

METODOLOGÍA PARA EL EXAMEN

**DE CASOS REALES
DE CORRUPCIÓN**



METODOLOGÍA
PARA EL EXAMEN
DE CASOS REALES
DE CORRUPCIÓN



METODOLOGÍA PARA EL EXAMEN
DE CASOS REALES DE CORRUPCIÓN

D.R. © 2020, Editor Transparencia Sostenida, A. C.
www.transparenciasostenida.org
info@transparenciasostenida.org
Aztecas 80, Col. Barrio San Francisco
C. P. 10500, La Magdalena Contreras, Ciudad de México
Tels. (55) 5807 9730 y (55) 5652 7973

Primera edición: 2020

Ninguna parte de esta publicación ha de ser republicada, reproducida ni utilizada en modo alguno, en ningún medio electrónico, mecánico o de otra índole, conocido en la actualidad o a futuro, incluidos la fotocopia y el registro, ni en ningún sistema de almacenamiento o extracción de datos, sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

COLABORADORES

Luis Felipe Martí I. de Transparencia Sostenida, A. C.

José María Carreón C. de Transparencia Sostenida, A. C.

PARTICIPANTES INDEPENDIENTES

Carlos E. Juárez R.

Víctor H. Esquivel C.

Martha Conde G.

Genaro R. Jasso D.

Ana M. Conde G.

José Vergara A.

Andrés Amaya R.

Gerardo V. Gaytán R.

Genaro Jasso G.

Felisa Rodríguez L.

Laura Juárez R.

ÍNDICE

- I. LA TRASCENDENCIA DEL EXAMEN.
 - II. BENEFICIOS DEL EXAMEN DEL CASO.
 - III. RACIOCINIO E INVENTIVA.
 - IV. SENTIDO SOCIAL.
 - V. EL SISTEMA SOCIAL.
 - VI. CREATIVIDAD.
 - VII. LA PRÁCTICA.
 - VIII. LA RAPIDEZ.
 - IX. CIRCUNSPECCIÓN Y CAUTELA.
 - X. PREVISIÓN.
- BIBLIOGRAFÍA.

I. LA TRASCENDENCIA DEL EXAMEN.

Lo más importante es tener el problema bien planteado. La educación tradicional nos suele presentar un problema y nos enseña un examen para llegar a una solución (por lo general, única). Pero, también por lo general, no nos enseña a descubrir, identificar y plantearse problemas. La realidad no se presenta de suyo como problemática. Es el hombre quien debe saber descubrir y plantearse los problemas de la realidad.

Es un proceso de análisis y síntesis:

1. El primer paso es análisis: análisis de los hechos. Se trata de estudiar objetivamente los hechos más significativos que configuran una situación dada. La objetividad del análisis nos obligará a distinguir entre hechos y opiniones. Se asume que los hechos pueden ser analizados con objetividad, en tanto que las opiniones tienen un carácter subjetivo. La acuciosa distinción entre lo que es realmente un hecho y lo que es una opinión personal sobre él, puede ser a veces lenta y tediosa, pero es utilísima. Una buena parte de las equivocaciones se originan en una confusión inicial, al tomar como base de la decisión lo que se piensa como un hecho cierto, cuando no es más que una opinión subjetiva discutible. Pero esta discriminación entre hechos y opiniones no sólo resulta a veces —sobre advertencia no hay engaño— lenta y tediosa, sino, además, molesta. La molestia deriva de que la opinión es mía mientras que el hecho no es de nadie y a nadie le satisface que lo anónimo e impersonal prevalezca sobre lo singular y propio. A nadie le resulta agradable que la opinión personal no sea tenida en cuenta precisamente por ser personal. Se debe pasar por encima de estas eventuales molestias para asegurar la objetividad.

2. En la segunda fase se asciende al nivel de la síntesis: síntesis

del diagnóstico del o los problemas. Los problemas no aparecen en su carácter de tales. Hay hechos que sintomatizan determinados problemas; pero el síntoma exige, ahora sí, una interpretación personal, una relación o construcción mental de tales hechos, que se sobreañade al análisis de ellos. La objetividad del hecho se traslada a la conjetura personal de un problema, o de varios, en cuyo caso la mente debe, adicionalmente, sintetizarlos conforme a una relación de urgencia, de importancia y de posible intensidad creciente. Si antes, al analizar conjuntamente los hechos, debíamos atenernos austeramente a lo consignado en el caso, ahora, al diagnosticar el problema, debemos de manejar las razones en que se basan nuestras conjeturas, razones que no encontraremos en los hechos mismos del caso, pero que tendrán que fincarse en ellos, y a ellos remitirse en último término.

3. Hecha la síntesis del o los problemas, regresamos a una nueva etapa de análisis: análisis de las soluciones posibles. En esta fase, debemos enfatizar tres aspectos. Primeramente, la pluralidad de soluciones: a cualquier problema real responde siempre más de una solución. Cuando ante un problema detectado el individuo se encastilla en una solución, ello es signo de que el análisis de la situación no es suficientemente profundo: quien dirime el caso deberá colocarse en la tesitura de profundizar con mayor agudeza en la situación, a fin de que aflore la solución.

En segundo lugar, debemos atender especialmente al adjetivo de posible que hemos aplicado a cualquier solución. No se trata solamente de dar rienda suelta a la imaginación sino de ejercitarnos en el desarrollo de una imaginación realista. Posible, en este contexto, significa concorde con los hechos del caso. En efecto, pueden elucubrarse soluciones abstractamente valiosas, pero que, en la trama peculiar del caso, no tienen valor alguno, porque en esa trama se muestran impracticables. Se trata, pues, de analizar qué soluciones, ajustadas a la realidad de los hechos, pueden arbitrarse ante los problemas encontrados. Así, no sería extraño que el responsable, llegado a esta fase del caso, vea la conveniencia de un regressus a la

primera, para hacer ver cómo algunas de las soluciones propuestas no concuerdan con los hechos analizados, o con los hechos que, por inadvertencia, se omitió analizar.

Finalmente, en tercer lugar, en el análisis de las soluciones posibles es necesario sopesar las ventajas y los inconvenientes de cada solución posible. Tiene lugar entonces, con frecuencia, una situación difícil, como aquella que se presentó en el análisis de los hechos y su distinción respecto de las propias opiniones. Porque al analizar los pros y los contras de cada solución existe una natural tendencia a considerar las ventajas de las propias soluciones y los inconvenientes de las soluciones ajenas. La buena dirección del caso procurará una mejor objetividad en este análisis, a fin de que sea el propio propalador de su solución quien advierta, por sí mismo, gracias a la ayuda de los otros, las dificultades que su propia solución conlleva, y quien anote las ventajas implicadas en las soluciones que propondrían los demás.

4. Después del análisis de las soluciones posibles a los problemas diagnosticados como tales, el examen científico de pensamiento para la acción entra en una nueva fase de síntesis: la síntesis de la decisión que opta por una de las soluciones analizadas o por un conjunto compatible de varias de ellas. Esta síntesis tiene, como toda síntesis, un carácter personal, ya que se trata de una construcción mental y no de factores enteramente reales y objetivos. Pero la síntesis de la decisión es, además, personalísima. Porque no solamente implica una construcción mental, sino un camino que debe ser recorrido conforme a las capacidades de quien ha de recorrerlo.

Cuando se tengan en perspectiva —como han de tenerse— conceptos generales y leyes necesarias, debemos siempre referirnos a los hechos particulares del caso, y amoldarnos a ellos.

No obstante, esta concreción adquiere un carácter peculiar en la fase de la decisión misma, pues en ella no sólo debe atenderse a las circunstancias de la decisión, sino igualmente a las capacidades de quien ha de realizar lo decidido. Por tal causa, lo que es una decisión acertada para uno, no lo sería para otros, los cuales pueden carecer de

aquellas habilidades y destrezas que poseen los primeros. La decisión, pues, no será nunca ni unánime ni general: la decisión ha de tomarla siempre quien es el verdadero protagonista de las acciones subsecuentes a ella.

Por este motivo, no es parte sustancial de la discusión de un caso conocer lo acontecido después de la situación que se discute. No es parte sustancial y a veces puede constituir un apéndice contraproducente. En efecto, existe el peligro de que lo que se decidió en la realidad histórica del caso sea tomado como la regla o criterio de lo que se ha de decidir en situaciones análogas. A veces, la satisfacción de la curiosidad natural puede aconsejar que se exponga el desenlace real del caso, cuando se conoce, pero entonces ha de advertirse con clara explicitud que la situación descrita es, precisamente, un caso, pero no un ejemplo para seguirlo.

Advertimos marginalmente que este examen de pensamiento puede admitir varias etapas intermedias, aquí simplificado.

- a. Por ejemplo, en muchos casos resulta imprescindible no sólo analizar los problemas, sino hacer una indagación de las causas de los mismos, adentrándose en una etapa etiológica, y que fortalece el criterio para distinguir entre el problema y su causa.
- b. De la misma manera, el examen científico de pensamiento para la acción puede seguir un proceso aparentemente distinto, buscando no tanto los problemas cuanto las oportunidades, y entonces la secuencia del pensamiento pasaría por fases diversas a las anteriormente descritas: análisis de los hechos, diagnóstico de las oportunidades, definición de los obstáculos (que serían coincidentes con los problemas), determinación de criterios, diseño de las conclusiones, configuración de la estructura para exponerlas y ejercicio de reapreciación, que es un nuevo diagnóstico. En este proceso, la línea es de carácter circular y, por ello, más compleja, en tanto que el flujo de análisis y síntesis explicado arriba es más sencillo y recomendable para los momentos iniciales del estudio del caso.

c. Por último, ese proceso circular anterior puede complicarse de nuevo, pues, establecidas las estructuras humanas, éstas pueden —y tal vez deben— repensar la situación anterior.

II. BENEFICIOS DEL EXAMEN DEL CASO.

Son muchos los beneficios que se obtienen del ejercicio del caso, pero nos limitaremos a describir cinco de ellos, que consideramos de principal importancia.

1. En primer lugar, desarrolla el equilibrio de juicio o firmeza de criterio en la medida en que es posible desarrollarlo, es decir, en la medida en que ya exista, en cada uno, una potencialidad de sentido común. En otras palabras, ensancha la capacidad de manejar con flexibilidad esquemas mentales y emitir juicios de valor eficaces. Decimos eficaces, no brillantes, y no se admite aquí más que un sentido para la eficacia de un juicio: aquel que venga constatado por la realidad. Todo lo demás son florituras y aproximaciones.

2. Contribuye también a fortalecer la capacidad de discernir detalles. Esto es, discernir, de todos los hechos descritos en un caso, cuáles son los hechos significativos que me sirven para identificar el problema.

3. Podríamos decir que el examen del caso ayuda a desarrollar la inteligencia, lo cual sería cierto, pero demasiado general. La inteligencia tiene muy poca elasticidad. Genéricamente, se es listo, lo mismo que se es alto o bajo: ya no hay allí nada que hacer. Pero la inteligencia no se da aisladamente: opera en el interior del hombre en consorcio con una serie de capacidades que admiten un extraordinario desarrollo, y que pueden apuntalar y suplir en buena medida las fallas de la propia inteligencia.

Una de estas facultades es la imaginación. La imaginación consiste en ver cosas que no se ven: en apartarse a los hechos, los cuales son a veces un caparazón que impide ver con claridad el problema; debajo del problema hay que ver todavía la solución y,

debajo de la solución, subyacen aún los planes de acción adecuados para llevarla a cabo. Este ejercicio de ver cosas que no se ven se lleva a cabo de un modo concentrado y sistemático, continuamente, a lo largo de cada caso.

4. El examen del caso amplía la capacidad de tomar decisiones. En cada caso tendremos que decidir, tomar determinaciones, elegir entre varias alternativas, optar entre diversos cursos de acción.

Las razones que respaldan una decisión prueban sólo que esa decisión es razonada (lo cual ya es mucho), pero no prueban que esa decisión es acertada (lo cual, es más). El acierto o desacierto de las decisiones no puede ser constatado más que por la realidad.

5. Enseña a trabajar en equipo. Restituir a la enseñanza la dimensión social. Esto no deriva sólo de que las complejas situaciones no pueden ser resueltas por una persona aislada, sino que exigen una tarea de conjunto.

Estas cinco contribuciones (desarrollo del sentido común — esquemas mentales y juicios equilibrados—, desarrollo de la capacidad de discernir detalles, desarrollo de la imaginación, ampliación de la capacidad de decidir, e incremento de la habilidad de trabajar en equipo) son frutos que nos enriquecerán como personas.

6. Recapitulación.

El examen del caso puede, pues, definirse así: método de la profundización activa, en equipo, de situaciones reales.

El examen del caso es, como se sabe, un proceso didáctico por descubrimiento, contrastado con otros procesos didácticos que enseñan por recepción. Estos últimos parten del principio —verdadero— de que los conocimientos son independientes de los individuos que los conocen. La ley del triángulo rectángulo enunciada por Pitágoras tiene validez por sí, independientemente de Pitágoras mismo y de cualquier geómetra de turno. La enseñanza consistirá, así, en la transmisión de lo que está afuera del educando —en los libros, en la cabeza del profesor—, a la cabeza del alumno. La actitud de éste será,

fundamentalmente, receptiva (que no es lo mismo, evidentemente, que pasiva), y su esfuerzo se centrará en entender sin deformaciones y en aprender sin cambios.

El examen del caso parte del principio de que hay saberes que no son independientes de los individuos. Estos saberes se refieren principalmente a la acción y se encarnan de tal modo en la persona que puede más bien decirse que brotan o surgen de ella. A nadie se le escapa que la manera pictórica de Rembrandt no es un saber objetivo y general, que se encuentra en las bibliotecas y cabezas de los sabios, o se enseña como el teorema de Pitágoras, sino un conocimiento que no es nada fuera de aquel que lo posee, no puede adquirirse por vía de transmisión extrínseca. Este tipo de saberes se aprende mediante un proceso representado imaginativamente por la dirección inversa del otro: de dentro hacia afuera. Esta es una característica específica de todos los exámenes didácticos activos: el aprendizaje no es por recepción o transmisión sino por descubrimiento.

Si en la metodología del afuera hacia dentro o de recepción el escritor se convierte en el perficiens, en el factor, hacedor o agente de la enseñanza, en la metodología del adentro hacia afuera, del descubrimiento, el perficiens es el propio lector, en tanto que el escritor toma la función del disponens: del que dispone las circunstancias o elementos para que el lector se encuentre en posición de descubrir por sí lo que haya de ser descubierto.

Pero no ha de darse por descubierto aquello de lo que no se puede hablar con propias palabras. La expresión es parte integrante del descubrimiento: tiene lugar de este modo un sistema pedagógico en el que es el lector el que habla y de esta manera se sabe ipso facto lo que aprendió, esto es, lo que pudo descubrir por sí mismo. Aquello de lo que se habla con propias palabras, que no se escuchó de otro, que no fue memorizado, que se aplica por primera vez ad casum, se sabe ciertamente y se sabe, al menos, con la misma claridad con que se expresa: la palabra no sólo es producto, sino que es también generadora de la claridad de la idea.

Se hace patente así que, en este parámetro, la fuerza del caso

deriva del vigor de la asimilación: lo que aprende no ha debido sufrir un proceso de apropiación adventicia por parte del alumno: es ya propio de él en su mismo nacimiento, en su misma génesis. Los profundos problemas de asimilación de lo aprendido que comporta la enseñanza por transmisión (de afuera hacia adentro) están ya resueltos desde el principio en la enseñanza por descubrimiento (de adentro hacia afuera), pues necesita asimilarse lo que es ajeno: lo propio no requiere de asimilación. Pero, como contrapartida, el examen del caso adolece de una lentitud grave en el número de conocimientos adquiridos. En efecto, debe descubrirse el contenido del aprendizaje, en un proceso individualizado: soy yo quien debo generar en mí mismo lo que quiero aprender. En la enseñanza por transmisión, contrariamente, puedo llegar a saber lo que todos han descubierto, sin necesidad de que yo —lento y limitado— lo descubra también: se me transmite el largo elenco de saberes que la humanidad entera, más sabia que yo mismo, ha descubierto.

El escritor requiere de una preparación adicional para seleccionar los conocimientos —criterios, pautas de acción, etcétera— que pretenda que broten, pues como todo el tiempo se destina para el descubrimiento de muy pocos conocimientos, sería imperdonable que lo descubierto no tuviera la importancia correspondiente al tiempo que se empleó para descubrirlo.

III. RACIOCINIO E INVENTIVA.

Lo específico del razonamiento es la verdad o razón de donde surge el juicio en que el razonamiento termina: la vértebra de todo raciocinio se encuentra en los antecedentes que respaldan cualquier juicio, el nervio conductor suyo reside justamente en la debida conexión, en la lógica derivación entre el antecedente y el consecuente de una conclusión cualquiera.

Pero hay, además, otro modo de ejercitar el pensamiento. Responde al adjetivo por el cual calificamos al hombre de inteligente más que de racional. El pensamiento, entonces, no consiste en discurrir —razonar— de una verdad a otra, sino de intuir, ver dentro (intus-legere) de una situación compleja lo fundamental de ella, lo más significativo, lo que tiene valor para mi juicio o para mi acción. El discurso racional deja el paso entonces a la intuición inmediata, por la que el pensamiento penetra de golpe en el corazón de lo real y surge a partir de ahí algo nuevo, que parece no tener antecedentes, y brota de un modo insospechado e imprevisto. Si en la racionalidad contaban, sobre todo, los antecedentes, en esta modulación del pensamiento, que se denomina creatividad o inventiva, las cosas suceden enteramente al revés: por tal paradoja, lo que cuenta aquí es la ausencia de antecedentes: lo que vale es la originalidad.

El hombre, para habérselas con el mundo y consigo mismo, requiere no sólo de la racionalidad fundamentada, sino de la intuición creadora y que si ambas pueden coexistir y apoyarse mutuamente, incluso si ambas se exigen y necesitan entre sí, poseen no obstante características diversas y aun opuestas.

Se busca que el lector, preferentemente, se ejercite en el pensamiento creador, en su capacidad de inventiva. Este examen

persigue el desarrollo de la prudencia, que se mueve en el nivel de lo contingente, en el que se ignoran las razones de lo que ocurre, aunque esto no nos exima de acertar en nuestra convivencia con ello, frente a otros exámenes que persiguen la asimilación de la ciencia, la cual corresponde al nivel del raciocinio, en donde no sólo se constata lo que sucede, sino que se saben las razones por las que sucede así y no de otro modo.

Justo por su diversidad de características, la dinámica cognoscitiva concreta ha de optar entre el raciocinio y la intuición.

La exposición de los diversos temas guarda un nexo racional, atendiendo fundamentalmente a tres criterios: la comprensibilidad (se explican primero aquellos temas cuya comprensión es más sencilla y está exigida en la de otros más complicados); la fundamentación (se explican aquellos conocimientos que están en la base racional de los siguientes), y el interés.

El examen del caso no propicia la racionalidad, sino la intuición. Su propiedad característica es la atingencia u oportunidad del conocimiento, ante la situación con que me encuentro y en estricta relación con las circunstancias del caso, y no en conexión con los conocimientos que deberían respaldar lógicamente o hacer más comprensibles aquellas intuiciones.

Debe reconocerse, en medio de las insalvables dificultades didácticas implicadas en este procedimiento, que la enseñanza con el examen del caso se aproxima a la que proporciona la vida: los problemas de la vida no se presentan cuando lógicamente debería corresponder; los problemas de la vida... y de la muerte. Pocos se mueren después de haber comprendido bien los antecedentes que explican las razones por las que deben morir. La muerte, como la vida, como lo que ocurre en un caso —que no es más que la expresión escrita de una situación vital—, suele adolecer de inconsecuencias lógicas.

Al lector se le exige atingencia, oportunidad ante la situación real. Tal vez carezca de la información que lógicamente requeriría;

quizás ignore conceptos que serían allí racionalmente necesarios.

La atingencia genera, las más de las veces, la vida agitada, la improvisación.

La suspensión del juicio definitivo, que corresponde a todo consilium, es decir, la libertad de opción que debe otorgarse, es un aspecto más de la atingencia que la metodología del caso busca.

La pareja de posibilidades conexión lógica-atingencia se traduce, en la dinámica misma de la clase, en las opciones orden-desorden. La atingencia, que se relaciona enfáticamente con las circunstancias del caso y con las circunstancias de cada sujeto particular que con ellas se enfrenta, produce un literal y objetivo desorden (si por orden se entiende la conexión lógica en el sentido arriba precisado) y esto genera no pocas ni leves dificultades en el estricto nivel de la comprensión conceptual, necesaria en cualquier aprendizaje: la experiencia no puede transmitirse a otro si no hay en el nervio mismo de la transmisión un mínimo de nivel conceptual y un resto, aunque pequeño, de relación lógica.

IV. SENTIDO SOCIAL.

Una de las más graves deficiencias del aprendizaje usual, que no lleva trazas de corregirse, es su dimensión radicalmente individualizada. No importa que la educación se considere, y lo sea, una tarea sustancialmente social (pues aprendemos unos de otros): los sistemas de enseñanza, por tradición, quieren asegurarse, ante todo, de que sea el individuo, tomado personalmente, quien aprenda. Por más que se diga que la enseñanza es un quehacer de la sociedad, los exámenes o evaluaciones, punto último de la educación formal, están afectados por ese pretendido individualismo: es el único caso conocido en el que se prohíbe “ayudar” a otro para que sepa; el alumno debe aprender por sí mismo, porque habrá de demostrar que él solo, independientemente de los demás, sabe lo que tuvo que aprender.

No vamos a discutir lo que estos sistemas solipsistas impliquen de ventaja, pues que la tienen es indudable. Decimos sólo que, en la dinámica de la vida real, las cosas suceden justamente al revés de lo que deseamos que suceda en los exámenes escolares: un saber aislado e independiente resulta no sólo ineficaz sino superfluo.

El examen del caso es un instrumento que quiere restaurar en la enseñanza la dimensión social de que otros exámenes la privan; dimensión social, no en el sentido asistencial o benéfico, sino en ese sentido, más básico, de que el hombre nada puede hacer en forma aislada, por lo que resulta en su perjuicio el enseñarle a manejar sus conocimientos aisladamente y no en el contexto de su sociedad.

El examen del caso responde, en suma, al convencimiento de que nuestro saber resulta inútil si no sirve para que otros trabajen conmigo, si me sustrae de los demás, si no tiene incidencia para mover a la aceptación de otros o, al revés, si no me da la plasticidad

requerida para que los demás incidan en mí con sus conocimientos. Tampoco vamos a discutir aquí las ventajas de una enseñanza que atienda al hecho, incontrovertiblemente cierto, de que todas las profesiones se ejercen socialmente; el hecho indudable de que la realidad social, clima en donde todos mis conocimientos viven.

Además de verdad o falsedad, los conocimientos humanos tienen o no validez social, y es a ésta, a la validez social, a la que preferentemente el método del caso atiende, aunque no sea porque otros exámenes, olvidándola, la desatienden por completo.

El conocimiento humano ha de ser sin duda racional, esto es, basado en razones, respaldado en fundamentos que lo sostienen por sí mismo; pero ha de ser también razonable, esto es, susceptible de ser razonado con otros, de que afecte o incida en la razón de los demás: hay conocimientos en los que lo importante no es la razón que tienen, sino la razón que son capaces de dar. Las tareas educativas individualistas atienden en particular al acento racional de los saberes, en tanto que otras metodologías, entre ellas la del caso, se dirigen sobre todo a su razonabilidad, vale decir, a sus dimensiones de penetración social.

Nos damos cuenta, así, de la superficialidad de que adolecen algunos análisis del estudio del caso, cuando se le juzga como un sistema para captar el interés del lector, dándole la oportunidad de intervenir en el asunto o tema de aprendizaje. Si los sistemas participativos resultan más interesantes o no para el alumno es una cuestión muy discutible: nosotros pensamos que tal supuesto interés deriva más de la novedad que de la participación y que, por principio, la exposición de quien sabe y quien prepara es en sí más interesante que la de quien habla sin saber del todo y tal vez improvisando. Lo que no resulta discutible es que para adquirir conocimientos que posean garra social debo hacer cualquier cosa menos aprenderlos en un reducto permanentemente individual y aislado.

El estudio del caso es, pues, un examen social de aprendizaje y tal sociabilidad se desprende de su naturaleza propia.

V. EL SISTEMA SOCIAL.

Todas las sociedades proponen una organización singular de la vida material y de la vida social, así como la organización del grupo básico y la colectividad, incluidas sus relaciones con el mundo exterior. Las relaciones con los muertos y, de manera más general, con el más allá, forman parte integral de lo social.

Entre más arcaica sea una sociedad, menos autónomos serán los diferentes aspectos de su funcionamiento y más estrechamente vinculados estarán sus diferentes elementos. En las sociedades llamadas primitivas (islas del Pacífico, indígenas de América del Norte o de la Amazonia, esquimales), la caza y la pesca se practican las más de las veces según sus modalidades bien definidas que implican a la colectividad, tanto mediante ritos propiciatorios como por la composición de los grupos y las reglas de repartición del botín.

La separación de los dominios (familia, trabajo, política, religión) es producto de una evolución que vio aparecer el poder de Estado, la propiedad individual, la restricción de la vida familiar a la esfera privada y, más recientemente, la separación de lo político y lo religioso.

Las funciones sociales. Las funciones universales que se cumplen en las sociedades humanas pueden clasificarse en cuatro categorías.

1. La perpetuación del grupo. Supone reglas de unión y de filiación legítima, modalidades de socialización. Todas las sociedades definen criterios de pertenencia y, por ende, de legitimación de los hijos mediante el nacimiento o la adopción. En las sociedades llamadas clasificatorias o de linajes, los posibles cónyuges se definen rigurosamente por su posición y la elección es muy limitada. Entre

más compleja es una sociedad, mayor será la libertad de elección del cónyuge y más limitada será la poligamia.

La socialización de los hijos y los jóvenes la garantiza el grupo básico, a menudo los padres, e instancias específicas que pueden ser, entre otras, el grupo de semejantes o la escuela. Ciertas pruebas y ceremonias colectivas consagran el paso a la edad adulta, con los derechos y responsabilidades que ello conlleva.

2. El poder y el orden social. Se trata de conservar la paz interna, de regular los conflictos, organizar las ceremonias, tratar con los extranjeros o dirigir la guerra. Todas las sociedades definen sus modalidades de acceso al poder o las condiciones de su transferencia.

3. La producción y la distribución de los bienes. Se conocen tres sistemas: la propiedad colectiva con la distribución en manos de quienes tienen el poder, la apropiación por parte del soberano, la propiedad privada. El primer sistema se halla en las pequeñas sociedades arcaicas, aunque también en los pueblos rusos hasta mediados del siglo XIX. El estado redistribuidor, que va de la mano con el servicio personal, fue característico del Egipto antiguo, el imperio Inca y los regímenes comunistas, en diversos grados. La propiedad privada se ha impuesto casi en todo el mundo a lo largo de la historia, pero nunca es absoluta: siempre es una construcción social dentro de límites definidos por el Estado.

4. La integración. Se encarga de conservar las creencias colectivas y el respeto a las normas sociales. El individuo bien integrado respeta las costumbres, la frontera entre lo permitido y lo prohibido, y de una u otra forma, honrar los valores propios de su sociedad y que hacen de ella una creación colectiva singular. Todas las sociedades tienen ritos y ceremonias de identidad o fiestas cuyas función es reavivar en el individuo la creencia en los valores colectivos del grupo o la nación. De igual manera, todas afirman el derecho de castigar a quienes se apartan de las normas, mediante la exclusión (ostracismo en la Grecia antigua), el encierro o incluso la muerte.

El estudio del caso pretende enseñar a decidir lo que ha de

hacerse ante situaciones particulares dadas y una parte integrante de toda decisión es la obtención previa de orientación y consejo.

Ajustase la conducta a principios morales surgidos en una discusión participativa, en donde lo importante sería la aceptación social de esos principios.

Lo que se haga no tendrá resultados prácticos, por mucha bondad moral que tenga, si no se logra que los demás acepten de alguna manera los principios morales con que se actúa.

El descubrimiento y definición del problema no puede dejarse al margen en la mayoría de las cuestiones que afectan al hombre. Éste tiene como tarea fundamental la de plantearse sus propios problemas, antes que conocer los métodos con que otros alcanzaron a resolver los suyos. Yéndonos al fondo, diríamos incluso que lo característico del hombre se encuentra precisamente en su posibilidad de plantearse problemas, más que en su capacidad para resolverlos, toda vez que los problemas radicales del hombre carecen de una respuesta humana.

El análisis del caso resultará así apropiado para la enseñanza en todos aquellos campos de la actividad humana en la que la capacidad de diagnóstico tenga mayor importancia que el conocimiento de la terapéutica. Hay actividades, como la del patólogo, el veterinario o el pediatra, en las que la tarea del diagnóstico resulta a tal punto importante que su enseñanza se resiste a llevarse a cabo sin el reiterado recurso al caso, a la experiencia particular, en la que se detecta el mal o la enfermedad concreta; etapa sin la que el conocimiento de la terapéutica, o la posesión de recetas operativas, resultaría inútil, si no perjudicial.

VI. CREATIVIDAD.

En estrecho nexo con el carácter creativo del entendimiento, al que atiende especialmente el análisis del caso, se encuentra esta nueva dimensión de su debilidad y de su fuerza. El pensamiento creativo, suscitado en el estudio y discusión de un caso, consiste, dijimos, en intuir soluciones o salidas apropiadas para la situación presente que se estudia.

La situación problemática concreta es susceptible generalmente de ser tratada bajo diversas soluciones. Si bien la ciencia atiende a los aspectos generales de la realidad, los aspectos particulares de ésta no se someten a una ley fija de conducta y ofrecen un inmenso abanico de posibilidades como soluciones suyas y es este abanico, justamente, el que abre el pensamiento creativo: vías de acción que tienen su punto de partida en la situación concreta sobre la que se ha de actuar, sin antecedentes previos a los que acogerse, justo por ser cada punto de partida, cada situación, un caso atípico, diverso de cualquier otro anterior.

Ello hace que al reclamo de la situación real, concreta, no pueda responderse con una solución única, ya sabida, como receta de acción, elaborada antes de que la situación se presente, como remedio previo para ella; pero, aún más, impide también el que, anticipadamente, pueda calificarse de the one best way a uno de los muchos caminos que se presentan. Se ha dicho, con razón, que el resolver un problema ateniéndose a una sola decisión significa con claridad que el problema no se ha estudiado bastante. La discusión de un caso genera, creativamente, una multifásica posibilidad de acción, sobre todo si, al discutirlo, concurren muchas cabezas con heterogeneidad de entorno cultural, de patrimonio genético y de experiencia propia.

Pero el pensamiento creativo, para ser constitutivamente

práctico, no puede reducirse sólo a la configuración de las soluciones posibles. Este primer paso de la creación de pensamiento ha de ser seguido, para ponerlo en la realidad, de otra fase inexcusable: la decisión. Consciente de ello, el estudio del caso no persigue mostrar una solución, que deba ser sabida, ni aun siquiera configurar imaginativa y creativamente varias soluciones para una situación real dada: busca una solución entre las varias imaginadas como posibles.

Sucede con frecuencia que las personas atrofian su capacidad de decisión, sofocada por la selva de posibilidades que producen en su imaginación creadora, como a un débil fuego al que se le añade excesiva leña para quemar, y, al revés, observarnos el repetido caso de quienes deciden resueltamente sin haberse presentado más que un estrecho horizonte de posibles rutas operativas y se convierten, así, en fugaces luces de bengala.

El oficio de tomar la decisión, esto es de comprometerse con uno de los caminos presentados como viables, repercute, a su vez, en la tarea de pensar tales caminos. Sólo cuando alguien delibera en vistas a la acción es cuando sus deliberaciones adquieren un carácter realista. Es radicalmente diverso decidir-sobre los pros y los contras de algunas soluciones posibles y decidirse-a emprender realmente la ejecución de una de ellas.

Si bien cada situación concreta real suele presentar un amplio horizonte de posibilidades para su solución, también es cierto que existen situaciones muy típicas y recurrentes que, por ello mismo, cuentan ya con una solución comprobada, sobre la que no hay que decidir: el cuadrado de la hipotenusa respecto al de los catetos no es objeto de decisión; tal vez haya que decidir si aquella figura concreta y real pueda ser tratada como un triángulo rectángulo, pero, una vez decidido esto, la solución al teorema de Pitágoras será sólo objeto de aprendizaje —que debo saber— y no objeto de decisión —que deba elegir al lado de otros objetos—.

El análisis del caso permitirá llegar a conocer por otro camino.

Un modo distinto de saber: pero no habría una diferencia

sustancial en el contenido conceptual de lo aprendido o sabido. Pues, de cualquier manera, tal contenido se referirá propiamente a reglas, leyes, principios o criterios generales de acción. Nos encontraríamos, tanto en el método activo de situaciones reales como en los otros métodos más conocidos y en uso, dentro del ámbito del saber científico, que persigue el conocimiento de leyes aplicables a todos los casos o al mayor número. Se trataría, pues, de un diverso método para adquirir el mismo saber científico o técnico que puede adquirirse también, aunque de otra manera, por otros procedimientos más tradicionales.

VII. LA PRÁCTICA.

La acción práctica no puede basarse sólo en el conocimiento científico. Con sólo reglas generales, que tienen su cumplimiento en todos los casos o en el mayor número de ellos, no podemos dirigir u orientar nuestra acción. Específicamente, la labor no es la consecuencia de un saber científico, aunque éste se haya adquirido gracias a métodos que permitan descubrirlo por sí mismo o vivirlo en carne propia. El mero saber de la ciencia no capacita por sí solo. Es más incluso a veces es un obstáculo, como lo prueba la vida personal de más de un científico. No se trata de saber, sino de saber hacer; no se trata de saber más sino de ser más capaz. Todos conocemos a personas que cada vez saben más, pero cada vez logran menos lo que pretenden. Incluso podemos detectar casos, no aislados, en que este demérito de su acción está claramente ocasionado por el aumento de su “sabiduría”.

Carlos Llano Cifuentes, autor del libro “La enseñanza de la dirección y el método del caso” e inspirador de la presente obra, expone que además del conocimiento científico y técnico (el que se refiere a las leyes fijas y seguras, a lo que no puede ser de otra manera, que rigurosamente se llama lo necesario), hay en el hombre un conocimiento de naturaleza diversa: el conocimiento prudencial, que se refiere a aquellas cosas que varían, es decir, que sí pueden ser de otro modo, que pueden ser mañana distintas a como son hoy (lo cual no sucede, por ejemplo, con la ley de la gravedad), que hablando con rigor se llaman contingentes, y nosotros llamaremos aleatorias o variables.

La prudencia es la capacidad que tengo para emitir un juicio acertado sobre lo que he de hacer aquí y ahora. La prudencia implica la más severa constrictión a las circunstancias de la situación presente

y, a fuerza de tal, variable y distinta de la futura.

No hay una prudencia teórica o especulativa: la teoría sobre la prudencia dista mucho del saber, propiamente prudencial. No es prudente quien conoce todo lo que se ha escrito sobre la prudencia, sino quien acierta en los juicios que dirigen su acción.

La prudencia no es una virtud que ha de cultivarse sólo en la edad adulta; la formación de la prudencia habrá de desarrollarse a lo largo de toda la vida del hombre y ello no ha de dejarse anárquicamente al desgaire de los golpes de la propia biografía: el olvido de esta importante verdad es un hueco de la educación formal que debe ser corregido.

La prudencia se caracteriza por ser un conocimiento que debe ajustarse concreta y precisamente a las situaciones reales presentes que son la materia sobre la que versa. Si se trata de un conocimiento válido o de alguna manera útil para cualquier tipo de situaciones, caería ya más en el ámbito del conocimiento científico —al que corresponden las verdades generales y permanentes— que del conocimiento prudencial —que se refiere a las situaciones singulares y aleatorias—. No obstante, siempre hay una similitud y analogía entre una situación y otra, por diversas que sean. La prudencia debe atender también de algún modo a lo que es común y típico en determinado grupo de sucesos, y conocer y asimilar los principios generales que deben tenerse en cuenta para toda acción o para acciones de un tipo genérico dado. Pero ya sabemos que ello no será suficiente y que el conocimiento prudencial deberá, además, atender no sólo a lo que es común o típico sino también a lo que es singular o propio y que debe ser sabido ad hoc, para esa particularísima situación.

De ahí que el conocimiento prudencial se desarrolle en dos grandes campos:

- a. El de los aspectos cognoscitivos que deben ser asimilados a partir de otras situaciones diversas de la presente.
- b. El de los aspectos cognoscitivos que deben ser generados ad

hoc para esta presente y actual situación.

Y en ambos tiene mucho que hacer el estudio del caso.

La experiencia.

La experiencia viene constituida por el conjunto de recuerdos de casos anteriores. No proporciona una verdad absoluta y necesaria —y en ello difiere de la ciencia— sino que corresponde, más bien, a lo que sucede generalmente. Sabemos que la experiencia puede trasladarse de unos a otros por medio de consejos y orientaciones (de ahí el intento de que las experiencias lleguen a hacerse ciencia, pues entonces los consejos y las orientaciones se convierten en demostraciones que deben ser aceptadas); pero sabemos también que, para adquirir su propio valor, la experiencia, sirva la redundancia, debe ser personalmente experimentada.

Para examinar un caso se requiere tener experiencia de casos similares anteriores o apoyarse en la experiencia de otros, pues no puede todo basarse en el discernimiento propio, como si la humanidad naciera conmigo hoy. Es precisamente por el valor de capacitación que tienen las experiencias por lo que todo hombre de acción debe tener en cuenta que la historia (en donde quedan expresadas las experiencias más importantes acaecidas para el hombre) es *magistra vitae*: no se entienden instituciones que persiguen capacitar a sus hombres para la acción y que, simultáneamente, desprecian la historia.

Si bien el análisis de un caso requiere experiencia, también es verdad que la genera: la resolución de un caso sirve para experimentar la experiencia y no sólo para adquirirla de oídas. De ahí que otorgue al lector una especie de experiencia condensada, de historia intensamente vivida que, aunque débil e irreal, puede ser válida para casos futuros. Destaca aquí la importancia que tiene la memoria para recordar situaciones anteriores y revivir cómo se vivieron —para los antiguos memoria y experiencia llegaron a ser sinónimos—, y la importancia de la capacidad de analogía para buscar los rasgos comunes a unas situaciones y otras.

La inteligencia.

Además de esos conocimientos que se asimilan por medio de la experiencia vivida en casos anteriores, el saber prudencial exige conocer también los principios genéricos que sirven para toda acción, es decir, reglas de obrar válidas para cualquier especie de situaciones. Al conjunto de esos principios, y al saber actuar a la luz de ellos, se le llamó antiguamente inteligencia y es uno de los muchos significados que esta palabra tiene todavía hoy. Para la prudencia, pues, es necesaria la inteligencia, tomada en este preciso sentido: el saber y entender los principios generales que han de regir toda acción, o los que han de regir grupos genéricos de acciones (tales principios, por su universalidad y necesidad, son principios no sólo para la ciencia). El examen del caso ayuda aquí de una manera evidente, de la que ya hemos hablado. Servirá, en efecto, para descubrir estos principios con ocasión de una situación. Servirá también para aprender a aplicarlos en las más diversas ocasiones y para comprobar de una manera empírica de qué modo son útiles y vigentes (pero ya dijimos también que no acaba ahí su fruto ni su mérito, pues tales principios pueden descubrirse en un caso o aprenderse en una nota técnica o en un libro de teoría sin dejar de ser los mismos principios).

Aquí aparece un riesgo grave: confundir tales principios —reglas que no deben transgredirse nunca y que, por ello, han de ser forzosamente pocas y muy generales— con recetas de acción, que indiquen el modo de obrar en cualquier caso determinado.

A la luz de un mismo principio o regla moral cabe aún actuar de muchas maneras, y la prudencia personal habrá de decidir la mejor, atendiendo a las circunstancias. Las reglas morales se encuentran sin duda entre esos principios válidos para todo tipo de acción; pero bien sabemos que son principios y no conclusiones. Tenemos ejemplos de personas que han provocado magnos desastres sociales y sólo cuentan a su favor con una buena intención moral.

Al individuo dogmático, y además moralizante, habrá que recordarle que la acción humana posee dos medidas: la medida de su bondad, que se juzga para el hombre en su intención (en este sentido

—en el que no podemos detenernos—: la intención es medida de la bondad, en tanto en cuanto es intención de lo bueno, y no es simplemente buena intención, absuelta o desligada del objeto al que se tienda) y, además, la medida de la eficacia, que se juzga para el hombre ya no por su intención, sino por sus resultados. La eficacia confiere realidad práctica tanto a lo bueno como a lo malo, pues por la eficacia, lo bueno en la intención se hace bueno en la realidad y lo malo en la intención se hace en la realidad malo o, dicho de otro modo, lo malo o lo bueno se hace realmente más malo o más bueno cuando se hace con eficacia, lo mismo que la ineficacia hace en la realidad menos bueno a lo bueno y menos malo a lo malo. Así, la eficacia, que parece una categoría moral, no guarda una relación específica con la moral misma, sino que hace sólo referencia a la práctica en su riguroso sentido de poner algo en la realidad.

La experiencia, en cuanto saber sobre situaciones que se recuerdan como análogas a la presente, y la inteligencia, como saber de los principios que regulan la acción, son los dos aspectos cognoscitivos generales que la prudencia requiere asimilar de otros, o por sí, para emitir acertadamente el juicio sobre lo que hay que hacer. Pero aún le resta lo que es más propiamente suyo: aquellos aspectos cognoscitivos que cada situación singular y aleatoria requiere como tal, en la raíz de su misma peculiaridad singular y su misma aleatoriedad fugaz y cambiante.

Pero llega un momento en que el individuo debe encararse con una situación, que no es, de suyo, repetición de ninguna otra anterior, y que se caracteriza también como única, en el sentido de que difícilmente se repetirá después. Ante ella, lo que cabe no es recurrir al acopio de conocimientos anteriores, que de poco servirán aquí, sino a las capacidades para afrontarla como situación nueva que es, emitiendo un juicio sobre lo que hay que hacer. Estas capacidades, por lo dicho, no se acumulan en un depósito, como aquellos conocimientos; no se registran en un libro: se desarrollan en la persona.

No debemos detenernos aquí en el acento esencialmente

dinámico de este desarrollo, que no puede acumularse quietamente en un almacén, sino que está estrictamente ligado a su ejercicio, a tal punto que sólo en él existe, se muestra y se reconoce. Para emplear un ejemplo no hay duda de que el saltador de garrocha sabe saltar con su pértiga, pero es un saber muy diferente de aquel que sabe cuáles son las cualidades químicas de un cuerpo o del que sabe las leyes que rigen el triángulo o la tributación fiscal. El primer saber sólo se expresa en ejercicios reales, a diferencia de los otros. Este requerimiento de un saber que debe ejercerse para realmente saberse, es lo que hace válido al examen del caso en su comparación con cualquier otra metodología que pretenda moverse sólo en el nivel teórico.

Por ello, un hombre experimentado, *stricto sensu*, no es un hombre que ha acumulado conocimientos sobre situaciones anteriores, que sirvan para resolver la situación actual en lo que tenga de común con aquéllas; un hombre experimentado será, además, la persona que tiene desarrollada su capacidad para encarar acertadamente la situación real en lo que tiene justo de nueva. Sólo en este último sentido, hombre experimentado y hombre prudente serán expresiones sinónimas.

¿Cuáles son estas capacidades propias de la prudencia que facilitan el afrontar la nueva situación en lo que tiene de único y peculiar? ¿Cómo concurre la investigación del caso a desarrollarlas? Éste es el nuevo cariz que ha tomado nuestro asunto.

Sobre el particular, y antes de entrar en materia, habrá de decirse que el estudio de las cualidades que componen internamente esa específica capacidad de acción que se llama prudencia, no es, en absoluto, un estudio nuevo. Ya desde el inicio del pensamiento humano conocido, fue cuestión que despertó un extraordinario interés por parte de los más diversos pensadores. No estando desarrollada la ciencia como ahora y no habiendo ésta aún demostrado fehacientemente su utilidad para el progreso del hombre, hoy manifiesta, preclaras inteligencias dedicaron al análisis del saber prudencial tanta atención, al menos, como la que destinaron al saber

científico.

Lo que digamos ahora no es, pues, en modo alguno, novedoso: puede encontrarse, por ejemplo, en Aristóteles, de manera especial en su *Ética* y, particularmente, en su libro VI; así como también en uno de sus más egregios comentadores, Tomás de Aquino, que dedica a la prudencia un buen número de las cuestiones de su *Suma Teológica* (II-II), en especial la cuestión 47. Más aún, en nuestro mismo tiempo hay quien juzga tan importante a la prudencia por encima de la ciencia, que considera que sólo a través de aquélla se da una verdadera formación. Lo nuevo será, en el mejor caso, el traer a colación estos imprescindibles conceptos respecto a la prudencia, en un momento en que la eficacia de la acción ha apostado todas sus cartas a un saber, el de la ciencia, que es diferente e incluso dispar de aquél.

El estudio del caso poco o nada tiene que hacer en el terreno de la enseñanza de la ciencia; pero tiene que hacerlo casi todo en el terreno de la enseñanza de la prudencia.

La objetividad.

Veamos cuáles son las capacidades específicas que deben desarrollarse en orden a la prudencia. La primera condición del hombre prudente es que sea objetivo. El punto de arranque de la prudencia ha de ser, en efecto, el conocimiento real de la situación ante la que va a actuarse: el saber fielmente cómo están las cosas. La objetividad implica el someterse a la realidad de la situación, sin deformarla con nuestras apetencias y nuestros deseos. Precisamente por esta implicación de sometimiento, que obliga a poner entre paréntesis a la propia persona, los escolásticos medievales llamaban *docilitas* a la objetividad. La docilidad no se entendía entonces, según se entiende ahora, como sometimiento a la autoridad, sino como sometimiento a la realidad, sólo ante la cual debemos someternos. Más aún, el peso de la autoridad no habría de venir de ella misma, ni sólo de su estatuto jurídico, sino de la realidad objetiva en que se apoye; quien posee autoridad lo hace por su veracidad real, por su buen juicio.

Las personas guardamos más cariño a nuestras interpretaciones y juicios personales, por ser nuestros, que a la realidad verdadera, la cual, al fin y al cabo, pertenece a todos como mostrenca y anónima que es: si la realidad es la realidad, ya no podrá ser, por ello, mía.

Prudente será, en efecto, quién logra traducir la realidad a indicaciones para el obrar: de ahí la importancia del desarrollo de la objetividad.

No es mirando a los principios mismos, como decidiremos lo que ha de hacerse, pues el juicio práctico no se obtiene por deducción, sino por descubrimiento.

¿A dónde, entonces, habrá de dirigir la mirada? A la situación real sobre la que debemos actuar, a fin de descubrir en ella las indicaciones que nos faltan sobre lo que haya de hacerse; lo cual se llama sagacidad.

VIII. LA RAPIDEZ.

La rapidez de la acción, que deriva justo de la variabilidad perentoria y apremiante de las situaciones reales, se hace hoy aún más necesaria debido al acortamiento del plazo de las oportunidades. El juzgador o ejecutor ha de ser inteligente y rápido en sus decisiones y mal podrá prepararse para ello en un ambiente de “serena” lentitud y sosiego, que es el ideal presentado por muchos intelectuales.

IX. CIRCUNSPECCIÓN Y CAUTELA.

Circunspecto, tomado en su sentido literal etimológico, es el que inspecciona y ve lo que ocurre en su mundo circundante; el que atiende a las circunstancias que deben ser atendidas. No será una sorpresa decir que las circunstancias a las que deberemos atender, son precisamente aquéllas peculiares que nos aconsejan una acción característica y propia; averiguaremos cuáles son, si las hay, las circunstancias especiales que requieren una acción también particular. Habrá que descubrir, pues, lo que la situación tiene de propio, pues si las circunstancias nos indican una acción usual y acostumbrada, bastará saber y seguir las instrucciones del vademécum.

Tomás de Aquino nos da un sabio consejo: advierte que las circunstancias, por ser infinitas, no deben considerarse todas, sino solo “aquellas que modifican el juicio”.

Aquí no cabe el individuo impaciente, que rehúye el análisis y desea llegar a una síntesis previamente concebida, sin haberse dedicado a investigar en dónde se encuentra el punto focal e irrepetible del evento.

Todo rumbo de acción se orienta hacia un objetivo y en él se centra y polariza la atención del que actúa. Pero es un descuido el no atender, al mismo tiempo, a las dificultades y riesgos que acompañan o siguen al logro de ese objetivo. Sería tanto como atender sólo al valor pero no al costo.

La precaución es una suerte de humildad, al hacernos conscientes de las dificultades y riesgos que traerá consigo cualquier solución, por buena que me parezca. Estas dificultades —que siempre existen— deben hacerse patentes por ello precisamente referidas a aquellos individuos que se consideran superiores, y a aquellas

soluciones que gozan de la aprobación general.

X. PREVISIÓN.

Han de descubrirse además los recursos suficientes para lo que queremos hacer, analizando, de entre las circunstancias presentes, aquellas que concurren instrumentalmente a nuestros propósitos. La previsión es una modalidad de la circunspección (como lo es la precaución también) por la que nos capacitamos para ver todo aquello que puede servirnos en el logro de un fin.

A tal punto es importante la previsión, que la prudencia toma de ahí su nombre: prudencia deriva, en efecto, de providentia, esto es, de previsión. Por ello, al individuo no se le puede desarrollar sólo la cautela —es decir, no se le puede enseñar sólo a ser consciente de las dificultades, riesgos y problemas que comportarán sus acciones— sino que igualmente se le debe enseñar a ser previsor, o sea, acopiador de medios, descubridor de recursos, detectador de oportunidades. Bueno es que descubra en dónde están los problemas (precaución), pero mejor es que sepa encontrar también las soluciones (previsión).

Si nadie puede hacer nada por sí mismo, sino en sociedad, nada debe decidirse tampoco en soledad; si las acciones son siempre solidarias con las de otros, las decisiones de las que aquéllas arrancan no habrán de ser jamás solitarias.

Lo difícil no es resolverse a emprender una acción por sí mismo. Lo difícil, en realidad, es saber pedir consejo. Las circunstancias que rodean una acción son casi infinitas y no sabemos bien describírselas a otro. Además, pues, de aquel individualismo, hay una especie de pereza mental que huye del rigor requerido para estar en condiciones de pedir consejo, por cuanto el pedirlo exige, en primer lugar, clarificar la situación para nosotros mismos: bastaría a veces pedir consejo a un interlocutor mudo.

Al individualismo, a la pereza mental y a la falsa valentía, se añade la soberbia. Ella nos hará pensar que no hay nadie a nuestro alrededor con la inteligencia necesaria para decirnos algo que no hayamos podido pensar nosotros. La función del individuo es primordialmente la de escuchar, la de saber él pedir realmente consejo y no sólo el estar presto para darlo.

Hay aquí, en el consejo, un asunto que debe especialmente señalarse. Todos conocemos el valor que tiene el razonar (deducir, demostrar) sobre cualquier asunto. El raciocinio lógico es imprescindible para el progreso y seguridad del entendimiento humano. Pues bien, es digno de observar que, para Aristóteles, el consejo es, en los casos prácticos, lo que el razonamiento lógico en los abstractos y teóricos. No podía ser de otra manera: no basta que yo razone sobre lo particular y concreto, por más que lo haga cuidadosamente. Es tal el cúmulo de sus matices, que se requiere verlos desde diversas perspectivas, con muchos ojos. A esto responde la necesidad de consejo, cuya dinámica viene a ser, respecto de lo que debe hacerse, lo que la lógica es respecto de lo permanente y especulativo.

Los antiguos pensadores no habían caído en las falacias contemporáneas que exaltan “las decisiones solitarias del hombre de vértice”. Nótese que en la lengua latina existía un solo vocablo, *consilium*, consejo, para denominar a la deliberación y a las reuniones deliberatorias: pues no se concebía una deliberación solitaria. En esto difiere también de la ciencia: pues “debe tenerse en cuenta que en los asuntos particulares y aleatorios para conocer algo con certidumbre, se requiere considerar muchas condiciones y circunstancias que no son fácilmente conocidas por uno solo, sino que se perciben con más certeza entre varios...; en cambio, en los asuntos generales y necesarios, la consideración es más absoluta y más simple, al punto que puede bastar el pensamiento de uno solo”.

La diversidad de circunstancias y variabilidad de ellas convienen al conocimiento a la prudencia más que a cualquier ciencia, por práctica que sea.

Media hora de discusión sería sobre un caso supe scon fuerza muchas horas dedicadas al análisis lógico (matemático, ponderador), pero individual, de la misma situación concreta. Por ello los griegos, a esta cualidad de deliberar con cuidado, que se identificaría con la de saber pedir consejo, le llamaron eubulia, que literalmente significaría buena decisión.

En general es notable el provecho que puede acarrear el análisis del caso no sólo en el orden de la personalización y encarnación propia del saber abstracto, sino, sobre todo, y especialmente, en el orden del desarrollo de la experiencia que sirva para situaciones futuras; de la inteligencia, poseedora de principios de acción válidos para muchas circunstancias; de la objetividad, que nos hace conocer cómo están las cosas antes de actuar; de la sagacidad, que nos habilita para descubrir rápidamente lo que hay que hacer; de la circunspección, que nos hace ver la peculiaridad de cada suceso; de la precaución, que nos anticipa los peligros que habrán de presentarse; de la previsión, que nos desvela los medios que vamos a necesitar y, finalmente, del consejo, que nos inclina a pedirlo ante la insuficiencia de nuestra mente. Quien realmente se preocupa por la eficacia de sus acciones y no sólo por el acervo de sus conocimientos valorará mejor el precio de las capacidades activas mencionadas.

BIBLIOGRAFÍA.

BLOOM, BENJAMÍN. Taxonomía de los objetivos de la educación. El Ateneo, Buenos Aires, 1971.

GARCÍA HOZ, VÍCTOR. Principios de pedagogía sistemática. Rialp, Madrid, 1975.

LLANO CIFUENTES, CARLOS. La enseñanza de la dirección y el método del caso. Sociedad Panamericana, México, 2018.

MILLÁN-PUELLES, ANTONIO. La formación de la personalidad humana. Rialp, Madrid, 1973.

PIEPER, J. La Prudencia. Rialp, Madrid, 1957.