

La Prisión de la Teoría y la Metodología: Una Experiencia desde la Educación en Economía

*Alejandro Sanz de Santamaría**

Hasta ahora la ciencia puede ser mejor conocida por su poder para privar al hombre de sus alegrías y hacerlo más frío, más parecido a una estatua, más estóico.

Nietzsche

El que ha aprendido tiene que ir en busca de lo vital. El que es artificial tiene que ir en busca de lo real.

Rajneesh

El sistema, la filosofía, la idea, llegan a ser lo importante, no el hombre; y en aras de la idea, de la ideología, estáis dispuestos a sacrificar a todo el género humano. Eso, exactamente, es lo que está sucediendo en el mundo.

Krishnamurti

Hemos hecho del conocimiento en general, y en particular de las teorías y las metodologías de investigación, una prisión que está cohartando nuestra libertad humana individual y social y está limitando severamente la creatividad individual de las personas. Esta es mi percepción hoy. Es la percepción que quiero compartir en este escrito.

Mi trabajo académico de varios años, en docencia e investigación, ha sido en la disciplina económica. Esa es una de las dos razones por las cuales mis reflexiones aquí girarán en torno al caso específico de la economía. Pero la otra razón es más importante: cada día es más evidente para mí que en ningún campo del saber humano es posible ver esta prisión y sus efectos humanos de manera tan dramática y clara como en el campo del saber económico.

* Magister en Ingeniería Industrial, Universidad de Cornell. Ph.D. en Economía, Universidad de Massachusetts. Profesor-Investigador Facultad de Economía - CEDE, Universidad de los Andes.

El uso que hacemos de la teoría y la metodología en economía para investigar, y la forma como las enseñamos, descansan en el *supuesto* -generalmente implícito, pero real- de que el conocimiento económico, tal como lo producimos y usamos hoy, es necesario para conquistar grados cada vez más altos de libertad humana. La premisa que inspira y el propósito que motiva a quienes estamos haciendo diariamente esta investigación y esta docencia -sin la cual el supuesto anterior perdería validez- es la *convicción* profunda, cuya validez asumimos, de que con este conocimiento vamos a poder resolver algunos de los problemas más acuciantes del mundo actual, como son la pobreza, la inequidad, la injusticia y la violencia. Mi percepción es que este *supuesto* y esta *convicción* son ambos una falacia, y que por lo tanto estamos envueltos en un gran engaño.

El propósito de las reflexiones que siguen es compartir esta percepción, mostrando algunas de las vivencias que la han originado¹. Quiero subrayar que mi intención es compartir, no argumentar para convencer. Con lo que voy a exponer no pretendo convencer a nadie. Mi presentación es un testimonio, no un argumento. La diferencia entre testimonio y argumento es central y muy profunda, pero con mucha frecuencia la ignoramos: un testimonio, por su naturaleza misma, no es debatible, mientras que la argumentación y la contra-argumentación constituyen la esencia misma de la controversia y el debate. En mi trabajo académico cada vez me alejo más del argumento y la controversia, que obstruyen brutalmente la comunicación humana, y me centro más en la experiencia y el testimonio que la promueven y la alientan. Cada día comprendo y comparto más lo que nos dice Rajneesh en este sentido:

La retórica es prostitución y los argumentos no prueban nada. Con una argumentación un poco mejor, se les puede demoler.

Si tú no tienes experiencia, es peligroso que entres en argumentaciones, en discusiones, en retóricas, porque tu mente sin experiencia puede ser convencida, con argumentos, de algo que no es verdadero.

Primero ten la experiencia, entonces no hay necesidad de temer ningún argumento, porque ningún argumento puede destruir tu experiencia. Tu experiencia tiene la cualidad de ser por sí evidente (1988, p.61).

* * *

Un signo característico de la modernidad ha sido la convicción generalizada de que el conocimiento en general, y en particular el conocimiento científico, constituye el instrumento necesario -y hay quienes lo consideran suficiente- para resolver nuestros problemas sociales y humanos. La economía se ocupa de una fracción de estos problemas. La ciencia económica ha pretendido aportar los conocimientos para resolverlos. Esta convicción ha conducido a dedicar una inmensa cantidad de energía de

1. Otras experiencias y vivencias en la investigación y la docencia en economía, complementarias a las que presento en este artículo, han sido reportadas y analizadas en otros escritos: Alejandro Sanz de Santamaría (1987); (1991a); (1991b); (1992a); (1992b); (1993a); (1993b) y (1994).

trabajo a producir conocimientos sobre las distintas dimensiones en que el saber especializado ha fraccionado la vida social: lo económico, lo psicológico, lo histórico, etc. Pero no sólo eso: ha conducido también a investigar muy intensamente sobre *cómo* “se deben” producir estos conocimientos, es decir, a investigar sobre los parámetros que debemos utilizar para determinar cuáles conocimientos son correctos y cuáles no, cuáles son científicos y cuáles no, cuáles son válidos y cuáles no.

Esta investigación sobre cómo producir conocimientos ha conducido a formular preguntas sobre la naturaleza y validez de las teorías -entre ellas las teorías económicas- con las cuales se construyen estos conocimientos. El resultado de los esfuerzos para responder a estas preguntas ha sido la consolidación de la epistemología como campo del saber humano. Puede decirse entonces que la epistemología está “detrás” de las teorías -si se me permite la expresión-. Pero estas mismas preguntas sobre cómo producir los conocimientos adecuados para resolver nuestros problemas humanos ha obligado también a mirar hacia “adelante” de las teorías: a preguntarse cómo se debe utilizar una determinada estructura teórica abstracta ya existente para producir un conocimiento concreto sobre una problemática específica. Esta reflexión hacia “adelante” de las teorías es lo que llamamos metodología.

El objetivo fundamental de la metodología de la investigación social en cualquier campo es entonces indicar el camino -o el procedimiento- que se debe seguir para construir un conocimiento que *explique* correcta y satisfactoriamente los problemas relacionados con los fenómenos, acontecimientos o procesos humanos que se quieran investigar. Se supone que si esta explicación es correcta, ella debe indicar con claridad la *acción* correcta que hay que desplegar para solucionar estos problemas. En el caso concreto de la disciplina económica, los investigadores definen problemas específicos que se han clasificado como “económicos” -v.gr. el desempleo, el crecimiento del producto, la inflación, la distribución de la riqueza y el ingreso, etc.-, usan teorías y metodologías para construir explicaciones (reflexiones, conocimientos) en torno a ellos, y con base en estas explicaciones definen las políticas económicas (acciones) que se deben adoptar para resolverlos.

El *saber* sobre la metodología de la investigación en cualquier campo del saber humano ha sido el resultado de análisis abstractos, hechos a posteriori, sobre los procedimientos concretos que los investigadores ya han seguido para construir los conocimientos que constituyen una disciplina determinada: cuando se ha construido y utilizado un conocimiento específico, y el resultado de esta experiencia se considera exitoso, la teoría utilizada queda validada. Luego se procede a analizar *cómo* fue que los investigadores realizaron la investigación con el fin de establecer y codificar este “cómo” en una forma abstracta y general. Esta codificación procedimental es la metodología.

Esta validación de teorías y esta codificación de las metodologías han generado y legitimado estructuras conceptuales tremendamente complejas y abstractas, que se han ido dicotomizando cada vez más de la vida cotidiana de las personas y los grupos sociales. La *experiencia concreta vivida* por las personas cuyas investigaciones dieron origen a las teorías y metodologías que van ganando prestigio social, desaparecen del escenario: son sepultadas detrás de estos aparatos conceptuales, a los que poco a poco se les da “vida propia”. Por eso estos aparatos se han vuelto humanamente enajenantes.

Estas estructuras conceptuales enajenantes y abstractas son las que enseñamos en nuestros cursos universitarios. Con ellas condicionamos radicalmente a nuestros estudiantes, los aprisionamos, liquidamos su creatividad propia. Así "formamos" investigadores y profesionales que van sustituyendo su preocupación originaria por las condiciones reales en que vive la gente, por una preocupación enajenada, encerrada en el círculo hermético de las teorías y las metodologías disciplinarias. La consecuencia de esta enajenación es dramática: hace que el propósito real del "aprendizaje" de estas teorías y metodologías sea servir de *instrumento* para acreditarlos como "profesionales idóneos" y permitirnos alcanzar el "éxito" al interior de las jerarquías burocráticas (académicas y no académicas) en que nos movemos. Los efectos sociales de todo esto son dramáticos y están a la vista:

Los que se aferran a creencias, a promesas utópicas, no se interesan por la gente sino por ideas; y la acción que se basa en ideas tiene inevitablemente que engendrar separatismo y desintegración, lo cual, en realidad, es lo que está ocurriendo. Mientras busquemos, pues, seguridad mediante un sistema, mediante una idea, tiene evidentemente que haber separatismo, contienda y desintegración, lo que invariablemente produce inseguridad (Krishnamurti, 1992, p.17).

* * *

Si aceptamos la lógica de que es a través de los conocimientos científicos que vamos a poder resolver nuestros problemas humanos, la reflexión teórico-metodológica se vuelve entonces una actividad humana esencial: aparece nada menos que como una condición necesaria para poder resolver nuestros problemas humanos.

En esta "lógica" veo una falacia muy profunda, que está haciendo mucho daño en múltiples dimensiones de la vida social actual. La falacia no reside en las teorías y las metodologías mismas, y por lo tanto *no* significa que la reflexión teórico-metodológica sea inocua y deba abandonarse: reside en *la forma* como hemos concebido y utilizado la teoría y la metodología. Y esta forma tiene sus raíces más profundas en la concepción que tenemos de conocimiento en general, y de conocimiento científico en particular, y en el uso que hacemos de él.

Si me acogiera a "la tradición" académica para mostrar en dónde veo esta falacia tendría que adentrarme en el terreno de la epistemología. Pero como -en mi opinión- la epistemología es parte constitutiva de ella, el camino de la reflexión epistemológica no puede conducir a *ver* con claridad y nitidez en dónde está y en qué consiste la falacia.

Es necesario entonces abordar la problemática que quiero plantear por caminos muy diferentes a los que ofrece esta "tradición". El camino que voy a seguir es el de la *ilustración*, haciendo referencias a algunas experiencias concretas que, para mí, ponen en evidencia esta falacia. Es pues un camino mucho más sencillo y directo que el de las abstracciones tan complejas y enredadas que son tan propias de la tradición académica occidental, y en particular de los debates epistemológicos, teóricos y metodológicos.

Estas experiencias las he vivido tanto en el ámbito de la actividad investigativa como en el de la actividad docente en economía. Aquí utilizaré exclusivamente

experiencias que he vivido muy recientemente en el ámbito docente. Sobre las experiencias ilustrativas que he vivido en mis actividades investigativas he escrito en otras oportunidades².

* * *

En la dimensión docente convergen dos formas complementarias de tiranía (dos tipos de prisión), provocadas ambas por la aplicación práctica de nuestras concepciones de conocimiento, teoría y metodología.

La primera es la que se da en el proceso mismo de enseñar, es decir, en la forma práctica como hacemos los cursos. Todos sabemos que existen unos parámetros metodológicos institucionalizados y uniformes para dictar los cursos formales en casi toda institución educativa, a los cuales nos acogemos -o más bien nos sometemos- la inmensa mayoría de estudiantes y profesores. Esta convención metodológica es una tradición tan fuerte, inspirada en una concepción (teoría) de la educación tan arraigada, que muchas veces ni siquiera nos damos cuenta de que son procedimientos que pueden -y en muchos casos deben- ser modificados.

La segunda forma de tiranía se da en lo que transmitimos a través de los contenidos o temas que enseñamos en un curso. Y mi percepción es que esta tiranía es particularmente fuerte y nociva cuando estos contenidos son teorías y metodologías. La razón es que con estos contenidos "convencemos" a nuestros estudiantes de que una condición previa necesaria y suficiente para poder investigar problemas económicos es conocer las teorías y las metodologías ya establecidas y aceptadas por el "saber convencional" establecido como "ciencia económica". El problema profundo está en que "conocer" estas teorías y metodologías significa, en la práctica, someterse a ellas, es decir, dejar de lado la creatividad y la intuición únicas que cada persona tiene, para seguir disciplinadamente los procedimientos establecidos.

Las ilustraciones que voy a presentar me permitirán mostrar cómo se presentan estas dos formas de tiranía en la actividad docente de la economía.

* * *

La enseñanza de la economía -y la de todas las disciplinas- la hemos fraccionado en varias partes: tenemos unos cursos en los que les enseñamos a los estudiantes las teorías, otros en los que les enseñamos la metodología de la investigación en economía, y luego otros en los que les pedimos que hagan "prácticas" de investigación en las que "pongan a prueba" su comprensión y su capacidad de manejo de la teoría y la metodología. Y a lo largo de todo este proceso complementamos su educación con cursos adicionales de historia de la economía y del pensamiento económico, de humanidades, y de algunos cursos que cada estudiante escoge.

2. El escrito en que trato esta problemática con mayor detalle y profundidad es mi tesis doctoral (1987). Versiones más resumidas de esta misma problemática aparecen en mis artículos de 1987 y 1988.

Este fraccionamiento disciplinario que hemos creado en el ámbito del saber humano -fraccionamiento que se reproduce al interior del saber económico- es un problema muy hondo y perjudicial tanto para la formación del profesional en economía como para su desempeño como tal. Pero el fraccionamiento más hondo y nocivo está detrás de los que se dan en el ámbito del saber inter e intra-disciplinario: me refiero a la dicotomía que existe entre lo que los alumnos *estudian* para los cursos que toman en la universidad por un lado, y su *vida* concreta cotidiana por el otro. Esta dicotomía estudio/vida se alimenta y refuerza con los múltiples fraccionamientos inter e intra-disciplinarios que caracterizan la educación formal que ofrecemos en las instituciones educativas.

El fraccionamiento estudio/vida tiene su correlato en un hecho escalofriante que se desprende de las teorías y metodologías que gobiernan la práctica educativa formal contemporánea en cualquier disciplina: hemos convertido el *contenido temático* en algo tan importante en los cursos, que hemos terminado por ignorar totalmente *la persona concreta* de cada estudiante. ¡En todo curso la importancia del contenido temático está por encima de la de la persona de cada estudiante! Este hecho tan dramático se revela nítidamente en todas las prácticas establecidas por las metodologías que son universalmente aceptadas como condición necesaria para llevar a cabo “adecuadamente” los cursos, como son, por ejemplo, los programas que los profesores definimos a priori para cada curso, los mecanismos de evaluación que utilizamos (exámenes, quizes, etc.), y la forma como concebimos y aplicamos las normas disciplinarias. Todas estas *normas metodológicas* abstractas las aplicamos universalmente en la enseñanza formal, haciendo total abstracción de las *personas* concretas que participan en cada curso.

Desde el momento en que *vi* este hecho tan impresionante -y sólo lo pude ver después de varios semestres de exploraciones docentes muy duras, difíciles y perturbadoras para mi-, abandoné las prácticas de establecer programas para los cursos que dicto, de evaluar mediante exámenes, de regirme por las normas disciplinarias vigentes, etc.

Desde que me desembarqué de estas “estructuras” metodológicas de la enseñanza, cada curso se me ha constituido en un desafío investigativo extraordinario: el desafío de si voy a ser capaz como profesor de desarrollar con cada estudiante una comunicación que nos permita a esa persona y a mi comprender y compenetrarnos con (i) las circunstancias y condiciones personales en que cada estudiante se encuentra, y (ii) la relación entre estas circunstancias y condiciones de cada persona con la temática que se debe cubrir en el curso. Hacerle frente a este desafío investigativo en cada curso es, para mi, condición necesaria para que la importancia de la persona del estudiante realmente prevalezca sobre el contenido temático que se espera enseñar en el curso. La práctica me ha mostrado que en la medida que la persona del estudiante se vuelva lo realmente importante y el contenido temático queda supeditado a ella, la dicotomía profunda estudio/vida que hemos instaurado en nuestros estudiantes desaparece como por encanto.

* * *

En el curso de Historia del Análisis Económico que dicté en el segundo semestre de 1993, hacia mitad del semestre, un estudiante de último año de economía me entregó

un escrito extraordinario: es un testimonio que muestra admirablemente la dicotomía estudio/vida que -a la luz de mi experiencia- experimenta la inmensa mayoría de los estudiantes en su paso por la universidad, e ilustra claramente la falacia que he mencionado. Voy a transcribir este testimonio en su totalidad, destacando lo que cada párrafo pone en evidencia en relación con los fraccionamientos tan nocivos que producimos y reproducimos a través de la educación que impartimos en las instituciones educativas.

El escrito comienza así:

Mis expectativas antes de tomar el curso "Historia del Análisis Económico" eran las mismas expectativas a las que me enfrento cuando voy a comenzar cualquier curso en la Universidad... Otro curso más, otro requisito que cumplir... Sacar buena nota... Aprender algo nuevo; en fin: ¡nada nuevo!

Este párrafo muestra de manera transparente el profundo aburrimiento con el que los alumnos en general estudian para los cursos. Un curso nuevo nunca es nuevo de verdad: aunque el "contenido temático" sea nuevo, en la vivencia real del estudiante predomina la rutina que es común a todos los otros cursos: cada curso es fundamentalmente ¡"otro requisito que cumplir"! Y no puede ser de otra forma: ningún curso -o casi ninguno- tiene una significación real para el estudiante en su *vida presente*. Y no la puede tener. Por un lado el contenido temático de los cursos casi siempre se convierte en algo que "hay que aprenderse" mecánicamente para pasar los exámenes, con lo cual cualquier tema pierde toda significación vital para el estudiante. Por el otro lado, con la mecánica homogeneizante que rutiniza los cursos hemos logrado matar el potencial que un curso tiene como experiencia humana nueva y única para cada estudiante, tanto en la relación que podría vivir con el profesor como en la que podría vivir con cada uno de los demás estudiantes. Todos sabemos que las verdaderas relaciones humanas -como vivencia, no como "tema"- han sido radicalmente expulsadas del salón de clase.

Luego escribe el estudiante:

Cuando llegué a mi primera clase, me encontré con un ambiente completamente distinto al que estaba acostumbrado: un profesor que no quiere seguir un programa, que no le importa la asistencia a clase, que quería darnos libertad para asumir el curso como cada cual creyera más conveniente, que no se regía por un horario ni por ciertas normas a las cuales yo estaba acostumbrado a seguir.

Quizás en este primer momento hubo algo realmente nuevo para este estudiante: algo en lo que el curso dejaba de ser la misma rutina de todos los cursos. Pero luego dice en su propio testimonio:

Esto causó en mí cierto "shock"; no sabía lo que estaba ocurriendo.

¡No "saber" lo que está ocurriendo causa "shock"! Con la educación que damos inhabilitamos a nuestros estudiantes para enfrentar lo nuevo, lo que no se "sabe" de antemano, lo desconocido. Ellos -como nosotros los profesores- sólo pueden vivir cómodos con lo conocido, con lo rutinario. Cuando no saben qué es lo que hay que hacer

esperan que se los indiquemos, que les demos la metodología, el procedimiento. En los cursos en general, y en especial en los de teoría y metodología, les exigimos que aprendan lo que "ya se sabe", y que procedan en armonía con lo que otros ya han establecido -con lo conocido-. Así es como sutil pero certeramente matamos progresivamente su propia creatividad.

Luego dice:

Y cuando me pidieron hacer un relato sobre una experiencia personal -sobre mis sensaciones cuando realizo ciertos comportamientos como el de leer³- me reí por dentro. Me parecía la cosa más ridícula que había escuchado: ¡cómo iba a ser posible que yo, un estudiante de IX semestre de la Universidad de los Andes, a punto de terminar mi carrera, después de ver no se cuántas matemáticas, Micro 1, 2 y 3, Macro 1, 2 y 3, y no se cuántas materias más, y haberme enfocado hacia las finanzas, tuviera que escribir un ensayo de mis sensaciones cuando leía? Era algo completamente abstracto, subjetivo, a lo cual nunca me había enfrentado ni nunca nadie había tratado de enfrentarme.

"Me parecía la cosa más ridícula..." dice. ¿Qué era lo que le parecía tan ridículo a este estudiante? ¡Le parecía ridículo referirse a algo verdaderamente propio y auténtico de él: en este caso a su propia vivencia en una lectura! Repetir el conocimiento de otros, demostrar su capacidad de memorizar o de utilizar instrumental analítico, que es lo que siempre exigimos en los cursos, no es ridículo: pero referirse a lo propio, a la vida misma, ¡eso sí es ridículo! He ahí la profunda dicotomía que sembramos en cada estudiante entre lo propio suyo, su vida real, por un lado, y el "estudio" por el otro. He ahí la explicación profunda de por qué los estudiantes no se pueden interesar auténtica y vitalmente en los temas de los cursos.

Ver esta dicotomía con tanta claridad me ha permitido entender la falsedad del "interés" que en muchas ocasiones los estudiantes muestran en los cursos. Ese "interés" es, en muchos casos, puramente instrumental, y humanamente nocivo: es un "interés" que responde a la necesidad de satisfacer la propia vanidad en el ambiente de competencia que reina en los cursos, a la necesidad de alcanzar ese "éxito" ficticio que les hemos inculcado. Les enseñamos que aprender es un medio para el ascenso burocrático, para "tener más", y no un fin en sí mismo: de crecimiento interno, de "ser más". Muy pocos estudiantes hacen su trabajo universitario auténtica y realmente intrigados por su vida misma y sus problemas en el acontecer cotidiano, ubicándose en el presente concreto que están experimentando -y no en los sueños abstractos, superficiales y engañosos de "un futuro mejor".

3. Yo les había sugerido a los estudiantes en las primeras clases que leyeran los primeros capítulos de *La riqueza de las naciones* de Smith y me escribieran algo al respecto. Pero les había solicitado que ni repitieran el contenido ni me expusieran sus "opiniones críticas" sobre este contenido: lo que me interesaba era conocer lo que cada uno de ellos fuera *viviendo* a medida que hacía la lectura del texto. Mi interés no estaba en el contenido ni en qué tanto lo entendían: estaba en la vivencia de cada persona frente al texto, en la relación de cada persona con la economía a través de este texto clásico.

He aquí cómo describe él su propia reacción frente a las condiciones nuevas a que este curso lo enfrentó:

Mi reacción fue irme a mi casa, cumplir con el "requisito" que tenía de hacer un ensayo sentándome en mi computador a escribir una serie de cosas que se me venían a la cabeza, pero que no estaban reflejando mis sentimientos sino una cantidad de "paja" para poder llevarle algo al profesor el día de la clase siguiente.

Lo importante no es entonces aprender enfrentando las situaciones y experiencias nuevas que se viven en la cotidianidad de un curso, mirándose a uno mismo en ellas -como en un espejo- para identificar, comprender y superar las propias limitaciones. Lo importante es "llevarle algo al profesor" -así ese "algo" no sea "sino una cantidad de 'paja'". Se trata entonces de "cumplir un requisito", así sea engañando al profesor. No se entiende que el verdaderamente engañado es quien pretende engañar, y no se podrá entender mientras el aprendizaje en los cursos no esté profunda y realmente ligado con la vida misma del estudiante -en el presente, en el "aquí y ahora", no en el pasado ni en el futuro-. Mientras el estudiante viva el estudio como un "requisito" (medio) que tiene que cumplir para algo en el futuro -una calificación, un promedio, el "éxito" profesional, etc.-, la experiencia educativa seguirá deformando gente y no formándola, dicotomizándola y no integrándola.

Continúa el estudiante:

Después recibí mi ensayo "corregido" donde el profesor me pedía buscar un mayor análisis pero sobre mí mismo, que pensara en por qué hago las cosas y por qué respondo al ambiente como lo hago... Esto me confundió aún más. Ahora sí no sabía qué hacer, pues no había podido "convencer" al profesor con mi trabajo y lo que se me pedía que realizara nunca lo había hecho, ni tenía pautas para hacerlo: tenía que partir de mí mismo pero sin saber a dónde ir. No existía una base concreta para mi trabajo.

Nada más difícil para un estudiante -y es quizás aún más difícil para nosotros los profesores!- que hacerle frente a la tarea de mirarse a sí mismo. Estamos acostumbrados a trabajar "hacia afuera" y no "hacia adentro" de nosotros: estudiar para pasar un examen, no para conocernos y transformarnos; enseñar para divulgar vanidosamente nuestros conocimientos, y no para poner a prueba nuestra capacidad de comunicación humana. Y generalmente necesitamos trabajar guiados por alguien (padres, profesores, jefes) o algo (teorías, metodologías) que nos indique cómo hacerlo: dándonos "una base concreta" para hacerlo, indicándonos "a dónde ir"! A este extremo de enajenación, dicotomización e impotencia hemos llegado. Es la enajenación, dicotomización e impotencia que producimos y reproducimos con las metodologías educativas establecidas, tanto en nosotros como profesores como en nuestros estudiantes.

El recurso que profesores y estudiantes utilizamos para no tener que enfrentar este problema tan hondo y comprometedor de mirarnos a nosotros mismos, y que utilizamos como armadura para protegernos, para esconder nuestra fragilidad y vulnerabilidad como personas, es el *conocimiento* que tenemos que "enseñar" como profesores y los alumnos tienen que "aprender" como estudiantes en los cursos: el "contenido temático".

Las teorías y las metodologías de investigación propias de los distintos campos del saber constituyen, como contenido temático, unas armaduras-escondites particularmente fuertes, eficaces y poderosas.

¿Cuál es en general nuestra reacción cuando nos encontramos ante circunstancias en las que este problema del auto-conocimiento no es tan fácilmente soslayable -en las que la armadura-escondite del "conocimiento" no es ya tan eficaz? He aquí el testimonio de este estudiante:

Mi reacción fue alejarme poco a poco del curso. Falté a varias clases y hui, tratando de alejarme de mi nuevo compromiso... conocerme a mí mismo.

Yo noté la ausencia de este estudiante en las clases durante la primera mitad del semestre, y era muy consciente de que no había recibido escritos suyos. Pero me abstuve de intervenir... y afortunadamente lo hice. Si no lo hubiera hecho, él jamás hubiera escrito este texto tan honesto, valiente, transparente y aleccionador. Pero no fue fácil abstenerme: el paternalismo y la arrogancia son ya tan consustanciales a mi papel de profesor y a mi relación con mis estudiantes, están tan profundamente arraigados y soy tan dependiente -para mi propia "seguridad"- de esas "metodologías" universalmente aceptadas para dictar un curso, que darle una libertad mínima a los estudiantes me es muy difícil. Pero gracias a que me abstuve de intervenir este estudiante pudo vivir su propia experiencia, aprender profundamente de ella, y enseñarnos a todos compartiéndola en un escrito como este.

El testimonio concluye así:

Ahora que estoy haciendo este nuevo ensayo, siento algo diferente. Cuando empecé a escribirlo, no tenía idea de cómo, ni la forma de comenzar, pero poco a poco me fui abriendo y me gustó, me pareció emocionante tratar de analizarme a mí mismo y tratar de plasmar en un papel mis sensaciones. Ahora queda esperar cómo continúo y termino mi curso "Historia de Análisis Económico" que tanto "problema" me ha causado a pesar de no ser un curso teórico, ni matemático, ni difícil. Sólo es pensar un poco.

¡Sólo cuando nos sentamos a escribir sin *saber* de antemano lo que vamos a escribir estamos investigando y aprendiendo de verdad! Esto es absolutamente obvio, y nos lo muestra este estudiante maravillosamente con su testimonio. Pero toda la teoría y la metodología que gobierna la educación formal -en el proceso y en el contenido del aprendizaje- no permite escribir sin haber estudiado previamente qué es lo que vamos a escribir: se nos repite y exige en todas las formas que para escribir tenemos que saber antes *qué* es lo que vamos a escribir y *cómo* (metodología) lo debemos hacer. Por eso escribir se vuelve un ejercicio de repetición y deja de ser un ejercicio de creación:

Si vuestra mente está atestada de lo conocido, ¿queda en ella espacio alguno para recibir algo que sea de lo desconocido? Sin duda, el saber es siempre de lo conocido; y con lo conocido tratamos de comprender lo desconocido, algo que es inconmensurable (Krishnamurti, 1988, p.166).

Estamos pues encerrados en el interior del círculo de "lo conocido". Las teorías y las metodologías que diseñamos, enseñamos y aplicamos en múltiples niveles, por la forma como lo hacemos, cumplen muy eficazmente la función de encerrarnos a todos -estudiantes y profesores- en este círculo. Por eso encuentro tan veraz la siguiente afirmación:

El educador, desde el jardín de la infancia hasta la universidad, está al servicio de los intereses creados, está al servicio del sistema. Su único propósito es destruir cada niño, mutilar cada niño, de tal forma, que pueda ajustarse a la sociedad establecida (Rajneesh, 1993, p.13).

* * *

En las vacaciones de mitad de año de 1993 dicté el segundo módulo de un curso de postgrado sobre Metodología de Investigación en Economía. En el primer módulo de este mismo curso los estudiantes habían hecho un trabajo intenso en epistemología. Lo primero que hice al comenzar el segundo módulo fue investigar con ellos qué habían aprendido en el primer módulo. Las respuestas fueron fascinantes y reveladoras. He aquí una de las respuestas:

En el primer módulo aprendimos básicamente todo lo relacionado con la epistemología.

¿Es esto posible? Obviamente que no. Ahí hay ya un engaño: un *auto*-engaño que esta enseñanza induce. Y continúa:

Vimos cómo lo verdaderamente importante es comprender que igual un campesino o un señor muy importante poseen una ideología; una más elaborada y refinada que la otra, pero finalmente ideología.

¿Para qué sirve "comprender que igual un campesino o un señor muy importante poseen una ideología"? ¿nos habilita esta "comprensión" para investigar -y para investigar mejor-? ¿en qué sentido práctico lo hace?

A la luz de mis experiencias esta "comprensión" de que en todo hay ideología des-ayuda en lugar de ayudar. Si tomamos en serio esta comprensión nos introduce en un barril sin fondo. ¿Qué hacemos en la práctica con esta "comprensión"? ¿Debemos introducir en todos los informes de nuestras investigaciones un capítulo en el que explicitemos los sesgos ideológicos que hay en ellas? ¿Para qué? ¿Nos dedicamos a hacer explícitos los sesgos ideológicos de otras investigaciones? Todo esto lo podríamos hacer, pero en mi opinión no nos llevaría a ninguna parte -distinta a enredarnos cada vez más en la madeja de nuestro propio pensamiento-. Si nos metemos por ahí terminamos mal-gastando cantidades inmensas de energía de trabajo sin que nadie se beneficie de ello. Por eso es un barril sin fondo.

Esta misma persona continúa así:

También se hizo énfasis en la importancia de tener una visión crítica de las cosas porque de lo contrario no pasaremos de ser asistentes de investigación.

Pregunto de nuevo: ¿en qué nos ayuda “saber” esto? En mi experiencia esta exigencia de “ser crítico” se ha convertido en un escape que nos sirve de falsa distracción para no tener que hacer lo que nos corresponde: producir lo propio. La manía de “ser críticos” nos ha sumergido en “lo conocido”, malgastando cantidades ingentes de energía en descubrir las limitaciones que tiene el trabajo de los demás y encontrando en ello la disculpa para no hacer lo propio. ¿Qué trabajo no tiene infinitas limitaciones? ¿Qué sacamos con dedicarnos a identificarlas y denunciarlas? En esta noción de “crítica” hay un profundo engaño que hace mucho daño. Sería inmensamente más productivo y benéfico trascender en la práctica las limitaciones que descubrimos en los trabajos de los demás en lugar de dedicarnos simplemente a señalarlas. Pero no lo hacemos por miedo, por miedo a enfrentarnos nosotros mismos a lo desconocido: es mucho más fácil “criticar” porque la crítica es siempre de y está siempre en lo conocido. No somos capaces de mostrar *en la práctica* -no en la teoría, no con “argumentaciones” sino con *hechos*- lo que se puede lograr: nos limitamos a “indicarlo” para que otros lo hagan. Esto es un gran engaño. Y los tratados de epistemología y metodología constituyen para mí el ejemplo más dramático de este engaño; lo alimentan y lo reproducen.

Otra persona del curso dice lo siguiente:

En el primer módulo de Metodología comprendí un poco la tarea de un investigador que se dedica a resolver problemas concretos con la aplicación de sus conocimientos adquiridos.

Esta manifestación induciría a pensar que el primer módulo fue muy útil para esta persona en el contexto práctico de cómo investigar. Pero esta misma persona dice enseguida:

A pesar de la gran claridad mental que el profesor tuvo para esgrimir sus ideas y conceptos con un gran pragmatismo, me planteó una serie de preguntas que hasta hoy no me dejan de inquietar. Una de ellas se refiere a la problemática de hacer ciencia; siempre me he preguntado si lo aprendido en las aulas de clase y en tantas horas invertidas en “aprender” a asimilar conocimientos me ha hecho capaz de analizar y dar un resultado acertado a diferentes problemas.

Y después de reconocer tan honestamente que no sabe cuál es la capacidad real que le ha dado lo que ha aprendido para analizar y resolver problemas se pregunta:

¿Qué es lo importante que tengo que aprender? ¿Lo he aprendido? Y si no lo he aprendido, ¿cómo debo aprenderlo?

Esto me inquieta mucho, me desorienta, es difícil establecer un criterio sólido. Cuando creo saber “lo importante” y al siguiente día conozco otra reflexión más coherente que me causa un desorden mental en torno a lo que verdaderamente

tengo que hacer, me pregunto: ¿será que estoy preparado para hacerme cargo de una investigación, por simple que ella sea?

Es evidente que este estudiante está perdido en su propio pensamiento preguntándose en abstracto "si será capaz" de hacerse cargo de una investigación. Pretende responder esta pregunta en abstracto, porque eso es lo que le hemos "enseñado" en los cursos con la epistemología y la metodología. Hemos minado su seguridad y confianza, que es la mejor forma de domesticar: sin seguridad y confianza estaremos siempre buscando que alguien nos provea las "metodologías" que garanticen que haremos las cosas bien. En esta forma desechamos los aprendizajes de la propia experiencia, nos enajenamos de nuestra propia vida, y nos entregamos a las teorías y metodologías que nos indiquen cómo hacer las cosas.

Continúa este mismo estudiante:

Lo cierto fue que el primer módulo me dejó más oscuridad que luz, pues los planteamientos a que llegó el profesor, lúcidos y claros -de la importancia de ubicarse en un paradigma, de si la ciencia social es objetiva, de "saber la teoría"-, todo esto me "pone mal", me inquieta mucho, sobre todo cuando uno escoge esta carrera para toda la vida. ¿Yo verdaderamente sé la teoría suficiente para enfrentar problemas y dar una solución adecuada?

Preguntas y más preguntas. Esto fue lo que le dejó a esta persona la experiencia del primer módulo, y me parece maravilloso. Y junto con las preguntas confusión, que también puede ser algo increíblemente productivo. El problema serio no está entonces en las preguntas que quedan ni en la confusión que se produce⁴: está en el supuesto implícito de que estas preguntas van a poder ser respondidas "si se estudia suficiente epistemología, metodología y teoría". Ahí está la falacia y el tremendo engaño en que estamos sumergidos.

Pero no es un engaño que los profesores les hagamos deliberada y concientemente a nuestros estudiantes. No. No quiero decir entonces, en ningún sentido, que haya un problema de honestidad de nosotros los profesores frente a nuestros estudiantes. El engaño que quiero señalar está escondido detrás de toda una concepción implícita que los estudiantes sacan a la luz en escritos como estos. Es un engaño en el que tanto profesores como estudiantes estamos atrapados. Todos somos víctimas del engaño que entre todos hemos construido.

Tanto profesores como estudiantes asumimos que el conocimiento puede hacer por nosotros lo que en realidad no puede hacer: todos estudiamos y estudiamos bajo el supuesto de que si "sabemos más" -más teoría, más epistemología, más metodología, etc.- podemos resolverle más problemas -¡todos los problemas!- a la humanidad; que si sabemos más "sobre" cómo investigar -"sobre" teoría del conocimiento, "sobre" teorías

4. Por el contrario: estas preguntas y esta confusión son, para mi, lo que verdaderamente justifica la investigación en y la enseñanza de la epistemología, las teorías y las metodologías.

económicas, "sobre" metodología de la investigación, etc.- vamos a poder investigar "mejor", y que este "mejor" conocimiento que resulta de "mejores" investigaciones sí va a poder resolver los problemas investigados.

Esta falacia muchos la han venido denunciando: cada día más investigadores la ven y la sienten.

En occidente, hasta donde conozco, es una denuncia que comienza con Friedrich Nietzsche a finales del siglo pasado, y continúa en distintas formas en el trabajo de pensadores contemporáneos como Paul Feyerabend, Michel Foucault, Richard Rorty, y Jean Baudrillard (ver algunas referencias en la bibliografía). En oriente la tradición de esta denuncia es muchísimo más antigua: viene desde Lao Tse y Chuang Tzu, en los siglos IV y III A.C. ; entre los contemporáneos -ambos de este siglo- conozco a dos: Jiddu Krishnamurti y Bhagwan Shree Rajneesh. Ellos, en mi concepto, comprenden y trascienden las denuncias hechas por pensadores occidentales.

Rajneesh sintetiza admirablemente esta denuncia con el siguiente reconocimiento:

*La mente sirve para plantear preguntas.
Sólo preguntas.
Nunca responde.
Nunca puede responder.
Esto la supera.
No está hecha para ello.
No es ésta su función.
Pero INTENTA RESPONDER.
Y el resultado es el lío llamado FILOSOFIA.*
(1978, p.9)

Bibliografía

- Feyerabend P. (1980). *Against Method*. Verso Edition. Great Britain.
- _____ (1987). *Science in a Free Society*. Verso Edition. Great Britain.
- _____ (1987). *Farewell to Reason*. Verso Edition. Great Britain.
- Krishnamurti J. (1988). *La Libertad Primera y Ultima*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- _____ (1992). *Sólo la Verdad Trae Libertad*. Editorial Kier, S.A. Buenos Aires.
- Rajneesh B.S. (1978). *¿Qué es Meditación?* Editorial Koan. Barcelona.
- _____ (1984). *El Sutra del Corazón*. Queimada Ediciones.
- _____ (1987). *El Hombre de Vida Inexplicable*. Editorial Gulaab. Mallorca, España.
- _____ (1988). *Sacerdotes y Políticos- La Mafia del Alma*. Editorial Gulaab. Mallorca, España.

- _____ (1993). *El Nuevo Niño*. Editorial Mutar. Buenos Aires.
- Sanz de Santamaría, A. (1987). "Mito y ciencia en economía". Revista *Texto y Contexto*, No. 11, Universidad de los Andes. Bogotá.
- _____ (1987). *Epistemology, Economic Theory and Political Democracy: A Case Study in a Colombian Rural Community*. Tesis Doctoral. Universidad de Massachusetts.
- _____ (1988). *Epistemology, Politics and Development Economics: A Critical Analysis of a Personal Experience*. Presentación hecha en la Universidad de Massachusetts. Abril.
- _____ (1991a). "Nuevos frentes de investigación en economía". En *La Investigación en Colombia*. Carlos B. Gutiérrez (Ed.) Ediciones Uniandes. Bogotá.
- _____ (1991b). "Violencia y desarrollo en las regiones campesinas colombianas". En *Los Campesinos en Colombia Hoy*. Edelmira Pérez (Ed.) Ecse Ediciones.
- _____ (1992a). "Economic science and political democracy". En *Real-Life Economics*. Paul Ekins y Manfred MaxNeef (Eds.). Routledge. Londres.
- _____ (1992b). *¿Es Posible Educar para la Participación y la Convivencia?* Presentado en el Taller Educación para la Participación y la Convivencia Ciudadanas. Cali.
- _____ (1993a). "La violencia invisible y el saber de la novela". Revista *Texto y Contexto*, No. 21, Noviembre. Universidad de los Andes. Bogotá.
- _____ (1993b). "Gobernabilidad económica: ¿Sustitución de la ciencia por la consciencia?" En *Gobernabilidad*. Uniandes (Coautor). Bogotá.
- _____ (1994). "Ciencia versus consciencia en la docencia". Para publicación en la revista *Texto y Contexto* No. 23 (próximo número). Universidad de los Andes. Bogotá.