



- ◆ Trabajo realizado por la Biblioteca Digital de la Universidad CEU-San Pablo
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 de la M.T.R.L.P.I. (Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 julio del 2006)

AQUILINO POLAINO - LORENTE

DIMENSIONES MOTIVACIONALES Y COGNOSCITIVAS DE LA EDUCACION DE LA VOLUNTAD

Introducción

El tema de la educación de la voluntad constituye un buen ejemplo en el que podemos estudiar las incidencias de las modas sobre las corrientes pedagógicas. Hace apenas medio siglo, el tema de la voluntad ocupaba un puesto privilegiado en la pedagogía, hasta el punto de no poder entenderse ésta sin aquélla. La educación era fundamentalmente educación de la voluntad, y el mayor o menor aprendizaje que de la educación surgía, se suponía que era mera consecuencia de la voluntad del alumno. De aquí que se magnificara "la fuerza de la voluntad", una voluntad-fuerza de la que se hacía depender cualquier logro o rendimiento. Detrás y debajo de esta concepción, estaba el voluntarismo que, como corriente subálvea perpetuaba la primacía de la voluntad. Pero el voluntarismo, antes que pedagógico, había sido filosófico; precisamente, porque preexistió una filosofía voluntarista, fue posible, más tarde, una pedagogía voluntarista. Duns Scoto, Occam, Descartes, Hobbes y Hume constituyen algunos de los hitos fundamentales del despliegue voluntarista. Esta larga tradición se acrece e intensifica en la pluma de algunos filósofos de la modernidad que, por otra parte, saben presentar las viejas ideas con un atractivo literario desacostumbrado. Así sucede con Maine de Biran, Schopenhauer y Nietzsche.

Maine de Biran subraya tanto la importancia de la voluntad, que no tendrá inconveniente en reformular el principio cartesiano *Cogito, ergo sum* por el de *volo, ergo sum*. La primacía del querer desplaza a la del ser. El querer está aquí vinculado al sentimiento del esfuerzo, de un esfuerzo tal, que por sí mismo genera el denominado realismo volitivo. Con su concurso, la voluntad se transforma en la condición de toda posibilidad, sin la cual ninguna "potencia" puede ser ejercida.

Para Schopenhauer, la voluntad es voluntad de vivir (*Wille zum Leben*), es la ultimidad de toda realidad. Esta voluntad, como "incesante y ciego impulso" es el ser nouménico frente al ser fenoménico, la realidad en sí misma considerada frente a la representación. "La voluntad —escribe Schopenhauer— es la cosa en sí, el contenido interno, la esencia del mundo. La vida, el mundo visible, el fenómeno, es sólo el espejo de la voluntad". (*Die Welt als Wille und Vorstellung*, IV, 54).

Para Nietzsche, la voluntad se transforma en voluntad de poder (*Wille zur Macht*), la idea de una fuerza impulsora universal, "la primitiva forma del afecto de la cual los demás afectos son sólo transformaciones (...); toda fuerza impulsora es voluntad de poder (...); la esencia íntima del ser (...); una voluntad para la acumulación de la fuerza", (*Wille zur Macht* III, 688-689). Transformada la vida en voluntad de poder, al hombre apenas le queda otro lugar en el que situarse, si aspira a ser consecuente, que el de más allá del bien y del mal.

Pero el voluntarismo no pareció tener voluntad para perpetuarse y sucederse a sí mismo, aunque tal vez la fuerza por él postulada sí que tuvo capacidad energética para la transmutación casi de todos los valores (transvaloración), incluido naturalmente, el valor de la voluntad.

Al voluntarismo de antaño, sucedió el permisivismo actual, un permisivismo éste que ha hecho fortuna en las instituciones de nuestra sociedad toda, incluidas las instituciones pedagógicas. Hoy el rendimiento escolar, por ejemplo, ya no se hace depender de la fuerza de la voluntad, del esfuerzo, sino de la motivación. El actual permisivismo ha dado un mentís rotundo a la educación de la voluntad, postergándola y calificándola de obsoleta. A la vez, el permisivismo se alza entreverado de creatividad, una función que siendo impermeable a la acción del esfuerzo personal, no se sabe muy bien en qué consiste.

No obstante, el camino zigzagueante que une las pedagogías voluntaristas y permisivas deja al descubierto el denominador común que unía a ambas: el error acerca de lo que sea la voluntad humana y su confusión con la charlatanería.

La voluntad dejó de ser estudiada por la psicología filosófica y desestimada cualquier vía de aproximación más o menos vinculada a la metafísica. En lugar de los filósofos, los nuevos psicólogos, se aproximaron a su estudio, desde supuestos pretendidamente científicos aunque explícitamente ideosóficos. Con la nueva aproximación, la voluntad no sólo cambiaba las coordenadas en que iba a ser estudiada sino también, lo que es más importante, su propia naturaleza. Las obras de James, Wundt y Freud representan la nueva inflexión en el estudio de la voluntad humana. Aunque algunos de ellos puedan continuar considerándose voluntaristas, ninguno de ellos, sin embargo, entiende la voluntad como la entendieron los filósofos clásicos. De ellos, es ciertamente Freud el que más ha contribuido al permisivismo pedagógico contemporáneo, por cuanto que no sólo sustituyó el acto volitivo por el mero deseo y la conciencia por el inconsciente, sino que además, al introducir el concepto de represión, resquebrajaba —bajo el señuelo y el temor de sus consecuencias patológicas— el edificio de la voluntad, descalificando en lo sucesivo la definición del hombre como el único ser capaz de decir "no".

A estos autores sucedieron otros que, con mayor o menor acierto, siempre desde el ámbito de la psicología, trataron de esclarecer y explicar el funcionamiento de la voluntad. Pero el giro ya se había producido. El psicologismo inicial hizo almoneda de la dimensión metafísica de la voluntad, desvirtuando su naturaleza, marginándola respecto de otras funciones y, a la postre, confundiendo al hombre contemporáneo, incapaz de distinguir ya entre querer y desear, decisión e instinto, *appetitus intellectualis* y automatismo placentero suscitado por el flujo estimular ambiental.

Nada de particular tiene que hoy se haya descuidado, que brille por su ausencia, la educación de la voluntad, a pesar de que la voluntad afecte de un modo radical a la vida humana entera, posibilitando que la realidad se convierta en un motivo finalista y propositivo cuyo concurso no serían justificables ninguno de nuestros actos.

En la líneas que siguen, trataré de presentar las que entiendo son dimensiones fundamentales de la educación de la voluntad. En primer lugar, la dimensión *cognoscitiva*, lo que me obligará a dialogar con los filósofos clásicos sobre la voluntad, a la vez que con los modernos psicólogos cognitivistas. Y, en segundo lugar, la dimensión *motivacional*, cuya carta de naturaleza y desarrollo es desde luego mucho más reciente, pero también nos permite establecer alguna posible articulación con los filósofos de los valores.

La dimensión cognitiva de la voluntad

La voluntad, como potencia del querer, genera el acto voluntario: "lo que procede de un principio intrínseco con conocimiento del fin". Desde esta perspectiva clásica, se opone a

acto voluntario lo que procede de un principio extrínseco (a quien lo realiza) y lo que se realiza sin conocimiento del fin. El conocimiento del fin que asegura la voluntariedad del acto, puede realizarse de un modo perfecto (el conocimiento del fin como fin, lo que sólo es posible en el conocimiento intelectual), o imperfecto (el conocimiento del fin sin conocer su razón formal, la que sucede en el conocimiento sensitivo; confrontar *Sum Theol.* 3 q. 18 y ss.).

El desconocimiento del fin confiere a los actos humanos la calificación de involuntarios, circunstancia que puede acontecer, siguiendo a Sto. Tomás, en las cuatro situaciones siguientes: violencia, miedo, concupiscencia e ignorancia. De ellas me ocuparé posteriormente.

Con esta introducción, ya se ve que admitimos una dimensión cognitiva en la voluntad, dicho de otro modo, que distinguiéndose la voluntad y la inteligencia o razón, se admite al mismo tiempo que la voluntad es dirigida por razones ("conocimiento del fin"), las cuales pueden ser objeto de deliberación. En esta última línea, ya Platón consideró a la voluntad como una facultad "intermedia", por cuanto que no es una facultad intelectual pero tampoco es una facultad irracional. Este carácter inter-facultativo de la voluntad, hace que ésta tenga en común con el deseo irracional el ser un motor, puesto que la voluntad "apetece"; pero a su vez, tiene en común con las funciones cognitivas, el que ese movimiento lo realiza "conforme a lo racional". Esta distinción aristotélica deja fuera de dudas la explícita distinción entre voluntad (racional) y deseo (irracional). De ahí que concluya Sto. Tomás: (a) que la voluntad no está sometida en ninguno de sus actos a la necesidad, siendo la voluntad y el libre albedrío una sola potencia; (b) que la voluntad no quiere *necesariamente* todo lo que quiere; (c) que el intelecto mueve a la voluntad pero como fin; y (d) que la voluntad es un apetito superior a las potencias irascibles y concupiscibles. De este modo se precisan las interacciones reobrantes entre voluntad e inteligencia: la inteligencia mueve a la voluntad por medio de objetos; la voluntad se mueve a sí misma en razón del fin propuesto. La voluntad es pues *appetitus intellectualis*, incapaz de querer nada que no se conozca previamente.

Por consiguiente, a todo acto voluntario precede la representación de ese acto o de sus consecuencias. El acto voluntario supone así una *anticipación* a la vez que una *predicción*. Por virtud de la voluntad, el hombre anticipa el conocimiento del fin por el que actúa, a la vez que predice —lo cual es también un cierto conocimiento— las consecuencias que pueden derivarse de sus actos.

En el deseo, en cambio, los actos no se realizan conforme a razón; seguir los deseos no implica ejercicio alguno de la voluntad, ni predicción de sus consecuencias; significa tan sólo un dejarse arrastrar o ser arrastrado por la supremacía coyuntural de la sensibilidad. El deseo pertenece al orden sensible o concupiscible; la voluntad, al orden cognitivo. En los deseos, como en los instintos, no hay una anticipación ni una predicción cognoscible del fin; hay más bien la ejecución maquinal, automática casi, de una cierta representación, con ignorancia del fin.

Por contra, en la realización del acto voluntario, el hombre va conducido y guiado por una representación y, sobre todo, por el fin que en ella es conocido. En el acto voluntario, la representación simbólica, que es también anticipadora y predictora, permite al sujeto actuante discernir sobre ella, discutir su oportunidad y elegir ejecutar o no esa acción y ejecutarla de esta o aquella manera, según un plan determinado. El acto voluntario no sólo es un acto anticipatorio y consecuentemente conocido, sino además algo previsto, premeditado; el deseo, no.

Lo mismo sucede respecto de las respuestas instintivas. En el animal, esas respuestas están animadas de cierta forzosidad, de cierta necesidad, independientemente de que finalicen en el éxito o en el fracaso. Es cierto que con las respuestas instintivas el animal, en ocasiones, se adapta a su ambiente, pero eso a pesar de que no conozca el fin ni prediga las

consecuencias de sus respuestas; si se adapta al medio no es tanto porque solucione sus problemas como porque a través del ensayo y error de sus respuestas instintivas, alcanza de forma casual el éxito. Las respuestas instintivas constituyen, en el animal, algo parecido a un "experimento real" en el que si fracasa, al menos para esa ocasión, no surgen más consecuencias que las de su fracaso. Las respuestas instintivas son necesarias, se inscriben en el área de lo determinado genéticamente, no son libres y, por consiguiente, no están afectadas de capacidad decisoria. El animal actúa, pero no decide su actuación; el hombre, en cambio, decide y en función de esa decisión actúa o no, y si actúa lo hace de esta o aquella forma. En consecuencia, las respuestas instintivas animales son más rígidas, menos flexibles, menos útiles a la adaptación y casi impermeables a toda cognición, por no ser acciones intelectualizadas.

Por contra, el hombre ensaya anticipatoriamente sus experiencias reales en su misterioso laboratorio mental, representándose los actos cuyas consecuencias prevé, anticipando la realidad que todavía no es, evaluando los modos de llevarla a cabo y estimando las consecuencias que de éstos pueden derivarse. El hombre solamente se entrega a la acción voluntaria, cuando mentalmente sobrepesa los resultados derivados de sus distintas acciones, contrabalanceando anticipatoriamente los pros y contras de ellas y valorando así cuál es el mejor camino a seguir para dar alcance al fin que previamente conoce. El acto voluntario humano optimiza la adaptación de su conducta en la resolución de cualquier problema que se la presenta. Y esto sin ninguna forzosidad, sino libremente. Por eso, lo volitivo en el hombre es intencional, propositivo, teleológico, sometándose y arriesgando su ser personal en el fin al que se dirige libre e intencionalmente.

Esto no obsta para que el acto voluntario vaya entreverado de afectividad. El querer humano no es indiferente, pero en modo alguno está guiado por los sentimientos; el querer humano está conducido y dirigido cognitivamente, independientemente de que los sentimientos que suelen acompañarle estén en ese acto mejor o peor representados. Afectividad y voluntad tienen, sí, una cierta interdependencia. Pero en esa interdependencia, la afectividad es arrastrada por la voluntad (aunque en ocasiones arrastre a la voluntad), sin que la voluntad dependa en ningún caso de la afectividad. Afectividad y voluntad aparecen amasadas en el acto voluntario, incluso fundidas, pero sin confundirse. La afectividad denota una cierta pasividad (*pathos*), dependiente de la sensibilidad, periferalista o no, de la que, en última instancia, procede inicialmente.

La voluntad, en cambio, es una actividad penetrada de inteligencia, que en tanto que conoce el fin al que propende, se presenta intelectualizada y siempre vinculada al conocimiento; precisamente por eso se presenta como *appetitus intellectualis*.

Esto no significa que el querer humano, que lo característico de la actividad volitiva, sea lo absoluto, pues esa actividad está condicionada por la inteligencia, por los estímulos del entorno, por las normas éticas y las vigencias sociales, por la fe religiosa, etc.

En tanto que depende del polo cognitivo, y condicionada como está la voluntad por su entorno, la educación de la voluntad no sólo es posible sino además conveniente. Sin la educación de la voluntad no puede darse la formación de la personalidad. La voluntad como operación de la persona ("lo que procede de un principio intrínseco") compromete a la persona entera, a la que manifiesta, a la vez que —por reobrar sobre ella a través de sus consecuencias— contribuye a modelarla y configurarla. La actuación de la voluntad no es sectorial sino holística, por cuanto que el querer voluntario y libre del hombre reobra sobre la totalidad de su ser. Hay también un cierto reobrar de la voluntad sobre la inteligencia, no sólo porque el entendimiento mueva a la voluntad en cuanto a la especificación y la voluntad al entendimiento en cuanto al ejercicio, (causalidad circular entre facultades a lo largo del acto voluntario entendido como proceso), sino también por las consecuencias generadas en cada acto voluntario, consecuencias que pueden ser de uno u otro sentido en función de la anticipación-predicción, peor o mejor fundadas y más o menos dependientes de las funciones cognitivas.

El no querer de la voluntad

Las representaciones cognitivas de las que depende la voluntad significan una especie de sollicitación a la acción que se hace efectiva cuando la voluntad se decide. Pero la función cognitiva puede ofrecer sus representaciones a la voluntad como sollicitación a la inhibición para la acción, como suscitación a la inacción. Dicho de otra manera: tan manifestación de la voluntad es la acción como la resistencia a la acción, el querer como el no querer. En unas ocasiones, esta inhibición de la voluntad será transitoria, provisional, sólo en tanto que necesita un tiempo mayor para su posibilidad de análisis, de manera que tras el proceso de discusión, pueda valorar el fin que propone y juzga anticipatoriamente los actos que se ordenan a ese fin como útiles o inútiles, lícitos o ilícitos.

Por consiguiente, la inhibición, el freno de la voluntad, no es una mera represión como algunos hoy la entienden. Ese retraso en la decisión o total negación a actuar es precisamente lo que permite y hace posible la reflexión, anticipar mejor las características de la situación, prever más rigurosamente las consecuencias, valorar mejor los pros y los contras y, en definitiva, lo que permite al sujeto optimizar el ajuste adaptativo de su comportamiento. Por contra, si, como sucede, se denosta toda posibilidad de inhibición de la voluntad como un significado represivo, se hace inviable la reflexión, que al no estar intelectualizada —al no conocer su fin—, tiene muchas posibilidades de errar y desajustar el comportamiento. Ciertamente, lo que hoy se entiende como represión es, de facto, lo que hace posible la emergencia de la libertad.

La natural inmadurez biopsicológica del niño aconseja más apremiamente la necesidad de la educación de la voluntad, a pesar de que ésta puede seguir entendiéndose erróneamente como represión. Si la voluntad del niño no se educa, su comportamiento será más fácilmente desajustado, menos libre, más desadaptativo, guiado como está las más de las veces por el puro deseo irreflexivo, en lugar de por la voluntad propositiva y finalista.

Sin esta educación no hay autoconducción posible, sino hiperactividad disgregada, dispersión sin sentido e ignorancia de sí mismo. La educación de la voluntad, en cambio, facilita la reflexión, la intelectualización del acto volitivo y, con ella, el autocontrol del sujeto, sin el que es imposible la autoposesión y el conducirse del sujeto con respeto a la razón.

El no querer de la voluntad, en modo alguno es sinónimo de represión. El no querer de la voluntad es también un querer de la voluntad, sólo que quiere no acometer, no llevar a término aquello que se le ofrece. Tan esencial a la voluntad es querer como no querer. El hombre no se halla arrastrado forzosamente por sus tendencias a las que necesariamente debe seguir (lectura sesgada que algunos hacen de la voluntad), sino que el hombre se encuentra frente y ante sus tendencias. Lo propio de la voluntad del hombre es hacer frente a sus tendencias y optar o no por ellas, pero no seguirlas irremediamente. Una tendencia es apenas una pretensión que pugna por arrastrar a la voluntad, que pretende a la voluntad; la voluntad del hombre, en cambio, es la armadura que, frenando esa pretensión, la valora, la estima y la juzga concluyendo acerca de su carácter preferencial o no. El hombre prefiere; el animal no.

El hombre, antes que por sus tendencias y pretensiones, se halla sobre sí mismo y en sí mismo (autocontrol, autoposesión). Al hombre no le basta con querer algo, sino que le es necesario querer a sí mismo. En todo caso, porque se quiere a sí mismo, quiere algo. Y esto, porque sabe que querer algo genera consecuencias para sí mismo. De ahí que, cualquier cosa que quiera, pueda subordinarse a su querer, del mismo modo que querer realizar algo, inevitablemente, le realiza a él mismo. Y su propia realización —su autorrealización— está muy por encima de la realización del querer de algo. Decir que no a la realización del querer de algo que se opone a su autorrealización no es represión, sino liberación.

La preferibilidad del hombre no tiene que superponerse obligatoriamente a las pretensiones de sus tendencias. Precisamente porque el hombre prefiere, puede resistir a

estas pretensiones; más aún, descartarlas eligiéndose a sí mismo en lugar de arrojarse a esas pretensiones.

El querer del hombre tampoco es indiferente para el hombre. Sus actos volitivos no dejan intacta su biografía; su vida no es impermeable a sus voliciones. Poder querer no significa forzosamente querer. La mera posibilidad no es aquí sinónimo de necesidad.

El "dominio de sí mismo" de que tanto se nos hablaba en educación, hace 50 años, hunde sus raíces en lo que acabo de decir; la permisividad de la que se nos habla hoy, también. El dominio de sí mismo acentuaba el querer a sí mismo, la autoposesión, por encima de las tendencias que presionan al hombre hacia el querer de algo distinto que él. La permisividad, en cambio, magnifica la vehemencia de esas pretensiones, al tiempo que imposibilita la autoposesión personal.

El dominio de sí mismo libera al hombre, le hace más libre —frente a las cosas y frente a una parte de sí mismo—, optimizando la razón y las posibilidades de su querer, es decir, su libertad. La permisividad en cambio, le enajena de sí, arruina su autocontrol, le hace renunciar al fin que biográficamente persigue (a su autorrealización), mientras se arrastra tras las cosas y las personas presionado por sus tendencias.

Sólo cuando las tendencias se intelectualizan, se elige reflexivamente, —"con conocimiento del fin"— entonces, y sólo entonces, éstas se entrelazan con la voluntad, potenciándola al someterse a la razón sin la cual no hay libertad posible. También las pasiones, bajo estas condiciones, incluso cuando se dirigen al bien sensible, pueden optimizar la voluntariedad. Cuando las pasiones —sea por su vehemencia o por el oscurecimiento de la inteligencia— impiden el uso de la razón, privan al sujeto del conocimiento del fin y/o se suscitan desde una fuente extrínseca ajena al hombre, produciendo en éste un acto involuntario, algo así como una ignorancia querida o al menos consentida que, desvelando la libre y agazapada voluntariedad, acaban por arruinar a la misma voluntad.

La voluntad disociada de su dimensión cognitiva —lo veremos a propósito de la psicopatología de la voluntad— es cualquier cosa menos voluntad humana.

Dimensiones motivacionales de la voluntad

Hemos visto que el querer, en que consiste la voluntad, no es un querer ciego sino clarividente, pues al proceder con "conocimiento del fin" se constituye como querer intelectualizado. Ahora bien, ese fin que es conocido —y que no es indiferente para el sujeto, sino que su estimativa lo valora como agradable o desagradable, valioso o inútil, etc.—, constituye un motivo para la acción. Dicho de otra forma, el querer de la voluntad es siempre un querer *motivado*, además de *intelectualizado*.

Motivo procede del latín "motivus", lo que mueve. El concepto psicológico de motivación significa, en última instancia, aquello que nos mueve a actuar, lo que presentándose en mi horizonte opcional, me saca de la indiferencia en que estaba y me hace vibrar en mi comportamiento, dirigiéndolo a la conquista de un fin determinado. Nos mueve lo que para nosotros es estimado como valioso; lo estimado como no valioso, como indiferente, ni nos estimula a la acción ni hace que nuestro comportamiento se ponga en marcha hacia ninguna meta. De aquí que la palabra motivación traduzca el concepto filosófico de valor con el que en muchos casos, llega a ser coincidente. De ahí que hablar de motivaciones sea tanto como hablar de valores.

Ahora bien, conviene distinguir entre motivaciones y móviles. Las motivaciones coinciden con los valores, porque en ambos están inevitablemente implicadas las cogniciones. Los móviles, en cambio, no son causas intelectuales de nuestros actos y aunque también muevan a la acción, en un cierto sentido, lo hacen desde instancias más

periferalistas y sensoriales, menos intelectualizadas. Así, mientras las motivaciones se correspondan con la voluntad, los móviles hacen más bien referencia a los afectos y deseos.

La distinción en el plano comportamental entre motivaciones y móviles podría expresarse hablando de conducta motivada y de "movidas". En la conducta motivada, el sujeto elige el fin por el que se autodetermina a una cierta acción; en las "movidas", el sujeto sí, efectivamente, se mueve, pero es movido por otro o por otros que comprometen totalmente su libertad en ese movimiento.

Hoy, desgraciadamente, son más frecuentes las movilizaciones o "movidas" que el comportamiento motivado.

En las "movidas", el deseo, las emociones, los instintos o los automatismos suplantán al querer libre en la decisión conductual. Acaso aquí resida el frecuente error de confundir el querer con los otros móviles que gobiernan nuestra actividad espontánea.

No es infrecuente que una persona nos argumente para abandonar la trayectoria biográfica emprendida con palabras como "ahora no me siento motivado", abandonando el trabajo apenas comenzado, o "es que ahora no siento nada; es que ya no estoy enamorado", argumentos con los que en principio parece quedar legitimada la decisión, por ejemplo, de romper con su matrimonio.

Quienes así argumentan confunden el deseo con el querer, los sentimientos con la voluntad. Pero el deseo y los sentimientos, lo hemos visto líneas atrás, pertenecen a los móviles, no a las motivaciones y la raíz del comportamiento motivado —la elección del trabajo o del matrimonio— no reside tanto en el deseo y/o los sentimientos, como en el querer. Si residiera en aquellos, ese comportamiento no sería motivado, sino más bien una movilización o "movida". Entre otras cosas porque el comportamiento motivado responde a valores y, el no sentir éstos o el no apetecerlos en un momento determinado, no implica que los valores se hayan esfumado.

Esto no obsta para que los valores que están en las entrañas del comportamiento motivado, el querer, la misma motivación, no estén entrelazados con los deseos y sentimientos; pero las motivaciones, los valores, no se superponen ni coinciden —no son sinónimos— con los deseos y emociones.

Y ello porque los deseos y las emociones dependen de funciones psicológicas más periferalistas y receptoriales, incluso de la imaginación, que resultan un tanto alejadas de las funciones cognitivas. Ni el deseo ni las emociones se han definido nunca como *appetitus intellectualis*; el querer, sí. Esto quiere decir que el querer depende en su condicionalidad fontal de un estrato psicobiológico y funcional distinto: la cognición. El querer de la voluntad sí que ha sido definido como *appetitus intellectualis*; el deseo y los sentimientos, no.

Por consiguiente, uno puede estar cansado o inapetente para continuar con su trabajo, pero esa inapetencia no puede ni debe interpretarse como desmotivación. Entre otras cosas, porque el valor del trabajo que condicionó inicialmente la decisión libre de llevarlo a término, continúa siendo invariablemente el mismo. Lo mismo podría decirse respecto de la vida matrimonial. Se podrá, en determinada circunstancia, sentir más o menos afectos y deseos respecto de la otra persona —deseos y sentimientos cuya naturaleza es muy versátil y están condicionados por otras variables como la rutina, el costumbramiento, los ordinarios conflictos presentes siempre en la convivencia humana, etc.—, pero eso en ningún modo cambia ni modifica el valor en que consiste la otra persona, valor por el que se había optado y, al parecer, libremente (nadie admitiría que le dijeran, por ejemplo, que se había casado contra su voluntad).

La motivación es, qué duda cabe, un rasgo cualitativo y específico del obrar humano. La motivación comporta una cierta representación anticipatoria de la acción que se va a ejercer, anticipación que se analiza y discute antes de obrar; en el deseo y los sentimientos no siempre se da esta anticipación.

En la motivación, además, se proyecta en esa representación lo que está por hacer, de manera que gracias al conocimiento, lo-aun-no-hecho, se quiere, y porque se quiere, exige ser puesto en el ser. Mientras que el querer nos impele a la realización de algo valioso, el deseo nos arrastra a la posesión (para mí) de algo valioso que yo no realizo, sino que es en sí mismo valioso y de cuyo valor yo me beneficio.

Mientras que el querer nos impele a la realización de algo valioso —lo que supone un comportamiento activo del sujeto motivado—, los sentimientos se agotan en un mero sentir, mucho más pasivo que activo, y también menos libres y sujetos a control que el querer.

El querer del sujeto proyecta al objeto, y es gracias a esta proyección por la que el sujeto se adhiere al objeto, confiriéndole una cierta intencionalidad. Esta intencionalidad constituye el motivo, la representación de una idea, que clama por la necesidad imperiosa de realizarse.

El bien percibido, que ha sido juzgado como bien, es el estímulo para la acción, el motivo de la voluntad y el marco de referencias en el que la libertad se desliza con fluidez hasta el compromiso con la elección. La motivación emerge así del encuentro entre sujeto y objeto, en la medida que la nota distintiva del valor, de la cualidad o perfección del objeto (que asienta en el objeto), el sujeto la reviste, la asume, la hace suya, la juzga como valiosa y, en un cierto sentido, se la apropia anticipatoriamente, constituyéndola en el motivo, en el fin de su propio comportamiento.

La errónea identificación entre deseos, sentimientos y motivaciones constituye un reduccionismo y una tergiversación axiológica, a cuyo través se sitúa con frecuencia el mero placer.

Este error es tanto más importante cuanto que el fin por el que se actúa remodela al sujeto actuante que, trivializando sus valores, ahora convertidos en meros incentivos y gratificaciones, pierde el marco de referencias axiológicas que es imprescindible para cualquier autodeterminación libre. Pero como en nuestra personalidad reobran todas nuestras acciones, siendo necesario que ésta las integre, si esas acciones son muy versátiles y disgregadas por no estar en verdad motivadas —por ser meros automatismos respondientes a las elicitaciones del medio, lo que llamamos deseos o sentimientos—, la personalidad manifestará ese haz inconexo de decisiones caleidoscópicas que acabarán por fragmentar al individuo en parte inconexas.

En la confusión que sobre la voluntad se ha operado tuvo mucho que ver el psicoanálisis, al situar la instancia que dicta o desde donde se tematizan las motivaciones fuera del ámbito de la consciencia (en el inconsciente). Por su acción se ha persuadido al hombre contemporáneo de que lo que le motiva realmente no emerge de su libre y consciente subjetividad, sino que está desencadenado y determinado desde sus instintos ciegos e inconscientes. En el mejor de los casos, su conducta motivada, apenas si es algo más que un comportamiento instintivo, sólo que disfrazado y revestido, bien por los usos culturales del lenguaje, bien por las representaciones colectivas y míticas de las necesidades instintuales insatisfechas. El comportamiento motivado deviene así en algo irreflexivo, inconsciente e irracional, ocultamente dirigido por meros deseos, instintos y sentimientos.

En realidad, hay un puente establecido entre Freud y Rousseau que, además de sembrar la confusión sobre la voluntad humana, ha logrado implantar socialmente el concepto de permisividad.

En Rousseau, la permisividad se muda en manipulación. Veamos sus palabras: "No hay ninguna sujeción más compleja como la que posee todas las apariencias de libertad, ya que de este modo, la misma voluntad está cautiva. ¿No está a vuestra merced un pobre niño que nada sabe, que nada puede, que lo ignora todo? ¿No disponéis de todo lo que tiene relación con él, de todo lo que le rodea? ¿No están en vuestras manos, sin que él lo sepa, sus

trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas y todo lo demás? Sin duda debe hacer lo que quiera, pero no debe querer más de lo que queráis que haga, pues no debe dar un paso que vosotros no hayáis previsto, ni desplegar los labios sin que sepáis lo que va a decir".

El discurso rousseauiano, lamentablemente, describe bien lo que sucede en algunos ambientes permisivos escolares. En apariencia, todo se le permite allí al alumno, porque el alumno, por definición —dicen— es un ser creativo. Sin embargo, agazapada bajo esa apariencia de permisividad, subyace la peor de las tiranías: la de la ignorancia, una ignorancia que se enseña, que se prodiga y que se implanta, mientras se crea la ficción en la mente del alumno de que en eso, precisamente en eso, consiste el saber.

Pero el permisivismo —adjetivo que ha servido para calificar la actual sociedad— antes o después demuestra la incapacidad de convertirse en un valor que sirva para motivar nuestro comportamiento. Si todo se permite al niño, es porque nada se nos ofrece como valor ni como disvalor. Si aparecieran valores en nuestro horizonte, el comportamiento se encaminaría hacia ellos, simultáneamente que se evitaría, se huiría de la presencia de los disvalores. Ahora bien, si nada es bueno ni nada es malo —precisamente por eso todo está permitido al hombre—, todo lo que hay es neutro, indiferente, y sabemos que lo indiferente no puede sacar al hombre de su indiferencia. Si todo está permitido al hombre es a costa de condenar al hombre a convertirse en un ser indiferente, instalado en un mundo indiferente, poblado de cosas indiferentes. Pero si él mismo se percibe como un ser indiferente, que haga lo que haga no puede salir de su indiferencia, ¿qué sentido tiene su acción? ¿En virtud de qué principio se le anima a actuar o se le puede exigir esto o aquello? ¿Qué le queda a él, qué gana a través de sus acciones?

El permisivismo conduce al hombre a un pesimismo inescapable, por cuyo defecto la vida toda se trasmuta en hastio, bostezo y náusea. Ni siquiera cabe aquí la tragedia del vómito —del vomitarse a sí mismo— porque eso no le es posible al hombre, porque eso, a pesar del permisivismo, paradójicamente, no le es permitido.

Llegados a este punto hemos entrado en un nuevo ámbito, el de la psicopatología de la voluntad, del que me ocuparé a continuación. No obstante, recuérdese que el comportamiento motivado es libre y, consistiendo en el querer no se enajena en la búsqueda de la mera satisfacción de sus deseos, como tampoco consiste en la mera emisión de respuestas que estén determinadas por sus sentimientos. El comportamiento voluntario no es un comportamiento arrastrado, propulsado desde alguien o algo. Es cierto que la realidad del mundo en que vivimos —sujetos o cosas— es la que en cierto modo, al posibilitar nuestra libertad, da razón de nuestro querer. Pero no es tanto que la razón, engañándonos, nos presente como bueno aquello por lo que nos autodeterminemos. Es la voluntad la que, a través de su juicio próximo práctico sobre la verdad que le presenta el entendimiento, juzga aquello que le es presentado como bueno, haciendo que se convierta para el sujeto en la causa de sus acciones. La voluntad no es algo que es arrastrado, sino algo que empuja. La voluntad es la que trasmuta la realidad en motivación, de manera que ésta, apoderándose en cierta forma del obrar humano, dirige a éste hacia su fin. Un acto de voluntad tras otro jalona nuestra trayectoria biográfica personal. Y con el hacerse de nuestra biografía, nuestra libertad se va facilitando o dificultando, se va disponiendo para obrar en una determinada dirección. De aquí que, con sus propias decisiones, el hombre se vaya haciendo libre o esclavo. Con el permisivismo, se enajena la libertad posible, arruinándose en el hombre una de las notas definitorias más importantes de su condición personal. Sólo el hombre que sabe ejercer un comportamiento motivado, que desarrollando su voluntad (autodeterminación) potencia su capacidad de libertad, sólo un hombre así puede alcanzar su propia plenitud, al apoderarse de sí mismo (autoposesión) en sus actos libres.

Psicopatología de la voluntad

Es curioso que en los manuales y revistas de psicopatología, por otra parte hoy tan numerosos, las referencias a la psicopatología de la voluntad brillen por su ausencia. En verdad, no existe tal psicopatología de la voluntad en la bibliografía disponible. Y, sin embargo, como tal psicopatología —aunque se la ignore y deteste por los científicos— está muy extendida en la población general, tanto en los adultos como en los jóvenes.

La ausencia de una psicopatología de la voluntad es una consecuencia coherente, un fiel reflejo, de la inexistencia de investigaciones a propósito de la psicología de la voluntad. En las líneas que siguen trataré sólo de algunos de los numerosos aspectos de las alteraciones de la voluntad, especialmente de aquellos que hacen referencia o que están más vinculados con la educación de la voluntad.

Funcionalmente la voluntad está implicada en el autocontrol, en la autoposesión del sujeto, en su autoconducirse de cada día. Gracias a la voluntad, el hombre aprende a flexibilizar y retrasar su conducta impulsiva. Por la voluntad, el hombre adquiere el hábito de decir "no" a cualquier impulso inicial, aunque posteriormente —una vez que ha sido juzgado dicho impulso y la persona toma una decisión— puede desdecirse y convertirse en un "sí" rotundo. Gracias a este hábito volitivo se produce un doble efecto: en el orden de la voluntad, la posibilidad del autocontrol personal; en el orden de la inteligencia, la optimización del espíritu crítico, aspectos ambos de los que el hombre contemporáneo está tan necesitado.

Con el encadenamiento de los actos voluntarios, las motivaciones se vuelven más transparentes, configurándose en unas coordinadas personalizadas y relativamente estables, a las que continuamente se apela para dilucidar la toma de cualquier decisión. De este modo, gracias a la voluntad, se sustituye el flujo estimular ambiental —sobre el que el sujeto apenas si tiene control— por otro flujo estimular —el de los valores— más personal e interiorizado, menos versátil y costoso, más adaptativo y funcional que, fundando la identidad personal, disminuye en mucho ese gran y necesario coste energético que supone toda autodeterminación.

Los jóvenes alumnos, al no haber formado todavía sus hábitos volitivos —por lo general no han recibido ninguna formación en este sentido—, su conducta deviene en respuestas automáticas más o menos suscitadas por el flujo estimular ambiental. Como su voluntad no ha aprendido a decir "no", a no querer, a inhibirse demorando su respuesta hasta que la reflexión ilumine suficientemente su decisión, muchos de sus comportamientos surgen con la necesidad de los impulsos, automatismos y reflejos. No han aprendido todavía que decir "no" a determinados estímulos, supone decir "sí" al autocontrol y a la autoposesión cognitiva. Con el concurso de la voluntad, el joven alumno se independiza del universo físico estimular, a la vez que se posesiona de un nuevo universo, el de los valores, que emerge en forma de motivaciones y que se configura como un marco referencial axiológico siempre pronto a servir a la orientación y autodeterminación del comportamiento motivado.

Son tantos los síndromes psicopatológicos en los que se desintegran los hábitos voluntarios que, en mayor o menor grado, apenas si hay un síndrome psicopatológico en que estas alteraciones estén ausentes. Por sólo mostrar un elenco representativo de lo que acabo de decir, baste recordar aquí lo que sucede en el aprendizaje y el condicionamiento del comportamiento ansioso; de las fobias y obsesiones; de la mayor o menor sugestionabilidad de la persona; de la entrega del sujeto a sus propios pensamientos y afectos en los cuadros depresivos, alucinatorios y delirantes en que la voluntad está funcionalmente destruida, siendo incapaz de hurtarse a la acción de aquellos; y de tantas otras alteraciones que, reduciendo el autocontrol del sujeto, empañan su libertad y eclipsan su personalidad.

Hay también un sinfín de alteraciones menores de tipo caracterial (el negativismo, la hiperactividad, la inmadurez, etc.) que, por ausencia de una educación de la voluntad en

edades tempranas de la vida, pueden originar más tarde en ese sujeto un comportamiento psicopático, transformándole en un pelele que sólo responde a sus caprichos, a lo que le apetece, le complace, le interesa o le gusta. Por contra, cuando se desarrolla la voluntad, hay espacio para la reflexión, al haberse inhibido los automatismos. Entonces, se valora cualquier opción, estudiando sus ventajas e inconvenientes —sus consecuencias—, y asumiendo la responsabilidad que le corresponde. Y esto tanto respecto de los fines como de los medios que hay que poner en marcha para dar alcance a aquellos.

Con la voluntad se sustituye el orden causal lineal y estereotipado (estímulo-organismo-respuesta), por otro universo causal que al estar abierto a la reflexión, es más diverso y plural, también menos rígido y más flexible, en una palabra, más libre y plural.

La voluntad se hace patente en la decisión humana. Toda decisión hace patente *la libertad como renuncia* (a lo que no se ha elegido) y *la libertad como compromiso* (a lo que precisamente se ha elegido). La decisión no es un mero compromiso sectorizado y conciliador que satisfaga en más o en menos las diversas opciones —tantas veces contradictorias— que están en juego. La decisión se acompaña siempre de un sacrificio, de una renuncia consecutiva, que libremente debe ser también querida y asumida. Sin capacidad de renuncia es muy difícil que se haga posible la voluntariedad y libertad de nuestras decisiones.

Veamos algunos aspectos que pueden inscribirse en la patología de la decisión humana.

Habitualmente, el niño es incapaz de reflexionar contemplando y sopesando un problema desde perspectivas diversas. De ahí que dependa tanto de su entorno, que diversas ideas se sucedan vertiginosamente en su pensamiento, que sus respuestas sean actos en cortocircuito dependiendo de la viveza de sus impresiones. Al no tener el contrapeso de la reflexión, sus proyectos fácilmente se agostan porque no se previó la versatilidad de su humor, la saciedad de sus necesidades o la fatiga de su psicomotricidad. Por su natural inexperiencia el niño anticipa mal su futuro, no pudiendo distinguirse, en ocasiones, esta anticipación de la mera utopía. Su exaltada y descontrolada vitalidad no tolera la demora en las gratificaciones, lo que hace de él un ser antojadizo y caprichoso que continuamente quiere "todo, ya y ahora", aunque tal vez en el siguiente momento, paradójicamente, se haya transformado completamente el todo, ya y ahora que antes quería.

No obstante, sus decisiones son enérgicas, puntuales, primarias, francas. Pero como no están bien fundamentadas, las frustraciones le sobrevienen abundantemente. Asistimos así al origen de muchos conflictos.

Algunos educadores reducen la voluntad al mero espontaneísmo pretendidamente autenticador, como si lo que autentifica el comportamiento humano fuesen los impulsos y no la voluntad penetrada de razón. Cuando se abandona al niño a esa "auténtica espontaneidad", es fácil entonces que éste se muestre incapaz de elegir, de decidirse, de actuar, de manera que dudando indefinidamente, acabe por hundirse en su conciencia aburrida y perpleja.

Sin la formación de la voluntad, el niño es incapaz de iniciar o poner fin a sus proyectos, vacilando indefinidamente ante la elección de cada uno u otros de los ingredientes necesarios para la realización de ese proyecto, volviendo con frecuencia a replantearse otra vez la decisión ya tomada, hasta acabar por inhibirse de toda acción.

En otras ocasiones, apenas si le cuesta el acto de decidirse, arrastrado como está por sus propios impulsos; ahora lo que en verdad le cuesta es perseverar en la decisión. Nada tiene de particular que siendo todavía incapaz para dirigir sus pensamientos, resulte inoperante para dirigir su acción. En una dinámica comportamental así, necesariamente ha de estar presente la ansiedad; su comportamiento en vez de ser propositivo se hunde en el despropósito y en la intencionalidad que está al término de sus acciones; aparece el aburrimiento, mientras la autoposesión a la que estaba llamado por mor de la voluntad,

deviene en perplejidad y confusión ante su propia persona. No es extraño que una conducta así sea calificada de inmadura, pueril o aturdida; pero no se olvide que esos calificativos de los adultos descalifican al niño, pudiendo determinar en él la génesis de un autoconcepto y autoestima todavía más indigentes y penosos, lo que viene a complicar el problema.

Sintetizo a continuación algunos aspectos de la patología de la decisión humana como consecuencia de no haberse formado la voluntad:

- a) Por estar ausente la reflexión, su comportamiento tiene mucho de irracional, imprevisible y automático, mientras que el sujeto se adhiere y depende de los estímulos ambientales que sobre él inciden.
- b) Por ausencia de motivaciones bien fundamentadas —aún no ha formado su marco referencial axiológico—, está desvalido frente a las veleidades de sus impulsos.
- c) Por su falta de predicción —aún no tiene experiencia suficiente—, resulta incapacitado para asumir las consecuencias de sus actos, impermeabilizándose o hurtándose irresponsablemente a la acción de éstas.
- d) Por la prontitud, versatilidad y radicalidad de sus deseos —lo quiere "todo, ya y ahora"—, le resulta frustrante cualquier renuncia, a no ser la renuncia a renunciar.
- e) Por estrenar su libertad personal, sigue el camino del independentismo radical, anhelando vehementemente lo que acaso posteriormente detestará porque supone una cierta dependencia con un compromiso vinculante.
- f) Por su falta de experiencia de la vida, se ofrece a la confusión de lo que cree y vive como valores originales, cuando muchos de éstos son meros correlatos miméticos de las modas y tópicos circunstanciales que hay en su ambiente.
- g) Por su falta de predicción se siente incapacitado tanto para anticipar las consecuencias de sus actos como para futurizar y hacer más robusta la decisión de un proyecto biográfico, siendo frecuente que ni prevea ni decida nada, hundiéndose en el desgobierno de las marionetas que se agitan según el compás marcado por el flujo estimular ambiental.
- h) Los vaivenes y hundimientos súbitos de su arco motivacional, todavía nada consistente, le sitúan en la tesitura de perder rápidamente su autocontrol, afirmando lo que no quiere o haciendo lo que de haber mediado la reflexión tal vez no deseaba, a cuyo término emerge con frecuencia la autocompasión, el resentimiento y la culpa.
- i) Animado por el modelo permisivo, enflaquecida como está su voluntad, el joven alumno cae con frecuencia en el irracionalismo voluntarista. Consciente de que todo está permitido, de que puede hacer lo que le venga en gana, hace muchas cosas, acaso demasiadas porque hay ganas, pero sin que haya querer.
- j) De este modo se hunde en el instante puro, en el instantaneísmo y en el puntualismo. Este puntualismo se trasluce en el abuso coloquial, con términos como "... y punto!", o "puntualmente". De este modo se enajena toda decisión, pues aún cuando toda decisión sea dada en el tiempo, la misma decisión por su propia naturaleza supone una salida del tiempo, una superación temporal. Si se opta por el puntualismo del instante espasmódico, acaso no pueda discutirse si esa opción es o no una opción tomada en el tiempo, pero lo que no es discutible, en ningún modo, es que esa decisión tenga vocación trascendental.
- k) La falta de voluntad trata de legitimarse con el autoengaño. Surge así el "pasotismo", la creencia de que "se está pasando de haber pasado de pasar", cuando todavía apenas si se ha ido a ningún lugar. Con las actitudes pasotas, el alumno pretende fascinarse en la creencia de que su comportamiento no depende de los estímulos ambientales, cuando en realidad, su conducta está atomizada en la disgregación a que ha sido sometido por los estímulos puntuales que elicitán sus respuestas impulsivas.

l) Pero como toda acción humana reobra sobre quien la realiza, este desgobierno, por la habituación que produce la repetición de los actos, desorganiza todavía más su comportamiento, quedando así facilitado para continuar obrando en el futuro de esta misma manera.

El residuo de esto que he dado en llamar patología de decisión humana contribuye a moldear la personalidad del sujeto, que, débil de voluntad, se zambulle en la fatiga y en las emociones deprimentes. Este efecto es muy próximo a la psicogénesis de las personas permanentemente agotadas e insatisfechas —en una palabra, desmotivadas—, que tradicionalmente se diagnosticaban como neurasténicas.

Educación de la voluntad

La natural inmadurez del ser humano cuando llega a este mundo, hace que se presente como un ser desvalido, pero al mismo tiempo abierto por su plasticidad a una multitud de posibilidades.

Sin aprendizaje, el niño no puede llegar a afirmarse como tal persona en el mundo. Su supervivencia incluso se torna problemática; su dependencia de los progenitores es casi absoluta; su autonomía, tan restringida y limitada, que casi no permite llamarla así.

Pero el ser humano, a pesar de su radical desvalimiento inicial, es muy rico en potencialidades. El ser humano tiene una cierta programación para su crecimiento biológico y, sobre todo, puede aprender. Crecimiento y aprendizaje constituyen los componentes principales e irrenunciables del desarrollo del niño, por cuya virtud éste deviene en persona madura. Crecimiento y aprendizaje interactúan entre sí reciprocamente. Sin crecimiento, el aprendizaje se vería avocado al fracaso; sin aprendizaje, el crecimiento estaría condenado a la primitivización del individuo y a su falta de desarrollo. Ambos se necesitan reciprocamente: el aprendizaje estimula el crecimiento y el crecimiento hace posible el aprendizaje. Los aprendizajes más complejos se acabalgan y descansan sobre aprendizajes más sencillos, pero para que se lleven a cabo estas delicadas superposiciones, es condición «sine qua non» el desarrollo biológico de las funciones sobre las que aquellos gravitan.

No obstante necesitarse ambos factores, la naturaleza de estos procesos es muy diferente: el crecimiento, por su dependencia biológica, sigue pautas muy determinadas y hasta prefijadas genéticamente. Los procesos de crecimiento están así animados de una cierta rigidez.

Por contra, el aprendizaje sigue un proceso mucho menos restringido y determinado. Los procesos de aprendizaje son mucho más libres que los del crecimiento, y su limitación, en cierto modo, le adviene de factores biológicos. Pero en tanto que procesos, los aprendizajes son más libres y flexibles en su trayectoria que los hitos seguidos por el proceso de crecimiento. La libertad afecta más, sin duda alguna, al aprendizaje que al crecimiento. Por eso también la plasticidad del ser humano depende mucho más de los aprendizajes que del crecimiento. Y esto a pesar de que aprender también signifique un cierto crecer, al que ordinariamente denominamos desarrollo y maduración.

Aunque el crecimiento, desde la perspectiva únicamente biológica, se llevase a término satisfaciendo plenamente las leyes que lo regulan, sin aprendizaje ningún hombre sería capacitado para adquirir conocimientos, para incorporarse a la cultura, para desarrollar el necesario repertorio de habilidades sociales que constituyen el entramado de la convivencia humana.

El aprendizaje no se identifica con la educación, aunque no haya educación sin aprendizaje. La educación añade siempre algo más —y algo siempre muy valioso— al mero aprendizaje. Precisamente por eso, me estoy refiriendo a la educación de la voluntad y no a los aprendizajes que pueda realizar la voluntad. Los aprendizajes que realiza la voluntad —y

en los que en cierto modo consiste la educación de la voluntad— son siempre aprendizajes motivados e intelectualizados, como corresponde a la naturaleza del *appetitus intellectualis* en que consiste la voluntad. Por eso tiene aquí especial importancia la motivación y el "conocimiento del fin" que se concitan en la educación de la voluntad. Motivación y maduración son términos que se suponen y condicionan, que interactúan entre sí en la educación de la voluntad.

A lo largo de las líneas que siguen trataré de los aprendizajes de la voluntad como elementos irrenunciables para la educación de la voluntad.

Aprendizaje es hoy un término que ha hecho fortuna en la moderna psicología, entendiéndose por él la adquisición de una nueva conducta en función de un particular entrenamiento. Cada una de nuestras habilidades, destrezas y funciones, desde el pensar al andar, están condicionadas por el aprendizaje. Pero aún con ser esto muy importante, los aprendizajes que están implicados en la educación van todavía más allá; esos aprendizajes contribuyen poderosamente a modelar y configurar el ser personal en que cada uno consiste y es. Dicho con otras palabras: la formación de la personalidad tiene una deuda contraída con la educación, especialmente con la educación de la voluntad.

Los modelos de aprendizaje, al uso de la psicología contemporánea, se nos presentan como un tanto reductivos, puesto que, o se desentienden de las motivaciones superiores o subsumen a éstas en el esquematismo de parámetros excesivamente simplificados, transformando la motivación —y degradándola— en meros incentivos y gratificaciones.

Este esquematismo ha sido muy eficaz en el análisis del comportamiento animal, donde realmente ha mostrado su validez. El modelo puede servir incluso para explicar ciertos sectores del comportamiento humano. Su generalización, sin embargo, al estudio de la totalidad de la conducta humana, es insatisfactoria. Son procedimientos de análisis extraordinariamente puntuales y molares, pero no encajan bien, se quedan cortos por inapropiados, cuando pretenden explicar la conducta voluntaria del hombre. Esta última es demasiado protéica y compleja, demasiado molecular, como para que pueda ser apresada y explicada desde aquellos procedimientos.

Es cierto que el actual análisis conductista del aprendizaje puede explicarse apelando a la administración contingente de recompensas. Según este modelo, cuanto mayor sea la recompensa, mayor es el efecto del aprendizaje; la eficacia de la recompensa o el castigo depende de que se administren contingentemente con la emisión de la respuesta; para el aprendizaje, la administración de recompensas suele ser más eficaz si se administra cuando la respuesta está produciéndose o cuando conduce casi inmediatamente a un cambio en la emisión de respuesta, pero en general, los efectos de su administración son menos previsibles y controlables que las consecuencias derivadas de la administración de recompensas; las naturales excepciones (por las diferencias individuales en los sujetos en que se aplican o por la inconstancia de su aplicación), debilitan y empobrece los efectos perseguidos. Hasta aquí algunas de las consecuencias de la ley del efecto Thorndike (1931 y 1932). Dado que en la educación siempre se emplearon las recompensas y los castigos (aunque recientemente se ha optado únicamente por las primeras, con exclusión de los segundos), convendría que los pedagogos conociesen mejor los modelos y las leyes del aprendizaje humano.

En realidad, todos los aprendizajes, desde los más elementales a los más complejos, están presididos y modulados por la motivación. La racionalidad de la persona humana exige que los educadores —tanto los padres como los profesores— se familiaricen con el empleo de las motivaciones, cualquiera que sea el tipo de aprendizaje que se trata de implantar y/o acrecer en el alumno. La voluntad está implicada tanto en las motivaciones llamadas primarias (sed, hambre, etc.) como en las secundarias y de más alto nivel (comportamiento social, etc.) que son más complejas y en las que la voluntad tiene una función mucho más decisiva e importante que en aquéllas. Obviamente, los aprendizajes dependientes de estas

motivaciones, se subordinan también y, en consecuencia, rinden mejores o peores efectos en función de cuál sea la educación de la voluntad.

Lo que acabo de afirmar plantea la necesidad de trasladar el estudio del aprendizaje desde el ámbito conductual, en que inicialmente fue formulado, al ámbito cognitivo, más específicamente humano. Hay algunas leyes respecto de la motivación que, formuladas en términos conductistas tienen, no obstante, su mayor relevancia significativa en el ámbito cognitivo. En el ámbito en que fueron formuladas, se hacía depender la motivación especialmente de la "necesidad", según el arcaico modelo del *homo necessitudinis*. Este modelo serviría para explicar las leyes de Hull (1952), Lewin (1935), etc.

Por poner un ejemplo, la ley de la prioridad ontogénica que afirma que la fuerza impulsora de una motivación es tanto más intensa cuanto más precozmente aparece en el desarrollo individual, necesitaría hoy, de trasladarse al ámbito cognitivo, de unas ciertas correcciones, al menos cuando se trata de comprobar en las personas adultas. Por ejemplo, la motivación de ser útil, de ser eficaz o de ser uno mismo —motivaciones que no aparecen en los estadios precoces de la vida y que, sin embargo, son de vital importancia, dada su vinculación con las funciones cognitivas en el adulto—, pueden tener más capacidad propulsora de la conducta humana adulta que otras motivaciones más elementales y primarias.

La ley de la frustración reforzada de Dollard y Miller (1939), que sostiene que el fracaso momentáneo en la obtención de algo deseado redobla el interés por conseguirlo, debiera reformularse (si nos atenemos a que el autocontrol cognitivo en el adulto puede relativizar la valencia del fracaso), aminorando la importancia de éste, al subordinarlo a otra motivación de mayor valencia como, por ejemplo, el personal autocontrol en donde reside el reto del hombre consigo mismo.

De no entenderse así, lo que se está relativizando y diluyendo es el componente cognitivo de la motivación haciendo al hombre un flaco servicio, ya que conviene no olvidar que la voluntad humana es apetitiva, pero también intelectualizada. Sacrificar la dimensión cognitiva de la voluntad, degrada y reduce a ésta a mera tendencia apetitiva, indistinguiéndose entonces de cualquier apetito meramente sensible.

Resulta muy difícil de aprender algo si no se espera coseguir algún bien o evitar un cierto mal con el concurso de lo aprendido, es decir, es casi imposible en la práctica cualquier aprendizaje que exija esfuerzo si no se está motivado. La voluntad, en tanto que apetito intelectualizado, es la función a la que conviene juzgar la bondad o maldad de eso que se quiere conseguir o evitar y la que, en última instancia, promueve y hace posible la emergencia de toda motivación. Sin juicio acerca del bien o del mal, no hay motivación posible. Y sin motivación, no hay aprendizaje.

Es curioso que la pedagogía haya desatendido, durante tanto tiempo, el estudio de la motivación humana para el aprendizaje (si se plantea desde el punto de vista psicológico), o el estudio de la educación de la voluntad (si se plantea desde una perspectiva filosófica). No resulta menos extraño que, por ejemplo, en la formación de profesores se haya desatendido por completo la educación de éstos para hacer más eficaz su capacidad motivante del aprendizaje de los alumnos siendo, como son de hecho, los agentes motivadores por antonomasia para el aprendizaje en la clase.

En algunos casos, la educación de la voluntad se ha confundido con la mera estimulación de motivaciones espúreas. El error nos viene de lejos: Augusto Comte (1798-1857) formuló su principio motivador con las siguientes palabras: "Conocer para saber, saber para predecir, predecir para poder". Es decir, conocer para poder. De esta forma se degradó la aventura cognoscitiva (una aventura superior y esencialmente espiritual) a un mero instrumento de poder al servicio, probablemente, de otros impulsos y tendencias humanas más elementales y menos espiritualizadas.

La formulación comtiana hoy podría ser reformulada, a través de la educación de la voluntad, de un modo más congruente con la naturaleza y dignidad del hombre: "Conocer

para saber, saber para predecir, predecir para servir a los demás". Y es que en el servicio a los demás, es donde el hombre encuentra el pleno desarrollo de su personalidad, optimizando lo que de mejor hay en sí mismo.

En otros casos, la educación de la voluntad se ha restringido a la estimulación de los recursos motivadores implicados en la *curiositas*, en la curiosidad. El amor a la sabiduría, no coincide con la curiosidad, aunque esta última, bajo la forma de una cierta inquietud, forme parte del deseo de saber. Amar el saber es mucho más que sentir por él una cierta curiosidad. En la curiosidad, el hombre establece contactos con muchas cosas, acaso con demasiadas, pero, las más de las veces, pasando de unas a otras sin penetrar en ninguna de ellas. No, a lo que parece, la curiosidad no es sabiduría, aunque pueda ser principio de la sabiduría.

En cierto modo, todo aprendizaje se resuelve en aprendizaje para la vida, pero ni el poder ni la curiosidad son los ingredientes más importantes del vivir humano. La sabiduría, en tanto que compromete al hombre con la verdad, sí.

Veamos algunos de los factores que, relacionados con la educación de la voluntad, intervienen en la optimización de los aprendizajes. Expondré a continuación, en forma de proposiciones, la importancia de algunos de estos factores, detrás de cada uno de los cuales hay suficiente evidencia empírica, sólo que, en este caso, los transpondré al ámbito de la voluntad, en donde pueden y deben ser penetrados y enriquecidos desde una perspectiva cognitivista:

- 1) Cualquier aprendizaje se adquirirá más fácilmente cuanto más motivado esté el alumno. No se puede aprender desde la indiferencia absoluta y, mucho menos, desde actitudes desmotivadoras como la desgana, la apatía, el presentimiento de inutilidad acerca de lo que se aprende o la vivencia de imposición de lo que hay que aprender.
- 2) Cualquier aprendizaje se adquiere y conserva mejor, cuanto más se persiste en él y más frecuentemente se practica. Esto significa la necesidad de la perseverancia en el trabajo que se emprende. Gracias a ella, no sólo se consolida más y mejor lo aprendido, sino que también se profundiza más en ello y con menos esfuerzo, ya que las funciones cognitivas en él implicadas, con la repetición de actos acaban por especializarse, facilitándose su práctica.
- 3) Cualquier aprendizaje se adquiere y perpetúa con mayor facilidad, en función de que la motivación que lo sostiene sea estable, clara y distinta. Si la motivación que lo suscitaba cambia frecuentemente, o si aparece oscurecida, opaca y confusa, el aprendizaje perderá vigor, se detendrá y al final acabará por abandonarse.
- 4) Cualquier aprendizaje se extingue u olvida más fácilmente cuando no se practica o cuando interfieren con él otros aprendizajes de muy diversa naturaleza. Es, pues, necesario para aprender, renunciar o delimitar bien unos de otros aprendizajes y, especialmente, las secuencias temporales en que éstos se llevan a cabo.
- 5) Cualquier aprendizaje se muestra más eficaz cuando se realiza en un ambiente oportuno, estable e idóneo. Si el ambiente educativo resulta polémico, agresivo, politizado, ideologizado o contradictorio, las motivaciones que sostienen el aprendizaje enflaquecen y se debilitan y, en consecuencia, las actitudes del alumno se debaten entre la perplejidad y el escepticismo.
- 6) Cualquier aprendizaje se adquiere más fácilmente cuanto más útil sea para el sujeto que lo aprende y cuanto más constantes sean las actitudes de quienes le enseñan. Esto supone que la eficacia del aprendizaje varía en función de que su contenido sirva para la vida, es decir, que sea un aprendizaje para la vida, tomando este término en su más amplio sentido, sin por ello caer en el pragmatismo utilitarista. Pero a la vez, la eficacia de lo aprendido remite a la fidelidad consigo mismo de quien aprende, de manera que, siendo cada vez más sí mismo, lo aprendido por él se acrezca y perpetúe en la misma dirección que su ser personal.

Dimensiones motivacionales y cognoscitivas de la educación de la voluntad

7) Cualquier aprendizaje será más eficaz en la medida que contribuya a ofrecer una mayor cohesión y madurez en quien aprende. Si el sujeto que aprende no integra lo aprendido en su trayectoria biográfica, lo aprendido se transforma en algo disruptivo que dificulta su propia coherencia personal. En consecuencia, este aprendizaje daña la vida del sujeto, y resulta intrusivo para la vida de quien aprende.

8) Cualquier aprendizaje se adquiere más fácilmente si entre lo que hay que aprender y las funciones del sujeto implicadas en ese aprendizaje, hay cierta proporcionalidad. Este punto es fundamental y debe resolverse en la programación pedagógica.

9) Cualquier aprendizaje, por último, será tanto más eficaz cuanto más dependa de una voluntad personal libremente ejercida. Es decir, cuando quien aprende tiene un cierto saber del fin por el que aprende, hasta el punto de que este fin se convierte en su mejor motivación para el aprendizaje.

La educación de la voluntad es, a qué dudar, eficazísima. La repetición de los actos engendra hábitos que nos hacen más fácil la realización de esas acciones. Incluso aunque estos hábitos puedan entenderse como "rutinas", incluso como "automatismos", en realidad no lo son. Esas mal llamadas rutinas, lo único que manifiestan es una facilidad para obrar de determinada manera, de una forma tal que estando penetrada por la libertad inicial que decidió aquella conducta —cuando no había ni sombras de rutina—, se muestra ahora mucho más económica, menos costosa y, no por ello, menos libre.

La educación de la voluntad que aquí se propone, aunque debe comenzar en los primeros estadios de la vida, no termina nunca. De una parte, la libertad del hombre y, de otra, la ambigüedad y complejidad de la sociedad en que el hombre vive, garantizan y exigen la educación continuista de la voluntad, educación que es mucho más fácil y provechosa cuanto más precozmente se haya iniciado.

La educación de la voluntad supone una perfección del ser humano, pero una perfección que es perfectible, por cuanto que permanece indefinidamente abierta.

Los profesores deberíamos atender a esta cuestión palpitante. Bastaría para ello que inicialmente fuésemos capaces de motivar a nuestros alumnos hacia el aprendizaje (motivar enseñando). Los alumnos, por su parte, deberían motivar a los profesores a que les sigan enseñando, demostrando con su comportamiento la eficacia de lo que aquéllos les enseñan (aprender motivando).

De este modo, profesores y alumnos se sentirán coincidentes en la apreciación del proceso educativo como uno de los valores supremos (motivación) que inciden en la formación del hombre, contribuyendo ambos a hacer menos penosas y más ágiles, menos frustrantes, las tareas de aprender y enseñar (aprender desfrutando y enseñar desfrutando).

La educación de la voluntad —un tema hasta ahora marginado en la actual pedagogía— puede contribuir a la mejora de nuestra sociedad, pues como escribió Leibniz, "siempre he pensado que no se reformará el género humano, si no se reforma la educación de la juventud". Y, la educación de la voluntad —no se olvide— constituye un elemento primordial e irrenunciable en la educación de la juventud.

Bibliografía

- Comte, A.: *Cours de Philosophie Positive*, edición crítica de Michele Serres, 1975.
- Dollard, J. C. y Miller, N. E.: *Frustration and aggression*. Yale Univ. Press, 1939.
- Freud, S.: *Introducción al Psicoanálisis*. Alianza, Madrid, 1972.
- Hull, C. L.: *A behavior system*. Yale Univ. Press, 1952.
- Lewin, K.: *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill, 1935.
- Nietzsche, F.: *Werke*, 3 vols., 1956.
- Schopenhauer, A.: *El mundo como voluntad y representación*, 3 vols., 1942; *Sobre la libertad humana*, 1984.
- Thorndike, E. L.: *Human Learning*, Appleton-Century, 1931; *The Fundamentals of Learning*, Columbia Univ., 1932.
- Tomás de Aquino: *Sum. Theol.*, I, q. LXXXIII, I-II, q. 6, a. i.