

APRENDIZAJE DE LA CIENCIA Y DE LA PRUDENCIA

Carlos Llano Cifuentes

Resumen: a partir de los estudios realizados por el autor en el Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE, México), con más de quince mil empresarios, se exponen los resultados en cuanto al método de enseñanza basado en la prudencia, que ha dado en llamarse *método del caso*. Para ello también se exponen las facultades superiores del ser humano, en las cuales se basa toda enseñanza, no sólo científica sino también prudencial, y a partir de la experiencia del autor en dicho método se intenta mostrar que el paradigma de la educación científica no es el único ni el más importante en ciertos aspectos de la vida humana¹.

Palabras clave: ciencia, acción, prudencia, dirección, situaciones reales, método.

Abstract: Arising from studies that the author carried out at the Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE, Mexico), with more than fifteen thousand entrepreneurs, the results of the teaching method based on prudence that has been called *case method* are presented here. To this end, the higher faculties of the human being which form the basis of all teaching -not only scientific but also prudential, are examined and, starting from the author's experience in this method, an attempt is made to show that the paradigm of scientific education is neither the only nor the most important one in certain aspects of human life².

Key words: Science, action, prudence, direction, real situations, method.

Sommaire: Basé sur les études réalisées par l'auteur à l'Institut panaméricain de *Alta dirección de Empresas* (IPADE, Mexique), doté de plus de quinze milles entrepreneurs, l'article présent rend compte des résultats en relation avec la méthode d'enseignement qui s'appuie sur la prudence, et qui fut appelé *méthode du cas*. Pour ce faire, sont exposées les facultés supérieures de l'être humain à partir desquelles est fondé tout l'enseignement, non seulement scientifique mais aussi en respectant la prudence. Et se fondant sur l'expérience de l'auteur dans ce domaine, le but est de montrer que le paradigme de l'éducation scientifique n'est pas le seul ni le plus important dans certains aspects de la vie humaine³.

Mots clés : Science, action, prudence, direction, situations réelles, méthode.

Recibido: 22-09-05

Aceptado: 14-10-05

-
- 1 Algunos de los resultados de estas investigaciones de campo, así como teóricas, se encuentran en Carlos Llano, *La enseñanza de la dirección y el método del caso*, México, IPADE-UP, 1998. Cfr. *etiam*, Carlos Llano, *Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter*, México, Trillas, 1999; Carlos Llano, *Sobre la idea práctica*, México, Publicaciones Cruz-Universidad Panamericana, 1998.
 - 2 Some results in this field, as well as theoretical, research work, are found in Carlos Llano, *La enseñanza de la dirección y el método del caso*, México, IPADE-UP, 1998. Cfr. *etiam*, Carlos Llano, *Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter*, México, Trillas, 1999; Carlos Llano, *Sobre la idea práctica*, México, Publicaciones Cruz-Universidad Panamericana, 1998.
 - 3 Quelques résultats de ces recherches, autant ceux de champ, comme les théoriques, se trouvent dans Carlos Llano, *Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter*, México, Trillas, 1999; Carlos Llano, *Sobre la idea práctica*, México, Publicaciones Cruz-Universidad Panamericana, 1998.

Introducción

En menos de treinta años (1975-2005) la enseñanza de la dirección de negocios ha pasado del entusiasmo al escepticismo. Lo que iba a ser la clave del desarrollo de los pueblos (el famoso “desafío americano”) se ha convertido en su supuesto obstáculo. Esta es la suerte que han corrido los entonces populares y ahora menospreciados *masters in business administration* (MBA): de la seguridad de servir para todo a la duda de que sirvan para algo. Nos referimos específicamente a la administración de empresas, aunque podríamos decirlo genéricamente a la administración de las organizaciones, pero tenemos en cuenta la afirmación hecha por Peter Drucker, de que las más representativas de las organizaciones actuales son las empresas mercantiles.

El método del caso ha venido en paralelo a estas diferencias de estado de ánimo, aunque más intermitentemente y en longitudes de onda más cortas. No es exagerado decir que una mera metodología, por lo demás aparentemente simple, ha sido a la par vituperada como miope o alabada como pragmática.

El método del caso resulta inepto para el desarrollo de una dirección que se conciba como pura ciencia, regida por leyes necesarias y seguras. Es útil, en cambio, cuando la dirección es concebida como un acto de la prudencia, que no sigue leyes fijas inamovibles, sino que responde de manera variable a las cambiantes situaciones que se presentan, y que señala objetivos distintos cuando las circunstancias reales también lo son. La debilidad del método del caso o su fuerza se reglan según que la dirección deba ejercerse como un dictamen científico o como un juicio práctico del saber prudencial.

Todo lo anterior nos permite vislumbrar que no basta partir de un concepto válido de la acción directiva. Ésta arranca de la persona que la ejerce, a

diferencia de otras acciones y saberes cuya naturaleza primordialmente objetiva se despega del modo de ser personal de quien los sustenta. El método del caso se imbrica directamente con un concepto del ser humano tal como puede ser tratado por la antropología filosófica. Sólo un concepto del hombre, con determinado nivel de profundidad, puede clarificar las cuestiones directivas y metodológicas de que estamos tratando.

Las páginas que siguen son el fruto de una experiencia condensada en el uso del método del caso dentro de la institución en donde el autor trabaja desde hace casi un tercio de siglo (IPADE, México). Gracias a ella ha podido probar este método en la enseñanza de quince mil empresarios mexicanos en el ejercicio de las máximas responsabilidades de sus respectivas organizaciones. El autor es consciente de que tal experiencia es prácticamente inigualable en su país; pero la seguridad en el valor del presente trabajo no nace de ahí, sino de un deseo responsable de que el lector obtenga con ella una utilidad proporcional a esa experiencia.

El método científico

La manera de enseñar no se encuentra necesariamente ligada a un modo determinado de pensar, a un proceso específico en la dinámica del raciocinio. Pero se requiere que haya un proceso determinado⁴, y que este proceso sea conocido y aceptado de antemano por quienes se disponen a discutir una situación real concreta.

Pues bien, el método científico de pensamiento para la acción estará compuesto por una serie de pasos que vamos a describir seguidamente, porque el investigador, en sustancia, no es más que un

⁴ Cfr. Charles H. Kepner and Benjamín B. Tregoe, *The rational manager. A systematic approach to problem solving and decision making*, New York, McGraw Hill, 1965.

guardián o pastor del método⁵. Con ello se harán múltiples e insistentes ejercicios a fin de *aprender a pensar*: se adquirirá un hábito de pensamiento con rigor lógico. No dejamos de advertir que John Stuart Mill, cuyo título de “utilitarista” no tiene para nosotros sentido negativo, ha escrito que los hombres de acción, además de pensar sobre las cosas que desean hacer, deben pensar sobre sus pensamientos.

Éste es un proceso alternativo de diástole y sístole, es decir, de análisis y síntesis:

1. El primer paso es el *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. Esta discriminación entre hechos y opiniones no sólo resulta a veces –y sobre advertencia no hay engaño– 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.
2. En la segunda fase del método se asciende al nivel de la *síntesis de la definición del o de los problemas*. Los problemas no aparecen en su carácter de tales. Hay hechos que sintetizan 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 de manera austera a lo consignado en la descripción de la situación real concreta, ahora, al diagnosticar el problema, debemos manejar las razones en que se basan nuestras conjeturas, razones que no encontraremos en los hechos mismos de esa situación, pero que tendrán que fincarse en ellos, y a ellos remitirse en último término.

3. Hecha la síntesis del o de los problemas, regresamos a una nueva etapa: *análisis de las soluciones posibles*. En esta fase debemos enfatizar tres aspectos. Primero, la pluralidad de soluciones: a cualquier problema real corresponde siempre más de una solución. El llamado *the best one way* no corresponde a un director, sino a un adivino.

Segundo, 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*. 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.

Finalmente, en tercer lugar, en el análisis de las soluciones posibles es necesario sopesar las ventajas y los inconvenientes de cada solución propuesta⁶. Tiene lugar entonces, con frecuencia, una situación ardua, como aquella que

5 La palabra “método” se deriva de la composición de las palabras griegas: *hódos*, camino, *y metá*, prep. tras de, hacia. El término griego *methodeia* significa “cerco”, “rodeo” o “acechanza”. Cfr. Héctor Zagal, *Método y ciencia en Aristóteles*, México, Universidad Panamericana-Publicaciones Cruz, 2005, p. 17.

6 Debemos romper la estructura, el marco dentro del cual se presenta la situación. No debemos admitir un problema ya estructurado, ubicado en un marco, situado en un contexto. Una solución innovadora es aquella, justamente, que logra ver el problema desde diversos ángulos y perspectivas. Presentar y presentarse el problema en diversos contextos acarrea la ventaja de que pueden aparecer los defectos de determinadas alternativas. Es peligroso animarse con las ventajas sin que se proyecte la luz sobre los inconvenientes. Detrás de cada ventaja suele haber un inconveniente agazapado, que la mentalidad creativa debe descubrir. Véase John Hammond, Ralph Keeney y Howard Raiffa, “The hidden traps in decision making”, *Harvard Business Review*, septiembre-octubre, 1998, pp. 47-58.

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 soluciones propias y los inconvenientes de las soluciones ajenas.

4. Después del análisis de las soluciones posibles a los problemas diagnosticados, el método científico de pensamiento para la acción entra en una nueva fase: *la síntesis de la decisión*, que opta por una de las soluciones analizadas o por un conjunto compatible de varias de ellas. Esta 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.

No obstante, esta concreción adquiere un carácter peculiar en la fase de la decisión, pues en ella no sólo debe atenderse a las circunstancias de la misma, sino igualmente a las capacidades de quien realiza lo decidido. Por tal causa, lo que es una decisión acertada para uno, o para una determinada organización, 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.

Advertimos marginalmente que este método de pensamiento puede admitir varias etapas intermedias, que hemos 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 que llamaremos etiológica (del griego *aitía*, causa), y que fortalece el criterio para distinguir entre el problema y su causa. Ha de advertirse que al buscar la causa no pretendemos encontrar al “culpable”, ya que no estamos en una corporación policial.

- b) De la misma manera, el método 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 anteriores: análisis de los hechos, diagnóstico de las oportunidades, definición de las amenazas (que serían coincidentes con los problemas), fijación de objetivos, determinación de criterios para actuar, diseño de los planes de acción, configuración de la estructura a fin de llevar a cabo esos planes, establecimiento de los sistemas de control y ejercicio de reapreciación, que es un nuevo diagnóstico. En este proceso la línea es 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.
- c) Por último, ese proceso circular puede complicarse de nuevo, pues, establecidas las estructuras humanas, éstas suelen –y tal vez deben– repensar la situación anterior, participando en una redefinición de oportunidades y amenazas, en una nueva determinación de los objetivos, etc.

Facultades del ser humano: aprehensivas y tendenciales

Hay que retomar las cosas como desde su principio. La vida humana se mueve en dos grandes líneas, las cuales clasifican sus cuatro potencias o facultades. Por una parte, el alma humana lleva a cabo el trabajo de aprehensión de la realidad: a ella pertenecen sus potencialidades aprehensivas, es decir, las que se posesionan cognoscitivamente de la realidad exterior: el entendimiento también llamado inteligencia, y los sentidos⁷.

Con las potencias aprehensivas (entendimiento o inteligencia, y sentidos) se corresponden las potencias tendenciales, esto es, aquellas que llevan a cabo la acción por la que el espíritu se dirige hacia

⁷ Aristóteles, *Del Alma*, Madrid, Gredos, 1988. Versión de Tomás Calvo Martínez, III, 9, 432a, pp. 15-18.

las realidades que aprehendió cognoscitivamente. De esta manera, si tiende hacia la realidad conocida o aprehendida por el entendimiento, la tendencia es ejercida por la *voluntad*, también llamada apetito intelectual. Si, en cambio, la tendencia se dirige hacia la realidad captada por los sentidos, lo hace mediante el *apetito sensible* denominado, más simplemente, apetito. Las facultades tendenciales son, pues, la voluntad y el apetito sensible.

Resumiendo, diremos que:

- a) El entendimiento aprehende la realidad en lo que tiene de universal.
- b) Los sentidos aprehenden la realidad en lo que tiene de concreto.
- c) La voluntad tiende a la realidad en cuanto es vista o conocida por el entendimiento como universal.
- d) El apetito sensible (o apetitos sensibles) tiende a la realidad en cuanto es vista o conocida por los sentidos como algo concreto e individual.

Por la inteligencia, al objetivar y universalizar, el hombre penetra, por así decirlo, en la rica realidad de su objeto. No en vano entendimiento o intelecto es una palabra cuyo origen etimológico se halla en el *intus legere* (leer dentro). El conocimiento intelectual es un conocimiento profundo, que se hace cargo del meollo central de cada cosa, tema o asunto, en lo que éstos tienen propiamente de suyo.

Tales son, pues, los tres caracteres que deben adquirirse para que el conocimiento intelectual cumpla su función. Ha de ver las realidades *universal, objetiva* (con un cierto *desprendimiento* de sí) y *profundamente*⁸. Encontramos aquí ya un primer esbozo de la línea que se debe seguir para formar a la inteligencia, lo cual es adquirir criterio para valernos acertadamente de ella.

Debemos ponernos, por desgracia, en una postura que va contra la corriente actual del modo

de pensar. Todo el andamiaje de la ciencia moderna se ha montado para que sus conocimientos nos puedan ofrecer un nivel razonable de certeza. Importa entonces más el estado de ánimo del sujeto que el conocimiento verdadero del objeto. Dándole la espalda a éste, no se sabe ya distinguir entre verdades y convicciones. De tal manera, lo importante sería contar con convicciones firmes, al margen de que sean o no verdaderas; y en consecuencia, nuestra tarea intelectual se reduciría a buscar los apoyos racionales que dotasen de firmeza a cada convicción.

Sin embargo, por importante que sea, por ejemplo, la formación físico-matemática de la inteligencia, no resulta enteramente formativa. Las verdaderas realidades de la existencia –el vigor del espíritu, el valor de la amistad, la fuerza de la simpatía, la complejidad de la relación amorosa...– se evaden del radio de la físico-matemática, y es ahí, frente a esas profundas realidades existenciales, ante las que sobre todo la inteligencia requiere ser formada. No diremos que no lo necesita frente a las verdades físico-matemáticas, pero sí nos atrevemos a decir que lo requiere menos.

Experiencia y enseñanza

Experiencia

La primera fuente de educación es la experiencia, no la enseñanza. ¿Qué queremos decir con esto y qué no queremos decir? Esto quiere decir que estamos seguros de que a lo largo de su vida profesional, cualquier director ha aprendido mucho más de lo que nadie puede aprender por medio de cualquier camino de enseñanza. Pero esto no quiere decir que debemos valorar menos este camino, sino indicar cuál ha de ser su verdadera posición; y será una posición importante, precisamente si se tiene en cuenta que lo que más vale en él, lo que más enriquece su contenido, es la experiencia práctica de sus destinatarios y no los principios teóricos que puedan venirles desde fuera.

La experiencia como fenómeno educativo (lo que llamamos educarse o aprender por vía

⁸ Al respecto véase José Gaos *Del hombre*, en *Obras completas*, tomo XIII, México, UNAM, 1992, p. 223. Para Gaos el conocimiento abstractivo es un *destacar* algo por encima de algo. Este destacamento es uno de los tres actos con que cuenta la objetivación: i) enfrentamiento (con el objeto); ii) destacamento (del objeto respecto de su contexto), y iii) desprendimiento (del yo) que no debe enturbiar la objetivación del concepto.

experimental) requiere en el hombre que se educa dos condiciones o actitudes imprescindibles, y la disposición de adquirirlas: a) apertura de mente y b) firmeza de criterio.

- a) Apertura de mente es, en principio, la disposición de aprender. Tener mente abierta significa estar dispuestos a cambiar nuestras ideas, a darles otro matiz, a enriquecerlas. Significa, sobre todo, tener la capacidad de observar, a nuestro alrededor, la actuación y el pensamiento de otros. El hombre de mente cerrada, en cambio, se encuentra polarizado en su manera de ver las cosas, y se cierra más cuanto más se da cuenta de que esa manera de verlas le da buenos resultados. Un hombre con la mente abierta se preguntaría: ¿cómo puedo mejorar esos resultados y asimilar el modo como los obtienen los demás?
- b) Firmeza de criterio. A la apertura de mente debe añadirse otra condición que la regula y canaliza: la capacidad de emitir juicios de valor equilibrados. Ante lo que nos rodea, ante lo que observamos, no podemos simplemente dejarnos envolver y absorberlo todo hasta la indigestión. Requerimos la capacidad de distinguir entre lo que es importante y lo que es banal, entre lo que interesa a nuestros propósitos y lo que es ajeno a ellos, aunque en abstracto pueda parecer interesante.

Carece de firmeza de criterio, esto es, de equilibrio en el juicio, aquella persona que es impresionable; quien piensa que toda cosa nueva, por el hecho de ser nueva, o haber sido desconocida hasta ahora para él, es mejor que lo que antes sabía; el que cree poseer una idea fundamental cada semana. Carece de equilibrio de juicio quien varía sus opiniones por el estado de ánimo (hace depender la importancia de las cosas de una buena o mala digestión, o de una situación familiar más o menos halagüeña, o de la brillantez de las personas con las que habla). A quien esto le suceda podemos calificarlo como una persona que carece de firmeza de criterio, aunque quizá posea una gran apertura de mente.

No es fácil que estas dos características (apertura de mente y firmeza de criterio) concurren en una sola persona. Por lo general la apertura de mente viene acompañada de la blandura de cabeza, de la impresionabilidad. Y al revés, el hombre con juicios de valor consistentes, con la cabeza dura, suele tener una hermética cerrazón de espíritu. En resumen, quien tiene la cabeza abierta suele tenerla blanda; y quien tiene la cabeza dura suele tenerla, a la par, cerrada. Sin embargo, ambas cualidades - apertura y firmeza - son necesarias para que la experiencia sea fuente o vía de educación: es preciso poseer mente abierta y mente dura. De lo contrario, la experiencia se convierte en rutina.

La rutina no mejora: el rutinario es el antípoda del experto. Pues bien, la apertura de mente y el equilibrio de juicio hacen pasar de la rutina a la experiencia. De aquí se deduce que (si no se poseen estas cualidades) no es la antigüedad o la permanencia continuada en un puesto o nivel de la empresa lo que da derecho a recibir el calificativo de hombre experimentado.

La antigüedad como permanencia no es título de dirección, porque el interesado quizá pueda llamarse, insistimos, simplemente rutinario (quien por escalafón de antigüedad durante diez años ejerce puestos de mayor relieve progresivo y, sin embargo, durante esos diez años piensa lo mismo que al principio de ellos, basándose en el sólo hecho de que durante ese tiempo le ha ido bien pensando como piensa, merece calificarse de rutinario y no de experto).

Es difícil que estas dos cualidades concurren en un mismo individuo, pero resulta consolador saber que pueden adquirirse y mejorarse. La apertura de mente –que depende de la inteligencia (como capacidad de observación que es)– se incrementa en márgenes pequeños: en un diez o en un veinte por ciento. En cambio, el equilibrio de juicio –que depende en buena parte de la voluntad, como capacidad de decisión que es– puede quintuplicarse o sextuplicarse.

Pero estas capacidades se perfeccionan o desarrollan sólo por un procedimiento similar al de la gimnasia. Se deben hacer ejercicios para asimilar

mejor las realidades que suceden en nuestro entorno, y para ensanchar nuestra capacidad en el equilibrio y la firmeza de los juicios de valor acerca de tales realidades; dichas capacidades no se incrementan sólo con la mera lectura de libros, la cual tendría un efecto análogo al de la mera lectura de libros sobre gimnasia.

En consecuencia –y justamente porque consideramos que la experiencia es la primera fuente de educación del empresario o director de organizaciones–, los sistemas de enseñanza para el perfeccionamiento de la dirección han de tender a multiplicar estos ejercicios de observación y de juicio para estirarlos al máximo, y para que la experiencia sea auténticamente tal –factor educativo–, y deje de ser rutina, si lo era. De esta manera, en contacto con los puntos de vista de los demás, y al contrastar nuestros criterios o juicios de valor con los que otros sustentan, haremos una valiosa y repetida gimnasia que abrirá nuestra mente y equilibrará nuestro juicio, contribuyendo a esa recapitalización de nuestras experiencias, que habrá de ser el objetivo final de un proceso educativo de esta naturaleza.

La enseñanza

La segunda fuente de educación es la enseñanza. Es verdad que para el caso del director, la educación por vía de enseñanza está de antemano desprestigiada, debido a muchos cursos, de diversa naturaleza, que pretenden enseñar a dirigir en un fin de semana, para decirlo irónicamente; de ahí una actitud generalizada y explicable de escepticismo sobre el valor de esa clase de enseñanza: los alumnos esperan que los maestros les van a decir cosas y ellos van a aprenderlas. En pocas palabras: se espera lo que puede recibirse por la vía de enseñanza tradicional. Pero en materia de dirección se han desarrollado metodologías complementarias mucho más provechosas. Ello comporta, como en todo, una grave contrapartida: sus destinatarios han de esforzarse mucho más. Este esfuerzo no se identifica necesariamente con más horas de estudio ni con una mayor memorización o consulta de libros. Es un esfuerzo de penetración, de intensidad respecto a las realidades y los problemas con los que habrán de enfrentarse.

Por ello, un sistema de enseñanza apropiado para el perfeccionamiento de la dirección debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

La primera versa sobre el concepto erróneo que se tiene del lugar que ocupa la enseñanza en la vida del hombre: la enseñanza suele conceptualizarse como preparatoria para la vida. Lo que se aprende mientras se estudia el bachillerato o hasta que se termina la carrera universitaria se considera como preparación para un eventual trabajo posterior; lo que se enseña ahora suele tener repercusiones sólo a largo plazo: el rendimiento vendrá después.

También consideramos que la enseñanza para perfeccionar nuestras acciones es útil a largo plazo. Pero igualmente debe ser útil a corto plazo. La enseñanza es fuente de ideas. Hay ideas que pueden cambiar radical y repentinamente nuestra situación, y podemos llegar a incorporar en nuestros esquemas mentales un concepto que es importantísimo para nosotros a cortísimo plazo. Si brota en nosotros una sola idea que resulte importante para nuestro trabajo, se verán sobradamente compensados los sacrificios que para introducirse en ese camino de enseñanza se hayan tenido que empeñar.

La segunda consideración a la que debe someterse un sano sistema de enseñanza para perfeccionar el modo de dirigir consiste en que ésta, bien concebida, tiende a hacer ver la necesidad de una educación permanente. Cada vez se impone más en el mundo esta necesidad de la permanencia de la educación en todos los campos. Consideramos natural que el cirujano o el médico, si no quieren dejar de serlo, sigan aprendiendo después de terminar su carrera. Pero desgraciadamente esta actitud no es usual en el director de organizaciones. No hay razón alguna para hacer un desigual reparto de papeles: la posición actual del director está exigiendo una educación permanente, no sólo por vía de experiencia sino también por vía de enseñanza, en la medida que ello sea posible⁹.

9 La institución en donde trabajamos, y en la que hemos podido constatar con más de quince mil empresarios la utilidad de estas ideas (Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa –IPADE–, México), responde adecuadamente a esta necesidad y conciencia de la educación permanente. Se compromete a seguir impartiendo sus enseñanzas, durante toda la vida, a los empresarios que hayan cursado sus programas básicos de dirección general. No se trata sólo, pues, de crear una conciencia de educación permanente, sino de constituir también el cauce adecuado para su ejercicio real. Carlos Llano, *La enseñanza de la dirección y el método del caso*, IPADE-UP, México, 1998.

Esta necesidad de la educación permanente es de principio: el mundo, a partir de fin del siglo XVIII, cuando comenzó lo que se llama la división del trabajo, avanza extraordinariamente en el orden de los conocimientos. Hay más fertilidad de conocimientos que fertilidad de acción. Muchos conocimientos que se poseen ahora tardarán años en poderse aplicar. Aplicar los conocimientos, difundirlos, es mucho más lento ahora que sacarlos a la luz. Nosotros –y con nosotros millones de hombres en el mundo– estamos ahora poniendo en práctica ideas que surgieron hace más de veinte años. Esto es incontrovertiblemente cierto, como también lo es que el empresario debe colocarse en la línea de la educación permanente si no desea ser tapón o cuello de botella en el avance de sus obras y de su empresa.

La tercera consideración a la que ha de someterse todo sistema de enseñanza directiva trata de eliminar un error muy extendido en el ámbito de la educación tradicional: identificar la enseñanza con el concepto de saber más. No se tiene en cuenta que en determinados momentos y circunstancias, nuestro principal problema no suele ser el de saber más, el de tener más conocimientos, sino el de ser capaces de hacer más y mejores cosas.

Enseñar no consiste en convertir a un hombre en una enciclopedia ambulante –en lo que llamamos un teórico puro–. No nos interesa el hombre que sabe mucho, pero que es inútil en el momento de la acción. Lo que nos interesa es que el director sea capaz de hacer más y mejores cosas: no que sepa más. De poco nos sirve conocer todas las técnicas de control presupuestario si no sabemos aplicarlas, ni sabemos si son útiles y cómo lo son en nuestra empresa ahora. El director puede cometer errores más graves que el de ser ignorante: el error más grave es no ser realista, es decir, no ser capaz de aplicar lo que se sabe. No se necesita saber mucho, sino saberlo hacer realidad.

La distinción entre el saber más cosas y el saber hacer más cosas es muy importante, porque hay empresarios que cada vez saben más y cada vez ganan menos dinero; cada vez saben más y cada vez tienen menos coordinación con sus socios; cada vez saben más y cada vez sus hombres les obedecen menos; y cada vez saben más y cada vez sirven menos a la comunidad social en la que trabajan.

Desde hace siglos, la mayoría de los programas educativos están diseñados para enseñar a saber más, sin percatarse de que a veces es más importante en la vida del hombre el saber hacer más cosas que el simple saber. En todo programa de perfeccionamiento de la acción directiva ha de intentarse, por supuesto, que sus destinatarios sepan más, pero interesa sobre todo que perfeccionen su capacidad de acción. No puede ocultarse que esto es mucho más difícil, pero también creemos que es mucho más útil.

Mucho más difícil, porque debe desarrollarse un programa conducente a un cambio de actitud práctica. No quizás a un cambio de personalidad (la personalidad es muy difícil de cambiar) sino a un cambio de actitud, con el objeto de que amplíemos todos nuestra capacidad de hacer más y mejores cosas. Ha de pretenderse un cambio de actitud de aquellos a quienes se enseña, marginando la fácil pretensión de impresionarlos.

Mucho más útil y eficaz pero, puesto que se trata de un cambio de actitud, esta utilidad y eficacia hay que juzgarla íntegramente al término del programa educativo, y no en una de las etapas parciales del proceso. Sólo tendría derecho a tal juicio quien ha cumplido con el deber –que a veces será duro– de la perseverancia.

Ciencia y capacidad de acción

Sabido es, sin embargo, que la acción práctica no puede basarse sólo en el conocimiento científico. No podemos dirigir u orientar nuestra acción únicamente con reglas generales, que tienen su cumplimiento en todos los casos o en el mayor número de ellos,. Específicamente, la labor prudencial no es, a nuestro juicio, 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 sólo para la prudencia¹⁰. Es

10 Para Aristóteles la prudencia no es ni ciencia ni arte. “Ahora bien, nadie delibera sobre cosas que no pueden ser de otra manera, ni sobre las que no puede él mismo hacer. Por consiguiente, toda vez que la ciencia va acompañada de demostración, y que no hay demostración de cosas cuyos principios pueden ser de otra manera (puesto que todo en ellas puede ser de otra manera) y que, en fin, no es posible deliberar sobre las cosas que son necesariamente, la prudencia no podrá ser ni ciencia ni arte. No ciencia, porque lo que es materia del obrar puede ser de otra manera; no arte, porque son de género distinto el

más, incluso a veces es un obstáculo para ella, como lo prueba la vida personal de más de un científico.

Esto lo expresamos en el Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE, México) con una fórmula bien conocida: en materia de tareas directivas no se trata de saber, sino de saber hacer; no de aumentar nuestros conocimientos, sino nuestra capacidad; *no se trata, en resumen, de saber más sino de ser más capaz*¹¹. La pregunta es si esta pretensión, que es la piedra clave de la enseñanza del IPADE, tiene en realidad un fundamento válido. De su verdad genérica no puede dudarse: todos conocemos a personas que cada vez saben más pero cada vez logran menos lo que pretenden; cada vez saben más y se entienden menos con sus jefes; cada vez saben más y logran menos cohesión con sus compañeros de trabajo; y cada vez saben más y les obedecen menos sus hombres... Incluso podemos detectar casos, no aislados, en que este demérito de su acción está claramente ocasionado por el aumento de su "sabiduría". Pero, aun después de constatar este hecho, no podemos dar por buena aquella expresión fundamental con sólo recurrir a la anécdota, muy discutible, del ignorante que obtiene utilidades monetarias en altísimos porcentajes, aun cuando no sepa obtener porcentajes matemáticos (¡pero sí sabe obtener las utilidades!).

Es necesario analizar qué queremos decir cuando decimos que *nuestra enseñanza no persigue aumentar los conocimientos del alumno sino su capacidad de acción*. Sólo después de este análisis sabremos si el único fruto que se obtiene mediante los recursos pedagógicos de acción sobre situaciones reales sea sólo el de transmitir unas leyes, criterios o conceptos generales por medio de su descubrimiento o vivencia personal, gracias al estudio de un caso concreto; o si es también un instrumento que permite, además, aumentar nuestras capacidades de acción ejercitándolas a propósito de este caso.

obrar y el hacer. Y lo son porque en tanto que el hacer tiene otro fin distinto de la misma operación, el obrar no lo tiene, ya que la misma buena acción es su fin". Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, introducción, versión y notas de Antonio Gómez Robledo, México, Bibliotheca Scriptorvm Graecorum et Romanorum Mexicana, UNAM, 2000, VI, 5, 1140a 31-b 5. Así, pues, la *prudencia* es para el filósofo griego: "un hábito práctico verdadero, acompañado de razón sobre cosas buenas y malas". Cfr. *Ética Nicomaquea*, VI, 5, 1140b, pp. 6-7.

11 Benjamín Bloom, "Los objetivos educacionales y el desarrollo del currículum", en *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, Ateneo, 1971.

Ciencia y prudencia

Como es importante introducirnos de lleno en este tema conviene saber 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 mañana pueden ser 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.

Es difícil –¿imposible?– encontrar una acción práctica y concreta que pueda deducirse y orientarse por las solas leyes científicas: éstas sirven para decirnos cómo hay que hacer los caminos, en caso de que hayan de hacerse, pero ninguna técnica de la ingeniería es capaz de decirnos si hay que hacer un camino. Si lo primero pertenece al conocimiento de la cartografía y de la resistencia de materiales, lo segundo corresponde a la prudencia. No son los ingenieros de caminos quienes deciden hacerlos; ni el ferrocarril transiberiano es producto de la decisión de un técnico ferroviario; ni fueron los sabios de la NASA quienes determinaron poner un cohete en la luna. Porque tales decisiones, en donde se ultima el saber para la acción, no pertenecen a la ciencia o a la técnica –y por ello no es el científico ni el técnico quien las toma– sino, insistimos, a la prudencia.

Si las cosas son así, surge de inmediato una cuestión que debe esclarecerse: ¿por qué, entonces, en la escuela primaria y superior se nos transmite el saber de la ciencia y no el de la prudencia? Esta pregunta tiene un verdadero sentido, por cuanto los estudiantes están tomando decisiones prudenciales decisivas –matrimonio, profesión, especialidad, amistades, proyectos definitivos de vida– justamente en el momento en que suele enseñarseles determinadas ciencias –matemáticas, geografía, astronomía, física y química– que, ciertamente, no son útiles, en rigor, para tomar aquellas decisiones.

Yo aventuro, por mi cuenta, una respuesta a tal cuestión: la educación persigue transmitir la ciencia no porque ésta sea más importante, sino porque es más transmisible. Dicho de un modo negativo, si la educación no persigue transmitir el saber prudencial es porque éste no resulta fácilmente transmisible. Más aún, tal carácter de intransmisibilidad deriva de la misma naturaleza del saber prudencial¹². Expliquémonos.

La prudencia es la capacidad que tengo para emitir un juicio acertado sobre lo que he de hacer aquí y ahora. Como diría Isidoro de Sevilla, prudente significa el que ve lejos, el que es perspicaz y prevé con certeza a través de la incertidumbre y la variabilidad de los sucesos. Prudencia es la razón directiva de nuestras acciones particulares presentes; la razón en cuanto que dirige el obrar individual. La prudencia implica, pues, la más severa restricción a las circunstancias de la situación presente, y, a fuerza de tal, es variable y distinta de la futura. ¿Cómo podré, entonces, enseñar lo que se debe saber para actuar en una situación aleatoria del futuro si ésta será, por definición, diversa de todas las presentes? Este interrogante es el que hace afirmar a Aristóteles, en el libro VI de su *Ética*, que es fácil enseñar a un joven a que sea geómetra, pero imposible enseñarle a que sea prudente; y lo que vale para las ciencias, como la geometría, vale también para las técnicas, como las culinarias: cualquier fémina, decía, sabe que las carnes blandas son digestibles; lo difícil es saber si será blando este trozo de carne que hoy compra en el mercado. Y no es sólo Aristóteles quien lo testimonia, pues atendidos a las instrucciones de un buen libro de química práctica podemos llegar a

producir ácido sulfúrico, pero a nadie se le ocurrirá tomar esposa o saltar la garrocha siguiendo las instrucciones de un manual: hará un pésimo matrimonio y se romperá la espalda. 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.

El conocimiento de la prudencia

Por lo que llevamos dicho, el conocimiento prudencial 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 alguna similitud y analogía entre una situación y otra, por diversas que sean. La prudencia debe atender también lo que es común y típico en determinado grupo de sucesos, conocer y asimilar las experiencias que otros han tenido ante situaciones similares, 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.

12 Para Aristóteles el saber científico y el saber técnico son transmisibles y son parte de su definición, pero esto no es fácil aplicarlo al saber prudencial sin más. Aristóteles, *Tratados de lógica. Órganon II, analíticos posteriores*, introducciones, traducción y notas por Miguel Candel Sanmartín, Madrid, Gredos, 1988. I, 1, 71a 1-11. En la *Ética Nicomaquea*, Aristóteles vuelve sobre sus pasos en este tema: “A más de esto, toda ciencia puede ser enseñada, y todo lo que es objeto de ciencia puede ser aprendido. Toda enseñanza, por un lado, parte de conocimientos previos (según decimos en los *Analíticos posteriores*), enseñando unas veces por inducción otras por silogismo. La inducción es el punto de partida aún para el conocimiento de lo universal, mientras que el silogismo procede de proposiciones universales. Hay principios de los cuales procede el silogismo, pero no pueden probarse por silogismo, sino que tienen que serlo por inducción”. *Ética Nicomaquea*, VI, 3, 1139b 25-30. Conocemos por inducción cuando sabemos la *ratio* universal a la vez que vemos el singular; y conocemos por silogismo cuando nos es oculto algo, y se hace explícito lo desconocido a partir de lo conocido.

Aspectos cognoscitivos que deben ser asimilados.

La experiencia

Ahora podemos estudiar la experiencia desde el punto de vista comparativo con otras instancias cognoscitivas. La experiencia viene constituida por el conjunto de recuerdos de casos anteriores¹³. 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 analizar una situación se requiere tener la experiencia de casos similares anteriores, o apoyarse en la experiencia de otros, pues todo no puede basarse en el discernimiento propio, como si la humanidad naciera hoy conmigo. 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.

Pero 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 alumno una especie de experiencia condensada, de historia intensamente vivida que, aunque débil e irreal, puede ser válida

para casos futuros. Se destaca aquí la importancia que tiene la memoria para recordar situaciones anteriores y re-vivir 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, cualidades ambas que el profesor hará bien en desarrollar en clase, tomando oportunidad del caso. Expresiones como “sucede aquí lo que en la situación N, con tales circunstancias nuevas”, o preguntas como “¿en qué se parece esta situación a la analizada en la situación X?”, pueden ayudar al desarrollo de la memoria y de la analogía, que son imprescindibles para adquirir experiencia.

La inteligencia

Además de esos conocimientos que se asimilan por medio de la experiencia vivida en casos anteriores, el saber prudencial exige conocer también, como dijimos, los principios genéricos que sirven para toda acción, es decir, reglas de obrar válidas para cualquier situación. 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.

La inteligencia es la facultad matriz del hombre, y por ello su formación requiere del máximo cuidado. No será extraño que en nuestro estudio ocupe el primer lugar, puesto que la voluntad y el carácter dependen a su vez de ella. Le llamamos facultad matriz porque de ella arrancan las demás facultades. Las potencias o facultades del hombre surgen del fondo de su espíritu: son, en efecto, sus posibilidades de acción. Pero todas ellas, aun derivando directamente de su sustancia propia, lo hacen *presuponiendo la inteligencia*. Esto es particularmente verdadero en el caso de la voluntad (y por ello del carácter). Por una suerte de círculo virtuoso, la inteligencia no adquirirá un genuino desarrollo más que en la medida en que la voluntad la impulse con decisión y denuedo. Por eso, como puede comprobarse, no son los más inteligentes quienes tienen la inteligencia mejor formada, sino los más esforzados. La inteligencia, como mera capacidad intelectual, puede paradójicamente ser a la par

13 El filósofo de Estagira afirma al respecto: “Del sentido (*aistheseôs*) surge la memoria (*mnêmê*) y de la memoria de lo mismo la experiencia (*empeiria*): pues los recuerdos múltiples en número son una única experiencia”. Aristóteles, *Analíticos posteriores*, II, 19, 100a 5-8. Por eso dice Aristóteles que de muchas experiencias de este tipo surge una distinción (*diáphora*) de modo que en algunos surge un concepto (*lógos*) a partir de la persistencia de tales sensaciones. Aristóteles, *Analíticos Posteriores*, II, 19, 100a 1-3.

superlativa y bruta, como lo son algunos diamantes valiosos. La que, curiosamente, moldea y configura a la inteligencia, es precisamente la voluntad¹⁴.

La inteligencia se forma cuando *aprende a pensar*, cuando descubre por sí misma, cuando lee el interior de las realidades, no sólo cuando escucha y circula lo leído por otros. Aprender a pensar es el ejercicio propio de la inteligencia y el camino único de formación. Sólo merecen el nombre de conocimientos propios, formativos, los que son fruto de la personal tarea de pensar, descubrir, mostrarse a sí mismos, entender, vislumbrar sus alcances, conectar unos conocimientos con otros, comunicar claramente a los demás.

Para la prudencia 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).

La investigación 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).

El maestro hará bien en mostrar el carácter principal, fundamental y básico de tales principios; pero hará aún mejor, si hace ver ese carácter fundamental como fuente y origen de acciones diversas, que toman su savia de esos principios,

enriqueciéndolos con sus variadas y múltiples configuraciones. Esto no le resta fuerza a los principios: al revés, los ratifica en su estatus propio de punto de arranque, lugar de partida, luz orientadora de la acción, pero no resolución última y fatal de lo que debe hacerse, receta cómoda que nos exima de pensar prudencialmente.

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.

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 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 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 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 (otra manera de decir lo mismo), en donde el elemento preponderante del mando no es la persona que manda, sino la realidad en que apoya su mandato¹⁵.

14 Tomás de Aquino asegura que "aunque el entendimiento absolutamente considerado sea más noble que la voluntad..., sin embargo, en la línea de la acción (*secundum rationem movendi*), encontramos que la voluntad es más noble". Sancti Thomae Aquinatis, *Quaestio Disputata De Veritate, Quaestiones Disputatae De Veritate*, 10 edición a cargo de R. Spiazzi, Marietti, Turín-Roma, 1964. Q. 22, a. 12, *ad 5um*. Por otro lado, la consideración no depende preponderantemente del bien considerado ni del entendimiento que considera, sino de la acción de la voluntad que hace que el entendimiento considere algo bajo determinada perspectiva o no lo considere. Afirma Tomás de Aquino: "la causa que hace que la voluntad quiera algo, no siempre actúa con carácter necesario: porque la voluntad misma puede presentar algún impedimento, o bien eliminar esa consideración que la induce a querer, o bien considerando lo opuesto", Sancti Thomae Aquinatis, *Quaestio Disputata De Malo*, q. 6, a. 1, *ad 15um*.

15 Ernesto Bolio, "La personalidad madura", *Istmo*, No. 112, septiembre-octubre, México, 1977, aquí se describe la importancia básica de la objetividad cognoscitiva para la estructura de la personalidad madura, y para hacerse valer ante los demás.

En este contexto encaja el verdadero valor del acucioso análisis de los hechos que configuran una situación, y su escrupulosa distinción respecto de las opiniones de quienes la analizan, fase primera usual del método del caso. Es patente que si queremos utilizar el caso para descubrir una ley general, para *vivir* un criterio genérico, o para *transmitir* una experiencia, el análisis de los hechos puede por demás excusarse. Pero esa omisión sería estúpida si lo que queremos con un caso es *desarrollar la objetividad* del alumno, porque no se conoce otro proceso para ese desarrollo que encarar al discípulo con una situación objetiva y *ver* lo que *ve* en ella, para hacerle *ver* cómo la deforma con su propia subjetividad: y esto es precisamente el análisis de los hechos.

Los alemanes, según Pieper¹⁶, sólo tienen una palabra para denominar a la prudencia y a la objetividad. Esto no debería parecernos extraño, pues si la prudencia es la razón directiva de nuestras acciones, ¿caso la primera directriz de ellas no habría de ser la realidad misma? Prudente será, en efecto, quien logra traducir la realidad a indicaciones para el obrar: de ahí la importancia del desarrollo de la objetividad.

La sagacidad

La sagacidad, punto neurálgico de la prudencia, es, por su fuerte carga intuitiva y personal, no sólo particularmente intransmisible, sino hasta indefinible. Buscando una aproximación a su concepto, antiguamente fue descrita como la habilidad para descubrir rápidamente lo que hay que hacer ante una situación dada¹⁷. Posee así dos dimensiones propias: a) la que se refiere al descubrimiento, y b) la que alude a la rapidez; y en ambas dimensiones el método del caso se nos presenta como un elemento que difícilmente admite sustituto.

¹⁶ Josef Pieper, ob. cit.

¹⁷ No podemos dejar de observar aquí la desviación del sentido actual de la palabra "prudencia", que, por un desgaste de su uso, califica ahora más bien al hombre precavido en su acción, ponderador y reflexivo de sus obras. Su concepto genuino se ha conservado mejor en la sagacidad que connota, aún hoy, incidencia diligente, eficaz penetración activa y prontitud de acción. Este binomio prudencia-sagacidad, que debe conservarse entero para el buen obrar, viene exigido por el requerimiento, ya señalado en la *Ética Nicomaquea* de Aristóteles, de ser lentos en la deliberación y rápidos en la ejecución. Lentitud y rapidez que deben entenderse siempre en función de la situación concreta, fugaz y cambiante, en la que deba actuarse.

a) Al alumno no hay que decirle lo que debe hacerse: la sagacidad implica, en primer lugar, inventiva, descubrimiento. Pero no se trata aquí de que descubra ideas abstractas, criterios o reglas generales de conducta que deban ser sabidas para cualquier ocasión, sino acciones que deben emprenderse en esta ocasión concreta, en lo que consiste específica y propiamente la inventiva de la sagacidad. El grave error de esta posible confusión fue señalado hace siglos por quienes estudiaron profundamente la acción humana: "la sagacidad no se requiere sólo para el razonamiento sino sobre todo para la acción"¹⁸. La prudencia no pide ser ingenioso y creador en cuanto al pensamiento teórico, sino ser *ocurrente* en el plano práctico. La mentalidad científica y abstracta aún pensará que en la sagacidad no se trata tanto de *descubrir* unas pautas concretas de acción sino de *aplicar* a una situación concreta esas reglas generales que deben previamente saberse. Tales reglas nos impulsan para actuar a su luz, mantenerlas como principio, aprovechar su orientación, pero resta aún señalar lo que debe hacerse puesto que, a la luz de los mismos principios, se ofrece un abanico diverso de posibilidades, y 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.

¿Hacia 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, como saber apropiado a la situación, y que de ella misma brota, y no como silogística conclusión de unos principios generales, por válidos que sean y por vigentes que los mantengamos. Este descubrir lo que hay que hacer en un momento dado entraña un parto más difícil que el de los conceptos (como la mayéutica socrática, o arte del alumbramiento de las ideas), y el alumno se resiste a parir. La función del profesor es

¹⁸ Sancti Thomae Aquinatis, *Summa Theologiae*, Vol. III, Madrid, BAC, 1963, II-II, q. 49, a. 4, ad 1.

estrictamente la de la comadrona: no puede evitar el dolor del alumno, sino sólo procurar que sea verdaderamente fecundo, lo que no lograría si se mantuviera en el orden de las puras ideas abstractas.

A una tarea de este tipo no se presta el profesor vanidoso, que utiliza a los discípulos como palestra de su propio lucimiento, y no soporta que el peso principal de la clase, el primer protagonista de ella, sea precisamente el alumno (haciendo así el triste papel de la partera que se erige en protagonista del parto).

- b) El alumno ha de ser mantenido bajo presión de tiempo. Sólo entonces podrá desarrollarse en él esa dimensión de la sagacidad que apunta hacia la prontitud diligente. 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 directivo 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 a sus alumnos, a quienes, paradójicamente, desean capacitar para la acción.

No negamos la necesidad del estudio, y del estudio reposado; pero además, se necesita un ritmo temporal acelerado; también académicamente la resolución de los asuntos tiene su plazo, y éste debe parecerse a la realidad en la que, por fuerza de la acción, tiende imperiosamente a minimizarse. No se ha de perder de vista el adagio según el cual *omni negotio tempus est et oportunitas*: para todo asunto hay un tiempo y una oportunidad específicas; ni el apremio paulino, *tempus breve est*, que nos advierte que no existen tiempos largos ni indefinidos.

La ciencia en cambio es, por naturaleza propia, intemporal. Si nos hemos metido en el campo de la prudencia –y no podíamos hacerlo de otra manera al querer enseñar para la dirección– no debemos ya regirnos por las reglas de un juego que tiene validez sólo en el campo científico cuya vigencia, por tener como objeto lo necesario, permanece siempre. El

estudio de situaciones reales por correspondencia, por ejemplo, tendrá sin duda algunas ventajas circunstanciales, pero presenta la debilidad de no poder imprimirle a la resolución un ritmo rápido. La agilidad en la discusión de un caso, la respuesta a flor de piel, la pregunta desprevenida, la cuestión crítica presentada a bocajarro, con exigencia de respuesta inmediata, no son procedimientos caprichosos y accidentales para quien dirige un caso: es el modo de suscitar esa rapidez que toda sagacidad entraña.

Aparece así como inepto el profesor cansino, de lenta andadura, de reflexión pesada, que no sabe imprimir a su clase un compás acelerado y ágil. Precisamente por su dificultad para ser bien descrita, los antiguos le dieron a la sagacidad muchos nombres (tal vez por creer, como aún creemos superficialmente nosotros, que sabemos una cosa en cuanto somos capaces de mencionar varios sinónimos): así, a la sagacidad se le llamó *perspicacia*, que bien podría traducirse como buena puntería; pero recibió también, precisamente, el nombre de *eustoquia*, que es el equivalente griego de nuestra *vigilancia*. La sagacidad es una buena puntería que, como la del cazador de liebres, debe ejercerse con vigilancia y rapidez.

Frutos que se extraen de este método

Son muchos los beneficios que se obtienen del correcto ejercicio del método de estudio sobre situaciones reales, pero nos limitaremos a describir cinco de ellos, y que muestran que la enseñanza prudencial tiene importancia para la educación en general, no sólo para la empresa.

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 significativos que sirven para identificar el problema.
3. Podríamos decir que el método 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 hay allí poco qué 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. De ahí que el estudio y la resolución de situaciones reales concretas deba hacerse dentro de un equipo de trabajo.

Una de estas facultades es la *imaginación*. La imaginación consiste en ver cosas que no se ven: en anticiparse a los hechos. Los hechos 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 situación. Si en un determinado curso o programa analizamos ciento cincuenta o doscientos casos, y en ellos necesitaremos emplear cinco o diez veces esta anticipación imaginativa, tal ejercicio milenario de ver lo que no se ve, tendrá como consecuencia el desarrollo de la capacidad de que hablamos, la cual tiene no poca importancia para el empresario. El empresario, en efecto, o imagina o copia.

La copia de lo que otros imaginan puede ser una buena manera de sustituir la falta de imaginación; pero es triste, y menos eficaz, tener que recurrir a la copia sea porque la imaginación no se ha desarrollado, o porque lo ha hecho en una línea falsa. Hay una imaginación realista, por la que imaginamos lo que es

posible, y hay otra que imagina lo imposible, y del que la posee no decimos que tiene imaginación, sino que es soñador. Y no hay peor cualidad en un empresario que la de ser soñador: es decir, aplicar su poder imaginativo a cosas imposibles. Una cosa es realizar un ideal y otra muy distinta es idealizar la realidad.

4. *El método para trabajar sobre situaciones reales de la organización amplía la capacidad de tomar decisiones.* En cada caso tendremos que decidir, tomar determinaciones, elegir entre varias alternativas, optar entre diversos cursos de acción. Decidiremos entonces no ante nuestros compañeros y subalternos, sino ante otras personas a las que, por un lado, les asiste el mismo derecho de la decisión que a nosotros y, por otro, tienen una capacidad de decisión análoga a la nuestra. Pero, además, nuestras decisiones serán el *fruto de un método* –del que hemos hablado hace un momento–, que vendrá a sustituir o a complementar y dar rigor en buena parte a las decisiones que inevitablemente tomamos por intuición, es decir, por corazonada, la cual se complementará ahora mediante el ejercicio de la toma de decisiones por medio de un proceso científico experimentado. Debe tenerse en cuenta que estas decisiones no se podrán comprobar: no sabremos, como se dijo, si son buenas o son malas. El hecho de que sean aceptadas por otros participantes, o rechazadas por ellos, no es prueba de su acierto ni de su equivocación. La democracia, el aprobar los asuntos por mayoría, es un sistema de convivencia, no un procedimiento científico de constatación.

Tampoco la decisión es mejor o peor por las razones que la respalden. Las razones que respaldan una decisión prueban sólo que ésta es razonada (lo cual ya es mucho), pero no prueban que es acertada (lo cual es más). El acierto o desacierto de nuestras decisiones no puede ser constatado más que por la realidad¹⁹.

¹⁹ Como dice Novak: "las decisiones concretas deben tomarse en el nivel más próximo de la realidad concreta". Michael Novak, *El despertar de las sociedades democráticas*, México, Instituto Cultural Ludwig von Mises, 1999, p. 117.

Y se verá si son acertadas o erróneas cuando las tomemos en nuestra empresa, no en la discusión de un caso. Tal discusión no será, pues, un laboratorio de constatación de las decisiones (“esta solución es mejor que aquella”), sino un gimnasio en donde nos ejercitaremos en el proceso de la toma de decisiones, ejercicio que reducirá en su momento, en la realidad de los negocios, las probabilidades de error. Pero no podemos hacer milagros: los errores seguirán dándose. Por otra parte, tampoco en nuestra empresa podemos comprobar de inmediato el resultado de nuestras decisiones. Éstas sólo pueden comprobarse a muy largo plazo, cuando ya se han hecho irremediables. Si alguna característica hubiera de recalcarse en el método del caso, si en algo hubiera que hacer hincapié hasta la saciedad, es en su carácter realista; la realidad se comporta así, y no de otra manera.

5. *Enseña a trabajar en equipo.* El método para estudiar las situaciones reales de una organización requiere un esfuerzo, con mayores o menores logros, para restituir a la enseñanza la dimensión social que, por razones exógenas a ella, ha venido perdiendo. En efecto, para la casi totalidad de los procesos didácticos lo que importa es que el individuo aprenda. Nuestro método, en cambio, lo que pretende es que el individuo aprenda con los demás: toda su dinámica gira alrededor del trabajo en equipo. Esto no deriva sólo de que las complejas situaciones de la empresa no pueden ser resueltas por una persona aislada –y menos por quien dirige la sesión–, sino que exige una tarea de conjunto, que desde antiguo se llama consejo o deliberación (clásicamente sinónimos). Como consecuencia, todo aquello que se aprenda en equipo será posteriormente también manejable en equipo, esto es, tendrá influencia y provecho en la organización considerada como un todo armonioso. Tal vez en este punto, más que en otros, esta metodología se encuentra en las antípodas de otras metodologías usuales de enseñanza.

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, y no sólo como empresarios. Frutos que repercutirán en nuestra empresa en la medida en que primero lo hagan en nosotros. Vemos así más clara la idea central que venimos repitiendo: un programa con este método no tiene por finalidad el adquirir una serie de conocimientos que, aplicados a la empresa, la hagan progresar, sino producir una transformación personal radical, una actitud básica que, al beneficiarnos a nosotros, beneficia a nuestra empresa. Esa es la sabiduría que buscamos: sabiduría de actuación personal, no de conocimientos objetivos. Pretendemos desarrollar directores, no ampliar bibliotecas.

Conclusión

El método específico para afrontar circunstancias concretas de un suceso (es decir, el método del caso), puede definirse así: método de la profundización activa, en equipo, de situaciones reales. Cada director de sesión encarna este método de un modo personal; es decir, no existe en las escuelas de negocios una forma reglamentada, “oficial”, de dirigir las sesiones, ni tampoco una teoría común única: y esto es así porque el modo de dirigir las sesiones y lo que debe enseñarse por medio de ellas sirve de poco si no se vive, y la vivencia siempre es personal –en la propia persona y en la propia organización–.

Respecto de las teorías en las organizaciones sucede algo similar. Por ejemplo, hay muy pocas cosas en materia de negocios que se puedan asegurar con toda certeza, o al menos que se puedan asegurar con toda certeza durante mucho tiempo. Se dan, sin embargo, tres puntos en los que, independientemente de la manera de dirigir su propia sesión deben coincidir todos los profesores de un curso o programa en el que se utilice con preferencia el método del caso:

Primero, coincidencia en los conceptos generales del programa y sus objetivos: sin ello no podrían trabajar juntos.

Segundo, coincidencia en la convicción de que en el terreno de las organizaciones no se puede ser dogmático; que no existen ideas que deban imponerse; que hay muchas maneras buenas de llevar una empresa; y que la visión de una persona no puede transferirse unívocamente y sin modulaciones a otra persona. Por eso en las sesiones no se buscará la opinión única, la conclusión uniforme. Es más, nos atreveríamos a decir que la uniformidad de opiniones es sospechosa: sospechosa de no haber hecho el esfuerzo requerido; sospechosa de no tomarse la molestia de “no estar de acuerdo”.

En tercer lugar, todo el cuerpo académico ha de concordar en la necesidad de preparar bien las sesiones. Nadie ha de tomarse este trabajo con ligereza. Hemos hablado de algunas razones en virtud de las cuales el método del caso no es empleado universalmente. Ahora nos tropezamos de manera accidental con otra. Este método no tiene su base en libros de texto: se requiere escribir los casos. Para redactar un caso es necesario una investigación dentro de la organización que exige, a veces, la labor de muchas horas de un profesor y varios meses de un asistente. En estos tres puntos, pues, debe haber uniformidad y coincidencia.■