lo más objetivo posible. Pero también entender esa realidad situada en sus coordenadas espacio-temporales, relacionando lo hallado con otros conocimientos e ideas previos.

Así, el primer paso del proceso educativo será ayudar a los alumnos a que comprendan la mayor cantidad de características reales de todo lo que les rodea al tiempo que incorporan elementos para mirarse a sí mismos con objetividad y realismo.

Los docentes deben elaborar explicaciones más o menos extensas a fin de estructurar tanto preguntas como respuestas sobre las que los alumnos deberán luego basar sus propios juicios. Para ello es necesario cuenten con datos y estrategias cognoscitivas suficientes en cada uno de los campos a tratar a fin de hacer sus propias exposiciones lo más ricas e interesantes posibles. Es el momento del rigor científico, aunque este se exprese de maneras divulgativas.

Se puede decir que los componentes más usuales de este paso pedagógico son tanto la información como el uso de herramientas lógicas y de indagación crítica. También se incluyen extensos espacios de discusión sobre fundamentos antropológicos, morales, psicológicos y hasta médicos de cada uno de los temas que componen la base de la toma de decisión activa en el área moral por parte de los alumnos. En una época en que el ejercicio intelectual muchas veces es reducido en aras de una supuesta practicidad, esta forma de proceder permite mantener la mente de los alumnos despierta para captar las verdades éticas y psicológicas que les rodean e iluminar así su juicio y sus posteriores actuaciones.

Hay un normal protagonismo de parte de los docentes solo en la medida en que son adultos con ideas y herramientas pedagógicas diseñadas para despertar el interés y ofrecer respuestas. Pero la centralidad en todo momento tiene que estar enfocada en el alumno y en la proyección concreta en las conductas.

Una vez abordado el conocimiento, es necesario que el alumno genere buenos sentimientos, una actitud positiva y decisiones reales para incorporar a la propia vida lo aprendido. Se trata de propiciar en él un sentido crítico o analítico y una apertura a la verdad. Es decir, trabajar adecuadamente sus actitudes. Es el «apropiarse» de lo conocido. Asumir como propias vitalmente las ideas-valor objetivas que se presentan. Se trata de enriquecerse y comprometerse con lo que se conoce, dejando de lado toda actitud indiferente y todo «objetivismo desencarnado».

En este paso se busca el compromiso con el concepto que se ha descubierto, analizado y ratificado –o rectificado– en el paso anterior. El compromiso tiene que ver tanto con elementos afectivos como con la decisión real de aplicar a la propia vida todo lo que surja del análisis racional del valor o de la fortaleza a desarrollar. Ahora bien, no basta con sentirse a gusto con la idea de actuar de esa manera, sugerida por la inteligencia, ni tampoco basta con decidirse por lo que racionalmente se comprende como bueno: hace falta la presencia equilibrada de ambas variables.

La familiaridad que se logra en este segundo paso de la secuencia pedagógica permite la materialización del compromiso en sus dos vertientes: volitiva –como decisión por actuar de la manera indicada por el valor en cuestión– y afectiva –por el sentimiento positivo y proactivo que genera esta manera de relacionarse con el valor–. En este caso hay una estrecha interrelación entre la afectividad y la motivación ya que, al estar enfocado hacia la acción, lo afectivo se convierte en motivante, y la motivación depende del contenido afectivo para ser realmente efectiva.

Es en este momento en el que, con mayor intensidad, la conciencia se convierte en un vehículo de educación emocional, ya que provee a niños y adolescentes de herramientas para que desarrollen lo que Darcia Narvaez llama *self-mastering* –que podría traducirse como “señorío sobre sí mismo”–, es decir, la capacidad de orientar la propia vida tomando en cuenta las emociones (Narvaez, 2008).

Los componentes de este paso son la toma de conciencia, el reconocimiento de las propias emociones, la diferenciación entre sentir y consentir y la elección. La elección no implica necesariamente alejarse de todo sentir; en algunos casos implicará optar por seguir el dictado de la emoción detectada, no por el contenido emocional en sí mismo, sino por haberse juzgado ese contenido y por encontrarlo positivo. En otros casos, se tratará de elegir desarrollar emociones contrarias a las sentidas originalmente para desplazar aquellas que se juzguen negativas o no convenientes. Finalmente, habrá veces que será necesario generar emociones positivas totalmente nuevas que ayuden a enfocar de mejor manera la energía psíquica. En cualquier caso, un proceso sin coloración afectiva y psicológica es del todo imposible. Pero también, un proceso emocional sin este juicio podría conducir a conductas erráticas.



Elegir se conecta directamente con el tercer momento, el de la acción. Actuar es reflejar en la propia vida actitudes que muestran la interiorización de los conceptos y valores conocidos y asumidos. La integración se podría ver como que los conocimientos y criterios ordenan los sentimientos e iluminan las acciones. La vida diaria guarda coherencia con lo que se conoce como bueno. Es “saber hacer” y “hacer”; no importa que no sea una actuación perfecta y completa, lo importante es la orientación a la propia acción y más adelante, la persistencia en esa búsqueda activa del bien.

Este tercer paso del proceso tiene diversas funciones pedagógicas. La primera es que quien aprende encarna en conductas observables los valores o propuestas educativas en general que se vienen procesando en los pasos anteriores. Es una forma de que termine de recorrer su propia estructura conativa, guiado por el adulto. Es, además, como una fuente de verificación final que reafirma o cuestiona lo realizado hasta ese momento en los dos pasos anteriores.

Pedagógicamente hablando, esta idea se traduce en que este paso debe contener elementos de puesta en común que le permitan a la persona no solo tener un conocimiento cognitivo y/o afectivo del valor en cuestión, sino también experimentar el placer positivo de llevarlo a cabo, defenderlo frente a compañeros o situaciones externas, y eventualmente, conducirlo a revisar el proceso y mejorarlo. Además coincide con la idea de que las actitudes deben verse reflejadas en la acción para considerarse conductas incorporadas y no basta simplemente con tener la noción o la motivación.