Universidad Iberoamericana Puebla

Repositorio Institucional **http://repositorio.iberopuebla.mx**

Revista Magistralis Número 28

Hacia una pedagogía de las decisiones

Martínez Sánchez, Jorge

2015-03-04

http://hdl.handle.net/20.500.11777/258

http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS DECISIONES

Jorge Martínez Sánchez*

Resumen

Este estudio comienza por clarificar el conjunto de operaciones, intelectuales y afectivas, que realizamos al tomar cualquier decisión razonada. Se sugiere que la estructura de ese conjunto de operaciones básicas es común a cualquier persona en cualquier circunstancia dentro de toda cultura, subyaciendo las evidentes variaciones en el desenvolvimiento concreto del proceso, lo cual puede significar un punto común de partida para el diálogo y la apropiación de ese proceso. Desde el punto de vista moral se afirma que una decisión será responsable cuando responda al deseo de hacer el bien. Así, se utiliza la selección de ocho categorías de análisis que se pusieron a prueba a través de un cuestionario de reflexión aplicado a una muestra de alumnos de licenciatura. Algunos de ellos fueron posteriormente entrevistados. El análisis estadístico de los cuestionarios y la interpretación de las entrevistas deja ver que, en efecto, los estudiantes utilizan sin dificultad esas categorías para reflexionar sobre una decisión importante. El fruto pedagógico ofrece la posibilidad de utilizar el cuestionario como herramienta didáctica que favorezca la apropiación de los procesos de decisión, la actitud de mejora y la identificación de posibles caminos para lograrla.

* Profesor de tiempo completo, Departamento de Educación UIA Ciudad de Mexico.

Introducción

Todo centro educativo, aparte de impartir programas académicos acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos y los requerimientos sociales vigentes, impacta el crecimiento de los pupilos en todas sus dimensiones, ya sea que lo pretenda o no. Aun si una universidad, por ejemplo, pretendiera dedicarse exclusivamente al aprendizaje profesional de sus alumnos de licenciatura, el hecho es que colabora además en alguna medida, positiva y en ocasiones negativa, a su desarrollo ético, social, afectivo y físico. Impulsa, a través de actividades explícitas o de ambientaciones subyacentes, una transformación en lo que va siendo significativo para los jóvenes, en aquello que ellos van valorando como lo más importante en el transcurrir de sus vidas, aquello por lo cual estarán dispuestos a esforzarse.[1]

En los extremos, con algunas acciones educativas, la institución puede ir preparando a los alumnos para un ejercicio responsable de su libertad o promover lo opuesto, una existencia alienada, de mera supervivencia ante la percepción de una realidad inamovible que parece imponérseles sin pedir su opinión ni admitir su intervención.

Cualquier centro educativo que admita esta realidad estará de acuerdo con que deberá atender lo mejor posible al primer extremo, el de la formación para un ejercicio responsable de la libertad y corregir todas las situaciones, pretendidas o no, que coarten el camino hacia él. No siempre, sin embargo, se tiene suficiente claridad sobre lo que esto significa ni sobre las posibles maneras didácticas de impulsar esta formación.

¿De qué depende el ejercicio de la libertad y qué significa que éste sea responsable? ¿Pueden diseñarse programas educativos que forta-

[1] Véase por ejemplo Pascarella, Ernest; Terenzini, Patrick (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.

lezcan este ejercicio, o el asunto queda muy por fuera de los confines de cualquier actividad pedagógica explícita y sistemática?

Una primera tarea para afrontar el reto consistirá en aclarar en qué consiste un ejercicio responsable de la libertad; llegar a una claridad suficiente es requisito indispensable para responder a la inquietud educativa. Podemos adelantar que, cualesquiera que sean las nociones de libertad y de responsabilidad, éstas se condensan en las decisiones que tomamos. En efecto, sólo puede hablarse de libertad en presencia de dos o más acciones alternativas, cuando la posibilidad de decidirse por una de ellas es nuestra. Son muchas las circunstancias ante las cuales no tenemos esta posibilidad; no siempre podemos decidir. Pero construimos nuestra vida, nos construimos a nosotros mismos, a través de las decisiones que tomamos.

Para avanzar hacia una pedagogía de las decisiones, comenzamos por sostener algunas conversaciones informales con alumnos de la Universidad Iberoamericana en la ciudad de México, para anotar tentativamente cómo se expresaban sobre alguna decisión importante que hubieran tomado. Lo hicimos siguiendo una intuición: para diseñar un proceso educativo de las decisiones convendría tomar en cuenta, desde un inicio, la manera en la cual ellos se expresan al reflexionar sobre sus decisiones.

Al mismo tiempo, llevamos a cabo una revisión bibliográfica y una reflexión crítica sobre el proceso de toma de decisiones, que ha llevado a determinar la noción del *estilo de decisión* de personas dentro de una comunidad. Bajo la luz de esta noción, exploramos estadísticamente ocho categorías de análisis que pueden esclarecer las diferencias entre diversos grupos de alumnos, en cuanto a su propio análisis de una decisión que les resultó importante para su vida personal y social.

Comencemos por el resultado del análisis crítico: qué operaciones realizamos al tomar decisiones, cómo se relacionan entre ellas y cómo

pueden variar de una persona a otra o verse modificadas en diferentes circunstancias.

El proceso universal[2]

Dentro del proceso de decisión, cada quien, en cada ocasión, opta por una acción posible entre otras, o por no actuar, siguiendo sus percepciones, anticipaciones, creencias, conceptos, valores y sentimientos. Como veremos, cualquiera que sea el desenvolvimiento de este proceso, cualesquiera que sean los criterios, los valores o las circunstancias, el proceso se desarrolla siguiendo una pauta única, a través de las mismas operaciones, aunque realizadas de manera diversa por diferentes personas en distintas circunstancias. Determinar esta pauta y comprobar que es única, además de profundizar en el conocimiento de la naturaleza humana, permitirá sentar las bases para actuar educativamente.

Las operaciones intelectuales

De manera simplificada podemos observar (y se invita al lector a hacerlo en sí mismo) que cualquier proceso de decisión comienza con la percepción de una situación que pensamos que debe cambiar. Cuando no se conoce de antemano la manera de responder ante tal situación, la percepción dispara un conjunto interdependiente de operaciones afectivas e intelectuales.

Las operaciones intelectuales inician con la búsqueda de la comprensión de lo que se ha percibido; para contestar las preguntas sobre

[2] Como base para esta presentación, utilizamos fundamentalmente las obras de Bernard Lonergan (1989). *Insight*: *Estudio sobre la comprensión humana.* Salamanca: Sígueme; y Brian Cronin (2006).

qué sucede y qué podría o debería suceder, clasificamos y relacionamos los datos de la situación y otros que consideramos importantes; nos preguntamos por las implicaciones de modificar unos u otros de los datos, hasta que entendemos la situación e identificamos posibles acciones alternativas. Si sopesamos cada una por su coherencia con nuestros valores, sentimientos y costumbres, nuevamente, al ver sus posibles implicaciones, valoramos una de ellas como la más conveniente, la mejor, la correcta. Verificamos que hemos comprendido bien, que efectivamente hemos valorado sin error y decidimos llevar a cabo esa acción que consideramos la mejor.

Hemos detectado en nosotros mismos un primer conjunto de operaciones, siempre realizadas para tomar una decisión razonada: la percepción, la organización y relación entre los datos para lograr la comprensión, la valoración de las posibles acciones y la verificación de que hemos comprendido y evaluado correctamente. Estas operaciones nos presentan la necesidad de elegir la acción que hemos valorado como la mejor, la más adecuada, la más conveniente, la correcta o, en las peores circunstancias, la menos mala, aquella cuyas implicaciones serán lo menos funestas posible; en tales circunstancias, esa será la mejor de las posibilidades.

Como hemos mencionado, no siempre encontramos la posibilidad de llevar a cabo estas operaciones de manera calmada. En muchos casos no podemos realmente decidir, pues las circunstancias u otras personas nos imponen una acción determinada; en muchos otros se requiere de una decisión rápida, que no nos da tiempo de sopesar adecuadamente los datos para llegar a la plena comprensión ni las posibles implicaciones de diferentes acciones. Tampoco tenemos el espacio para verificar que hemos entendido bien o valorado correctamente. Ante la urgencia, nos decidimos por la acción que hasta ese momento parece

tener mayor probabilidad de ser la mejor. Siendo esto así, no contradice lo estipulado en los párrafos anteriores; cuando decidimos ese es el proceso que seguimos, aunque en muchas ocasiones no logremos desarrollarlo a satisfacción.

Al analizar una decisión ya tomada, una vez que ya vivimos las implicaciones, podemos advertir si en algún paso nos quedamos cortos o nos desviamos. Aquilatamos entonces, evaluamos nuestras limitaciones y nos congratulamos por haber tomado la decisión correcta pese a estas restricciones o nos sentimos molestos por no haber podido verificar suficientemente que esa era la mejor acción. Este análisis posterior evidencia, una vez más, que sabemos cuál es el proceso ideal, aquel del cual quizá tuvimos que apartarnos o tal vez cortamos a medio camino. El proceso completo de decisión, al menos en su aspecto intelectual, es ese y no otro.

En realidad, debemos admitir que tomaremos cualquier decisión con algún grado de incertidumbre. Esto se debe a que, para valorar con plena certeza cuál de las posibles acciones es la mejor, tendríamos que conocer las implicaciones de todas ellas. Pero ninguna ha sucedido, de manera que nuestro conocimiento de las implicaciones permanece en el terreno de las probabilidades. Si nos decidimos por una acción, lo que sabemos es que probablemente sucedan las implicaciones que prevemos. Lo sabemos por nuestra experiencia previa, por las experiencias de otros, por nuestro conocimiento de las regularidades en el campo en el cual estamos tomando la decisión. Pero nunca podremos estar totalmente seguros. Siempre es posible que algo ocurra de manera distinta a como lo previmos. Una vez más, esto no contradice el hecho de que el proceso sea el señalado arriba; sólo que nunca podremos llevarlo hasta la certeza absoluta.

En algunas culturas se privilegia el proceso individual de decisión. Se favorece la autonomía en la determinación individual de las acciones. En otras, el papel de la comunidad recibe una preponderancia mayor:

una decisión importante se toma en grupo, atendiendo a las aportaciones de quienes han mostrado mayor sabiduría. Las relaciones interpersonales cumplen una función primordial en las decisiones que marcarán el ambiente y la historia comunitarios. En estos dos extremos del arco iris y en todos los usos intermedios, quienes deciden consideran los datos hasta llegar a la comprensión; valoran y verifican la valoración de posibles acciones antes de decidir. Las operaciones intelectuales son las mismas.

La secuencia «atender a los datos → comprender la situación y las acciones posibles con sus implicaciones → evaluar cada una → verificar la comprensión y la valoración → decidir» se ha expuesto de manera lineal para procurar mayor claridad en la presentación. Podemos advertir en nuestra experiencia que el proceso no sucede así. Al organizar los datos, por ejemplo, estamos de hecho ya anticipando alguna evaluación; al perfilar la valoración de las acciones, regresamos a los datos o buscamos mayor información. Avanzamos y regresamos hasta sentirnos satisfechos con el progreso. Nuestro proceder es más complejo que el mero camino por una ruta prefijada. Más aún, puede observarse que seguir el proceso involucra una serie de decisiones menores: obtener más información o trabajar con la ya acumulada, detenerse a analizar desde otra óptica los datos o seguir adelante en el camino emprendido, asentar una valoración o revisar una vez más si se cumplen las condiciones para que lo ya realizado baste para decidir, etcétera. Comprender las operaciones intelectuales y su secuencia, aun expuesta de manera lineal, permitirá seguir analizando un factor concomitante en el proceso: las operaciones afectivas.

Los sentimientos y los deseos

El hecho es que tomar una decisión no es un asunto sólo de la inteligencia. Muchos sentimientos acompañan y matizan el funcionamiento de las operaciones intelectuales.

Algunos sentimientos son estados de ánimo debidos a alguna carencia o, al contrario, a algún exceso. Por ejemplo, el hambre o un malestar estomacal. También emergen cuando las circunstancias, externas e internas, son satisfactorias, cuando nos sentimos en paz, tranquilos, precisamente sin ninguna carencia urgente. En realidad, más que sentimientos son sensaciones que influyen, positiva o negativamente, en nuestra disposición para tomar una decisión razonada: pueden facilitarla o incluso pueden bloquearla y empujarnos a satisfacer la carencia o deshacernos del malestar de manera impulsiva. Aun cuando necesitamos tomar una decisión con respecto de alguna situación que no se relaciona con ellas, estas sensaciones afectan desde nuestra percepción inicial de las circunstancias hasta la valoración de las acciones posibles. Si son suficientemente intensas, alteran nuestra atención, con lo cual podemos hacer caso omiso de algunos datos relevantes; apresuran quizá el proceso de comprensión y hacen que omitamos la verificación de nuestro entendimiento, de manera que la evaluación de las diversas acciones posibles resulta apresurada y sin suficiente fundamento. La decisión, así, es culminación de un proceso sesgado o incompleto.

Otro tipo de sentimientos son los que tienen un objeto, una persona o una situación a la cual están dirigidos. A diferencia del hambre, está el *antojo*, por ejemplo. Sentimos hambre por falta de comida; pero tenemos antojo de un manjar específico. La primera se satisface con cualquier nutriente; el segundo sólo se satisfacerá con aquello que se desea. Estos sentimientos son verdaderos deseos por algo o por alguien y hablaremos de ellos en lo que sigue.

En última instancia, estos deseos nos impulsan en una de dos direcciones: o nos hacen tender hacia lo inmediatamente agradable (o huir de lo desagradable), ya sea en el terreno físico o el psicológico, o bien nos orientan hacia lo que, sin contradecir necesariamente esta primera ten-

dencia, nos construye como mejores personas. No detenerse en lo agradable ni en las costumbres ni en las reglas en sí mismas, sino tender hacia la construcción de nuestra humanidad (sin rechazar necesariamente, repito, aquellas primeras tendencias a lo agradable) es lo que configura el carácter responsable de una decisión y nos lleva a conquistar gradualmente nuestra libertad.

El deseo de hacer el bien y el ejercicio responsable de la libertad

En la mayoría de las personas, tal vez en todas con distinta intensidad, existe un sentimiento básico que distingue una decisión responsable de otra que no lo es. Ese sentimiento aparece en forma de un deseo: el deseo de hacer el bien. Este es previo a la determinación, por una persona en circunstancias específicas, de cuál de las posibles acciones es la moralmente buena, la que nos construye como buenas personas. Cuál sea esa acción puede ser motivo de duda, de discusión y aun de error. El deseo subyacente es el que sienta las bases de una búsqueda junto con otros humanos que se dejen llevar por él. Este deseo promueve que las operaciones intelectuales de la decisión sigan un curso inagotable de superación de las dificultades, de estar atentos a todos los datos relevantes, de procurar actuar de la manera más inteligente posible para comprender la situación, las posibles acciones y sus implicaciones, de ser cuidadosos al evaluar las distintas acciones y lo más minuciosos posible en la verificación de que se ha comprendido y evaluado correctamente.

Siempre dentro de nuestra cultura, inmersos en la gran cantidad de limitaciones externas e internas que nos constriñen, el deseo de hacer el bien es el faro que orienta la construcción responsable de nuestra libertad.

Así, el ejercicio responsable de nuestra libertad es aquel que, en todo momento, atiende este sentimiento básico, asumiendo la tendencia hacia lo inmediatamente agradable en un nivel superior, el nivel en el que vamos, en efecto, construyéndonos como mejores personas en sociedad.

Otros sentimientos

Dentro de los estados de ánimo y de las tendencias hacia lo agradable o bien hacia lo humanamente más valioso, muchos sentimientos se involucran en el proceso. Gustos y aversiones, aspiraciones, ansiedades y esperanzas, deseo de aceptación y miedo al rechazo, van acompañando y sesgando el proceso hasta que, de alguna manera, se asientan suficientemente como para permitir optar por la acción que se comprendió como la correcta. Desde luego, pueden llegar a ser tan intensos que bloqueen la posibilidad de decidir.

Tomemos la lista anterior para insistir en el significado de «universal» en este análisis. Cada quien tiene sus gustos y aversiones, por ejemplo; el tema es que todo ser humano tiene algunos gustos y algunas aversiones y éstos siempre influyen. Hablar de «todo» y hablar de «siempre» es afirmar que el análisis determina un proceso universal. Comprender y avalar este proceso universal, permite orientar e iluminar desde una perspectiva superior los estudios empíricos y los proyectos didácticos.

Las decisiones libres

Todas las afirmaciones presentadas sobre el proceso universal en sus factores afectivos e intelectuales y sobre los posibles bloqueos y sesgos, suponen que, al menos en algunas ocasiones, decidimos. Pero, ¿realmente tomamos decisiones, en verdad elegimos entre acciones alternativas, o nuestros actos están plenamente determinados por las circunstancias ex-

ternas, por nuestra situación psicológica, por la presión social, por nuestra educación, nuestra historia y cultura y, en definitiva, por nuestra información genética? O, quizá, las decisiones que tomamos sean mera ilusión en una realidad en la cual todo se debe a la casualidad, gobernada por leyes probabilísticas de combinaciones químicas. Que nuestras acciones estén predeterminadas ha sido afirmado por algunos filósofos[3] y psicólogos;[4] que sean producto del azar, por algunos neurofisiólogos contemporáneos, para los cuales toda nuestra actuación se explica por interacciones químicas en nuestro organismo, sobre todo en el área cerebral.[5]

Ambas posturas, sin embargo, ceden ante un análisis lógico y, sobre todo, contradicen nuestra experiencia vivencial, al no corresponder con el contenido de nuestra conciencia. Veamos esto con algún detalle.

Afirmar que todas nuestras decisiones están completamente determinadas por algunas causas, ya sean psicológicas, sociales, culturales o de cualquier índole (incluso genéticas), conlleva una contradicción. Porque si una decisión está determinada por varias causas, cada una de esas causas estará, a su vez, determinada por otras; cada una de estas por otras más y así en sucesión creciente de ramificaciones sin fin. Esto es lo mismo que afirmar que, en definitiva, no pueden conocerse todas las causas de una decisión; no por una cuestión de tiempo, de inteligencia o de recursos: es simplemente imposible, pues cada vez que llegáramos a determinar un conjunto de causas, nos veríamos en la necesidad de determinar otro conjunto anterior y mayor. Concluir que una decisión está determinada por un conjunto infinito de causas que se pierde en una

[3] La historia del pensamiento filosófico suele citar a Hobbes (1651) como precursor de esta postura.
[4] Los más conocidos pertenecen a la escuela conductista, como Pavlov (1927) y Skinner (1938).
[5] Véase Hauser (2006).

regresión infinita, es un sinsentido. El proceso de decisión podrá estar enormemente influido por las circunstancias; pero una decisión nunca surge plenamente determinada.

Queda entonces una aparente alternativa: una decisión no está determinada sino todo lo contrario, es llanamente azarosa. No tiene una causa que pueda entenderse. La casualidad, diría esta alternativa, es la que explica el haberse decidido por una y no por otra acción. Las páginas anteriores, sin embargo, denotan con claridad la vacuidad de esta postura. No apreciamos que una situación debe cambiar por mero ejercicio probabilístico; lo hacemos porque la situación no corresponde con lo que pensamos que debería suceder. Tampoco seleccionamos, ordenamos, jerarquizamos y relacionamos los datos sin ton ni son en un ejercicio de prueba y error; lo hacemos usando nuestra habilidad para llegar a la comprensión; no verificamos que hemos comprendido como si emprendiéramos un nuevo asunto por casualidad, sino precisamente porque entendimos la situación y queremos constatar que hemos comprendido adecuadamente. Por último, no valoramos una acción por encima de las demás de la misma forma que hubiéramos evaluado cualquier otra como la mejor. El proceso de decisión está claramente dirigido hacia el compromiso con la acción que lleguemos a valorar como la correcta. Y esto no es azaroso.

Por último, algunos pensadores, desde Epicuro hasta los modernos emotivistas,[6] han aventurado la idea de que, en el fondo, todas nuestras decisiones son meramente afectivas. Para éstos, la inteligencia juega con las razones a favor y en contra de llevar adelante alguna acción. Pero al final elegimos realizarla cuando nuestros sentimientos se inclinan hacia ella. Ya hemos establecido la importancia de los sentimientos

[6] Cf. Cronin (2006: 40 a 48).

que acompañan y matizan el camino de decisión. Proponer que estos son los únicos que conducen o culminan el proceso, sin embargo, es estar en poco contacto con la experiencia de decidir. Porque cuando alguien selecciona y organiza los datos, los jerarquiza y relaciona, están presentes sentimientos, valores y prejuicios; pero el proceso es, por definición, intelectual; estas operaciones son cognoscitivas no afectivas y están conducidas por la inteligencia. Y así del resto de las operaciones intelectuales. Desde el inicio del proceso, podemos observar que este tiene un componente afectivo, pero el proceso no sólo está configurado por los sentimientos. El que arriba hayamos podido exponer las operaciones intelectuales por sí mismas no surge de un subterfugio retórico; realmente pueden observarse estas operaciones funcionando al decidir, y en verdad podemos advertir cuándo las llevamos a cabo a satisfacción o cuándo las obstruimos o desviamos, porque ellas tienen sus propias reglas, su propia manera de realizarse bien o mal, prescindiendo de las operaciones afectivas que las acompañan.

Pero entonces, ¿qué explica que lleguemos a una decisión? ¿Cuál es, en definitiva, la causa? ¿Qué sucede entre el momento en el cual afirmamos que una es la acción correcta, y el momento en el cual nos decidimos por ella? La causa de este paso de la valoración a la decisión somos nosotros. Lo que ocasiona que nos decidamos es que somos seres que decidimos. No hay más causas. Lo que termina el proceso de decisión, es nuestra decisión. No hay en medio nada más que entender. Percibimos, comprendemos, valoramos y decidimos. Nosotros somos la única explicación. Esta posibilidad de elegir entre dos acciones alternativas es, precisamente, nuestra capacidad para actuar en libertad.

Una nota final: por lo expuesto hasta aquí, podemos afirmar que la expresión «decisiones libres» es un pleonasmo. En realidad, o podemos decidir ante acciones alternativas, o no podemos. Si nos constriñen de

tal manera las leyes, las personas, las costumbres o los traumas psicológicos, que no tengamos la posibilidad de elegir, esto significa que, en esas circunstancias, no podemos ejercer nuestra libertad. Toda decisión es libre o no es.

El proceso particular

En cada caso concreto, cada persona, en soledad o en comunidad, realiza las mismas operaciones intelectuales y afectivas. Lo hace de forma distinta a otros e incluso a sí misma en otras circunstancias. La manera específica en la cual se da este *desenvolvimiento* concreto del proceso depende al menos de siete factores:

1) *La información con la cual se cuenta*. Al advertir una situación, nos encontramos con una cantidad potencialmente infinita de datos. Cada uno de los datos que detectamos tiene relación con otros, de la misma situación y de situaciones semejantes que podemos recordar o investigar; estos otros datos, a su vez, se encuentran en relación con otros más y así sin término. Si tuviéramos que analizar todos los datos con todas sus relaciones posibles, nunca avanzaríamos siquiera en la percepción de un fenómeno, mucho menos hacia su comprensión. Seleccionamos, entonces, los datos que nos parecen relevantes. La selección depende de nuestra experiencia anterior, de nuestras anticipaciones, de nuestro sentido común o de nuestros sentidos entrenados para advertir algunos aspectos de una situación. Dado el caso, también depende de los instrumentos que utilicemos para observar. Usualmente realizamos esta selección de manera inmediata e inconsciente, aunque en algunos casos llegamos a hacerlo con plena minuciosidad e intención. Este último es el caso, por ejemplo, de la investigación científica empírica.

Es frecuente que, al analizar una decisión ya tomada, nos demos

cuenta de que faltó algo de atención a algún aspecto de la situación inicial, el cual olvidamos anotar para llegar a la comprensión del hecho y de las acciones posibles. Más aún: éste siempre es el caso, porque nunca podríamos anotar todos los matices de todos los datos de un fenómeno. El hecho es que es posible tener plena conciencia de los datos que tomamos en cuenta y podríamos analizar después si estos eran en realidad suficientes para proseguir en el proceso de decisión. Lo cual implica que nuestra percepción podrá ser correcta si corresponde con los datos, pero nunca será completa.

La información que entra en juego no se limita a los datos que nos ofrece la situación; incluye los conceptos, valores y creencias que uno ha asumido, interiorizados desde las enseñanzas de los mayores o construidos en nuestra interacción con realidades del entorno físico y social. Esta información, como se ha mencionado, influye desde la selección de datos que realizamos y sigue matizando el resto del proceso.

2) *La información que se produce en el proceso.* El conjunto de operaciones intelectuales va produciendo información que es retomada en pasos subsiguientes. La percepción acabada del fenómeno de inicio conlleva la integración que la persona ha alcanzado a partir de los datos iniciales; la comprensión permite formular cuál es esa situación que presenta una ocasión de decidir; la enumeración de las acciones posibles y las implicaciones tentativamente previstas de cada una, surgen de la creatividad imaginativa que se basa en la experiencia y en la lógica, pues son meras posibilidades. Todos estos productos de información acompañan el proceso y permiten llegar a la disyuntiva final de la decisión.

Por último, existe la posibilidad de decidir sin tener claridad sobre la manera de llevar a la práctica el contenido de esa decisión, con lo cual probablemente no se llegue a buen puerto, al haber decidido qué hacer pero no saber aún cómo realizarlo. En contraposición, puede elaborarse

un plan detallado de acciones sucesivas para realizar lo decidido. Entre ambos extremos puede tomarse una decisión que, cuanto más se acerque al segundo, mayor probabilidad tendrá de llevarse a efecto.

3) *Los sentimientos particulares*. Además de la disyuntiva fundamental que consiste en dejarse llevar por el deseo de hacer el bien o permitir que reine la tendencia a la satisfacción inmediata, otro sentimiento resulta, en opinión de algunos autores, fundamental para la operación del proceso: el deseo de ser aceptado,[7] ya sea por los mayores o por los miembros del grupo al cual se pertenece o se quiere pertenecer. Otros muchos sentimientos entran en juego, como ya se ha mencionado. Gustos y aversiones, aspiraciones y miedos, estados de ánimo y deseos. Cada quien tiene los suyos y para cada uno éstos influyen en una decisión concreta, matizando todo el proceso. La conciencia gradual de nuestros sentimientos y de su influencia en nuestras decisiones permitirá decidir también qué tanto les permitiremos tomar control del avance o cuánto podremos utilizar su energía positiva para realizar la tarea de decidir responsablemente.

4) *Las capacidades desarrolladas para operar con la información y con los sentimientos.* Entre estas capacidades se encuentra el nivel del desarrollo de la estructura de razonamiento. Según las investigaciones de Lawrence Kohlberg (1984), todos vamos pasando por etapas sucesivas y cualitativamente diferentes, en la manera en la cual partimos de los datos para discurrir hasta llegar a afirmar cuál es la acción correcta ante una situación de conflicto moral. Estas investigaciones ofrecen un patrón psicológico del desarrollo personal en la ejecución concreta de las operaciones intelectuales del proceso universal.

[7] Gendlin (1997) llega a afirmar que este deseo, que comienza desde la necesidad de supervivencia en los primeros años de vida, es el responsable de todas las disfunciones psicológicas.

Del lado de los sentimientos, es conocida la propuesta de Daniel Goleman (1995) sobre la «inteligencia emocional». De manera semejante al desarrollo de la capacidad para llegar a afirmaciones verdaderas o a evaluaciones adecuadas, podemos desarrollar la orientación positiva de nuestros sentimientos hacia la solución de conflictos. En el caso que nos ocupa, como ya hemos mencionado, resulta imprescindible alimentar el deseo de hacer el bien y aprovechar la energía que otros sentimientos pueden aportar a la satisfacción de ese deseo.

Desde el punto de vista pedagógico, lo importante es que ambos autores afirman que los dos tipos de inteligencia: la cognoscitiva y la afectiva, se desarrollan paulatinamente y son susceptibles de recibir un impulso a través de la educación.

5) *Las restricciones circunstanciales.* Se ha hecho énfasis en que un acto de decisión se realiza en medio de un gran cúmulo de restricciones, internas y externas. Aun sin determinarlo por completo, porque entonces no habría decisión posible, marcan los límites entre los cuales puede realizarse la elección.

Desde el interior, los sentimientos y estados de ánimo particulares que están presentes al lado del proceso, y la carga informativa con la cual llegamos a apreciar la situación inicial, ya han sido mencionados como factores concomitantes. Están, además, todos los aspectos exteriores, desde los físicos hasta los sociales, que limitan o impulsan y matizan la previsión de acciones viables entre las cuales seleccionar la que se evalúe como la mejor, «dadas las circunstancias». Ser libres no quiere decir que hagamos siempre lo que queramos, sino que elijamos entre lo que podemos llevar a la práctica.

6) *Las destrezas y recursos físicos y sociales.* Ante las restricciones y posibilidades, la persona procede según los recursos que considere a su alcance. Talentos y habilidades personales, simpatías, instrumentos,

posibilidades económicas y redes sociales de los cuales podrá echar mano, la colocan en un ámbito que tomará en cuenta para conducir el proceso de decisión.

7) *El sentido de vida.* Desde diferentes ángulos, diversos autores[8] hacen hincapié en lo diferente que resulta tomar una decisión ante un claro sentido de la vida, de la que resulta atendiendo sólo a las circunstancias inmediatas. En particular, podríamos afirmar que tener presente un proyecto de vida propiciará que la persona se deje conducir por el deseo de hacer el bien, con lo que esto quiera decir en las circunstancias concretas frente a aquello a lo cual ha decidido orientar su existencia, es decir, será más probable que la decisión surja de un ejercicio responsable de la libertad cuando se sitúa ante el horizonte de un sentido de vida bien definido.

Será más probable, aunque no necesario, porque existe la posibilidad de que el mismo sentido de la vida de alguien, en la práctica, se limite hedonistamente a la satisfacción inmediata; si éste fuera el caso, el deseo de construirse como mejor persona quedaría obnubilado por el deseo del placer espontáneo y pasajero.

La definición de un sentido de vida que asuma este deseo inmediato desde uno que lo trasciende en la búsqueda del bien moral, es materia abierta a la educación desde los primeros años de vida.

Hasta aquí, la elaboración se ha realizado en el ámbito del diálogo con el lector, apelando al análisis personal que puede realizar sobre su propia experiencia. Podemos suponer que estará de acuerdo con las principales afirmaciones. Quizás un diálogo real pudiera enriquecerlas, matizarlas y añadir algunas otras de relevancia.

[8] Pueden verse los enfoques de Loyola (1534) y Covey (2002).

La comprensión alcanzada hasta aquí, por lo pronto, pide una confrontación con la manera en la cual otras personas reflexionan sobre sus procesos de decisión.

El estudio empírico

Cualquier intervención educativa cobrará mayor fuerza en la medida en la cual parta de aquello que resulte cotidiano para enfrentarlo, en todo caso, con la posibilidad de mejora. Para definir las posibilidades de un arranque didáctico, se entrevistó informalmente a varios alumnos de licenciatura. Se rescataron algunas categorías que ellos utilizaban espontáneamente para reflexionar sobre una decisión que hubiera cambiado el trayecto de su vida. A partir de las características del proceso universal de decisión descrito en párrafos anteriores, de la revisión de otros autores además de los utilizados como base para esa descripción, y de las categorías empleadas abiertamente por los alumnos durante las entrevistas informales, se elaboró un cuestionario que se aplicó a una muestra de oportunidad de 109 alumnos de licenciatura, distribuidos a propósito de su sexo, avance en los estudios y área de estudio. El cuestionario pedía al alumno que pensara en la última decisión importante que hubiera tomado, una que hubiera derivado en un cambio significativo en su vida. A propósito de ella, se le solicitaba que contestara una secuencia de 15 preguntas de escala al estilo de Likert, generadas alrededor de ocho categorías: el grado de dominio ante las circunstancias, la existencia de un plan de acción, la influencia de los sentimientos en oposición al razonamiento meramente intelectual, la influencia del deseo de aceptación, el impacto de factores externos en oposición a internos, la influencia de un proyecto de vida, la suficiencia de la información utilizada y la influencia de opiniones de otros y de valores introyectados.

Para verificar que los alumnos respondían con facilidad las preguntas a lo largo de las ocho categorías seleccionadas, para constatar que estas respuestas podrían conformar estilos distintivos de decisión, y para profundizar y complementar los resultados del cuestionario, primero se hizo un estudio estadístico de las respuestas a los cuestionarios y después se realizaron algunas entrevistas. El cuestionario, que sirvió de base para el análisis inicial, fue posteriormente modificado haciendo caso a los resultados para poder utilizarse como una herramienta didáctica. Los siguientes párrafos presentan estas etapas con más detalle.

El análisis estadístico

Con las respuestas al cuestionario original se realizó un análisis factorial por componentes principales. Como se sabe, este análisis estadístico de componentes principales reporta los subconjuntos de variables que presentan alta correlación para explicar la variedad de datos. De esta manera, en el caso del cuestionario aplicado, las categorías exploradas se aglutinaron en tres componentes. Es decir que, para explicar la mayor parte de la diversidad en las respuestas de los alumnos, basta con utilizar estos tres componentes en lugar de las ocho variables originales o de otras posibles combinaciones entre las variables. Cada componente describe un *estilo* seguido en el proceso particular de la decisión, según lo reportado por la reflexión de los alumnos.

En seguida describiremos estos estilos. Antes, debemos recordar que lo relevante del ejercicio estadístico radica en constatar que, utilizando las ocho categorías seleccionadas, los alumnos en efecto pudieron reflexionar sobre su decisión de manera seria y consistente, tanto que dentro de las miles de combinaciones lógicamente posibles entre las categorías, bastaron tres para explicar suficientemente las respuestas a los cuestionarios. Estas combinaciones, estos estilos definidos, son muestra

de que las reflexiones sobre el proceso universal y los procesos particulares de decisión guardan su sentido en la reflexión personal y específica de los alumnos, de manera que ésta converge en tres estilos. En realidad, quizá con otra muestra de alumnos, los estilos se hubieran definido de distinta manera; esto no ofrece ninguna dificultad, pues seguiría constatando la pertinencia empírica de los avances teóricos, lo cual fue el objetivo al haber aplicado el cuestionario.

Los estilos definidos para esta muestra de alumnos fueron:

Primer Estilo: Autónomo.

+control+información+plan-aceptación.

Corresponde este primer estilo a los alumnos que reportan haberse sentido en control de su proceso y haber contado con la información suficiente para deliberar. Además, estos mismos alumnos recuerdan que no se dejaron llevar por el deseo de aceptación y, al tomar la decisión, sabían perfectamente cómo llevarla a cabo. El 58% de los cuestionarios ofrece respuestas cuya tendencia principal corresponde con este primer estilo.

Segundo Estilo: Heterónomo.

+aceptación+exterior.

El segundo estilo queda conformado por las respuestas de los alumnos que muestran una elevada influencia de factores externos y recuerdan haberse dejado llevar por el deseo de aceptación grupal. En la decisión sobre la cual reflexionaron a través del cuestionario, los alumnos reconocen haber descansado más en los demás que en sí mismos. Este estilo corresponde sólo al 2% de los cuestionarios respondidos.

Tercer Estilo: Afectivo.

+sentimientos+proyecto+opiniones.

Por último, quedan las respuestas de los alumnos que manifiestan haberse dejado llevar por los sentimientos, haber atendido lo que perciben como lo más importante en su vida y haber tomado muy en cuenta

las opiniones de sus amigos y de su familia. La construcción de este tercer estilo aglutina al 6% de los cuestionarios.

Cabe hacer notar que denominar «afectivo» a este estilo pretende subrayar la tendencia a considerar los sentimientos propios, el apego a lo que se percibe como importante y el aprecio de las opiniones de otros. Por una parte, desde luego, en cada una de estas últimas dos tendencias está también presente el componente intelectual; por otra, si bien este estilo podría considerarse primordialmente heterónomo al atender a esas opiniones ajenas, se prefirió llamarlo «afectivo» para enfocar el énfasis característico.

Es momento de recordar que este ejercicio no está orientado a descubrir la manera en la cual los alumnos toman de hecho sus decisiones, sino a constatar que la forma en la cual reflexionan sobre ellas utiliza sin dificultad las categorías establecidas teóricamente. En otras palabras: si un alumno reporta haber dado una importancia elevada a los sentimientos, este es el dato con el cual contamos: que el alumno lo reporta. No pretendemos afirmar que este alumno haya dado mayor importancia a los sentimientos que otro que haya indicado un papel menor para ellos. Para los efectos de esta investigación, quedan confirmados los temas relevantes: este conjunto de categorías, a través de un cuestionario, puede ayudar a los alumnos a reflexionar sin dificultad sobre sus decisiones y, como se verá, esta reflexión muestra desenvolvimientos particulares del proceso universal.

Se habían lanzado, además, algunas hipótesis que relacionaban las características de la muestra y la diversidad de asuntos sobre los cuales se había tomado la decisión, con las variaciones estadísticas de las respuestas. Con respecto a la determinación de los estilos a partir del sexo, avance en los estudios o área de estudio, ninguna correspondencia resultó estadísticamente significativa. Otros análisis estadísticos, no men-

cionados en este artículo, reportaron correspondencias o correlaciones significativas que matizan el resultado y abren posibles caminos para futuras investigaciones.

Las entrevistas

Los resultados expuestos hasta aquí informan de las respuestas que los alumnos ofrecieron ante el cuestionario cerrado. Para constatar que su reflexión correspondía con lo esperado, que habían comprendido de manera semejante al entrevistador las categorías de análisis y para arrojar luz ulterior sobre el fenómeno de su decisión, al menos desde su perspectiva algunos meses después de haberla tomado, se procedió a invitar a algunos de los alumnos para tener una entrevista sobre la misma decisión de la cual habían reflexionado motivados por el cuestionario.

El primer resultado evidente fue que, en efecto, los alumnos se encontraron cómodos al referirse a su decisión utilizando las categorías vertidas en el cuestionario; no se encuentra en las entrevistas ningún obstáculo de interpretación, como pudieran haber sido preguntas sobre el significado de algún reactivo o sobre el sentido de los estilos.

Un resultado con mayor alcance es el ofrecido por una de las alumnas, al confirmar explícitamente que, analizando los datos, se llega a clarificar las posibilidades, los sentimientos se inclinan por fin hacia una de ellas, la inclinación va tomando cuerpo a través de un proceso de deliberación y por fin se decide llevar a cabo la acción propuesta. Las palabras de esta alumna pueden referirse fácilmente a las características del proceso universal. Los entrevistas con los demás alumnos pueden también referirse al proceso universal, pero ella lo dejó perfectamente claro.

Al mostrarles la caracterización de los tres estilos, además, todos los alumnos identificaron correctamente el que mejor correspondía con el que habían reportado en el cuestionario. Desde luego, todos los cues-

tionarios ofrecían matices de los tres estilos. En efecto, los estilos son modelos abstractos; las respuestas a los cuestionarios reflejaban una tendencia principal sin excluir algún porcentaje de adhesión a los otros dos estilos.

La conclusión resulta ser, por lo tanto, que el estudio empírico apunta a dar fundamento a la teoría desarrollada en los primeros párrafos de este escrito, incluyendo las categorías de análisis, que pueden convertirse en elementos de diálogo pedagógico con los alumnos en busca del desarrollo de su capacidad de decidir atenta, inteligente, razonable y responsablemente. Cómo llevar a cabo este diálogo con una intención educativa es tema de la siguiente sección.

El enfoque pedagógico

Un posible comienzo para promover en una persona el aprendizaje del proceso hacia decisiones cada vez más responsables, radica en propiciar que se *adueñe* de su proceso a la luz de las consideraciones anteriores. Se sabe que «hacer conciencia», en el sentido de tomar como objeto de conocimiento lo que está en nuestra experiencia *interna*, la experiencia de realizar operaciones intelectuales y afectivas para lograr un fin, de manera que pasemos de una experiencia a un conocimiento de ellas, tiene un efecto motivador: fomentar la disposición a corregir errores, subsanar limitaciones, realizar esas operaciones de mejor manera según nuestras posibilidades.[9] Como hemos anotado, darnos cuenta de que partimos de nuestra atención a los datos, por ejemplo espontáneamente, nos invita a tratar de estar más atentos a ellos la siguiente vez. Y así con el resto de las operaciones, tanto afectivas como intelectuales.

[9] Puede verse Peronard (2003); Ugartetxea (2002).

Hemos incursionado en varias dinámicas con distintos grupos de alumnos en cursos de diversa índole, algunos más científicos y otros más humanistas. Recordamos ahora la experiencia durante un curso de Planeación Educativa ofrecido a alumnos de las licenciaturas de Psicología y Pedagogía.

Como parte del aprendizaje del tema de los procesos de decisión, se pidió a los alumnos que contestaran una nueva versión del cuestionario mencionado, se catalogó cada uno según el porcentaje de respuestas con respecto a los tres estilos definidos y el resultado se devolvió a los alumnos. La reflexión en clase permitió ahondar en la importancia de atender al contenido de las categorías sobre los procesos de decisión y la necesidad de procurar ser cada vez más atentos, inteligentes, reflexivos y, en definitiva, responsables en las decisiones, atendiendo a la fuerza del deseo de ser mejores personas y de convertir una institución educativa en un organismo promotor del desarrollo moral.

Además de verificar el aprendizaje del grupo a través de una evaluación formal y de sus ensayos finales, se entrevistó personalmente a un par de alumnas después de haber concluido el curso. Para una de ellas, el mero hecho de contestar el cuestionario había significado una experiencia formativa.

Este es un ejemplo de la posibilidad de dirigir algunas actividades de aprendizaje hacia el robustecimiento del proceso de decisión, en la perspectiva de la educación de la libertad. Tal vez el cuestionario pueda evolucionar hacia un material didáctico utilizable en una diversidad de circunstancias educativas.

Otras experiencias que se han explorado para propiciar el desarrollo en el tema de las decisiones, han consistido en grupos de reflexión sobre decisiones tomadas o por tomar, o en aplicar cuestionarios y entrevistas a alumnos sobre sus decisiones académicas en un curso de matemáticas.

En todo caso, contar con un cuestionario con eficiencia probada para iniciar o fortalecer la apropiación de nuestros procesos de decisión presenta varias ventajas didácticas. Un profesor no necesita ser experto, ni filosófica ni psicológicamente, en el análisis de los procesos de decisión; basta con que vaya realizando el esfuerzo para estar él (o ella) mismo(a) en el camino de la autoapropiación y surja el diálogo constructivo con los alumnos a partir de un instrumento como ése, sin necesidad de descender a profundidades analíticas de cada personalidad. Además, el tipo de decisión de partida puede encontrarse en la experiencia de cualquier alumno, alrededor de la temática de cualquier curso, de manera que la dinámica no interrumpa sino complemente y aun fortalezca el aprendizaje y el desarrollo de las competencias específicas de ese curso. Desde luego, contamos con indicaciones iniciales de la viabilidad y la fuerza de este enfoque y falta aún mucha experiencia y estudio para proponerlo sistemáticamente.