



Los límites del “saber” económico y el problema de la enseñanza en las ciencias económicas

*Alejandro Sanz de Santamaría*¹

Los conocimientos producidos por las ciencias básicas -o “duras”- han sido el cimiento de todos los desarrollos tecnológicos que se han dado desde la Revolución Industrial. Esto nadie lo duda. Pero esta experiencia histórica en las ciencias naturales condujo a suponer que los procedimientos para desarrollar y aplicar estos conocimientos podían trasladarse mecánicamente al campo de lo humano y lo social: que estos mismos procedimientos podían seguirse para analizar y resolver los problemas sociales y personales. Este supuesto engendró el sueño de que las investigaciones sociales podrían producir los conocimientos que nos habilitarían para resolver los problemas económicos, psicológicos y políticos que nos aquejan, en la misma forma en que los conocimientos de las ciencias básicas sirven para resolver problemas técnicos. Este supuesto tan fuerte ha inducido, justificado y legiti-

mado la investigación que durante mucho tiempo se ha hecho en los distintos campos de las ciencias sociales.

En este supuesto hay una equivocación que está haciendo desperdiciar una gran cantidad de energía de trabajo humano en la producción de conocimientos que no sólo no parecen servir para resolver los problemas humanos más hondos que estamos viviendo, sino que pueden ser obstrucciones para su solución. Esta es una de las hipótesis que quiero ilustrar en este artículo; ¡ilustrar, no demostrar!

La tendencia en las ciencias sociales ha sido -y sigue siendo- producir conocimientos cada vez más abstractos, más fraccionados (especializados), más sofisticados (teórica y conceptualmente), y sobre todo más sobre-simplificadores del mundo real². Esto ha convertido estos conocimientos en algo cada día más

¹ Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad de los Andes. Ingeniero industrial y Magíster en Ingeniería Industrial de la Universidad de Cornell; Ph.D. en Economía de la Universidad de Massachusetts en Amherst. Profesor visitante en la Universidad de Massachusetts. Autor de artículos y ensayos sobre epistemología, economía, violencia y paz en Colombia, y docencia.

² Esta sobre-simplificación, paradójicamente, va acompañada

por una sobre-complejización conceptual y teórica muy impresionante. En vez de comenzar a reconocer la evidencia cada día mayor de que los conocimientos de las ciencias sociales no están dando como resultado la solución práctica de los problemas humanos de la vida real, lo que seguimos haciendo los científicos sociales es complejizar cada día más la parafernalia intelectual que constituye el “instrumental teórico” de las distintas disciplinas sociales.

ajeno a, y más distante de, las experiencias y las vivencias cotidianas concretas de cada persona individual; por eso estos conocimientos se han vuelto un monopolio en manos de especialistas, que cada día parecen ser más impotentes frente a los problemas humanos y sociales reales que, se supone, estos conocimientos deben ayudar a resolver.

La pretensión de resolver los problemas humanos y sociales con los conocimientos de las ciencias sociales ha tenido un efecto paternalista doble -y complementario- muy nocivo. Por un lado, ha hecho que las grandes mayorías en nuestras sociedades se vean a sí mismas como personas "ignorantes" de estos conocimientos y, como consecuencia, se acojan, individual y colectivamente, al predicamento de que la solución de los problemas que ellos mismos viven es responsabilidad de otros y no suya; éste es el "paternalismo desde abajo". Por otro lado, ha dado origen a las "grandes" minorías que, por considerarse tan competentes y eruditas en sus campos de especialización, se han arrogado el derecho de dictaminar cuál es el camino que todos debemos seguir para resolver los problemas individuales y sociales que nos aquejan³. Éste es el "paternalismo desde arriba".

Pero este doble paternalismo que hace tan impotente a la sociedad frente a sus propios problemas no ha sido el único efecto nocivo que ha tenido "el mito de los conocimientos" de las ciencias sociales. Hay otro más profundo y más grave, que se nutre de este paternalismo y lo alimenta: que científicos y no científicos dejemos de lado, y miremos con desprecio, la sabiduría intuitiva que surge libre y espontáneamente de las experiencias más íntimas y profundas que todos los seres humanos individuales vivimos en la cotidianidad. ¡Hemos dicotomizado el conocimiento de lo social y lo humano (lo intelectual) de la vida real cotidiana!

Este paternalismo y esta dicotomía se han sumado y complementado para hacer que los conocimientos de las ciencias sociales contribuyan a formar, mantener y reproducir una estructura de relaciones sociales cada vez más rígida, impersonal y tiránica:

rígida e impersonal por las divisiones tan sólidas e inamovibles que instauran entre "los que saben" (en ciencias sociales) y los que "no saben"; y tiránica, porque el poder social queda concentrado monopólicamente en manos de "los que saben"⁴. Esta rigidez impersonal y esta tiranía de los conocimientos de las ciencias sociales han conducido a que lo cotidiano, lo intuitivo, los aprendizajes más íntimos que cada persona puede y debe asimilar de sus vivencias cotidianas para su propio crecimiento personal y espiritual, se "vea" como algo ajeno a, e irrelevante para el progreso social.

Al visualizar este escenario tan claramente me pregunto, e invito a que nos preguntemos todos: ¿cómo puede un grupo social resolver sus propios problemas cuando está tan fuertemente condicionado por este conocimiento rígido, impersonal y tiránico que convierte lo que cada persona vive, ve y siente, en algo socialmente irrelevante y hasta despreciable?

El propósito de este artículo no es exponer un "argumento" general para demostrar de manera lógica, elegante y con suficiente evidencia "fáctica", la validez general de lo que he expuesto en los párrafos precedentes. Un intento de esta naturaleza me obligaría a moverme en el terreno abstracto, sobresimplificador del mundo real, e intelectualmente sobre-complejizado de "las ciencias sociales", y éste es precisamente el terreno que tengo que evitar para no perderme en la prisión de las abstracciones. Mi propósito es muy distinto: presentar unas ilustraciones sencillas, al alcance de todo el mundo, de algunas experiencias que he tenido en diversos campos de la enseñanza que me han llevado a plantear lo que aquí estoy planteando.

Soy muy consciente de que hay una distancia -que quizá puede ser todavía excesiva- entre las hipótesis del *paternalismo* y de la dicotomía *vida-conocimiento* de lo social que quedan formuladas en esta primera parte del artículo y los relatos que se presentan en las partes que siguen para ilustrar estas hipótesis. Cada lector debe construir sus propias conexiones entre hipótesis e ilustraciones. Estas ilustraciones son tomadas de mis experiencias docentes con

³ Esta prepotencia y esta arrogancia se esconden muchas veces bajo el manto de un propósito humanitario y humanizante con el que los científicos sociales nos dejamos engañar: en nombre del progreso social futuro que podemos justificar con nuestros "conocimientos", ejercemos en el presente un poder tiránico al que estos mismos "conocimientos" le da legitimidad. De ahí que muchos estudiantes de primer año de economía, por ejemplo, estén ya atrapados en la ilusión equívoca y nociva de que es como economistas, y no como personas, que pueden y deben servir a la huma-

nidad. Esto no es un enjuiciamiento: es un llamado a que nos mantengamos alerta frente a este peligro.

⁴ El grupo social de "los que saben" se ha ido ampliando a medida que las especializaciones se multiplican, complejizando así sus relaciones internas: cada vez incluye más personas que desempeñan el papel de "asesores" o "consultores". Su única función es aconsejar y recomendar con base en sus conocimientos especializados, sin asumir responsabilidad alguna por los resultados concretos que produzcan sus consejos y recomendaciones.

estudiantes; como cada lector seguramente ha vivido la experiencia de ser estudiante, todos podrán leer este artículo desde su propia experiencia como estudiante. Esto facilita mucho la tarea de conectar -o cerrar la distancia entre- las hipótesis que he planteado en abstracto y las ilustraciones concretas que voy a exponer.

Sin embargo, antes de entrar a compartir las experiencias docentes que quiero relatar, necesito hacer una breve referencia a algo de lo que aprendí en mi experiencia de varios años como investigador económico con comunidades rurales campesinas. Esto facilitará la tarea de cerrar la distancia entre las hipótesis y las ilustraciones.

Durante los años que investigué, como economista, las condiciones de “subdesarrollo” de pequeñas comunidades campesinas, lo hice bajo el convencimiento de que los conocimientos que produciría con estas investigaciones ayudarían muy efectivamente a resolver los problemas concretos que esas gentes estaban viviendo en la “coyuntura social” del momento. Pero, para mi sorpresa y desconcierto, esta convicción abstracta siempre fue falseada en el mundo concreto: cada una de estas experiencias me mostró que los conocimientos que estas investigaciones arrojaban no servían para producir la solución real de los problemas investigados.

A la luz de estas experiencias pude ver por primera vez la sabiduría contenida en la tajante afirmación que hace Juddi Krishnamurti en su libro *La libertad primera y última*:

El pensamiento no ha resuelto nuestros problemas⁵, ni creo que jamás los resolverá. Hemos contado con el intelecto para que nos muestre cómo salir de nuestra complejidad. Cuanto más astuto, repugnante y sutil es el intelecto, mayor es la variedad de sistemas, de teorías y de ideas. Y las ideas no resuelven ninguno de nuestros problemas humanos; jamás lo han hecho ni jamás lo harán⁶.

Esta experiencia investigativa como economista me condujo a investigar desde entonces -de esto hace ya unos diez años- dimensiones de la vida y del conocimiento que no caben dentro del ámbito conceptual de la economía. Esta nueva investigación me permitió ver que la brecha que se ha abierto históricamente entre “el conocimiento” (lo objetivo, el objeto

que se estudia) y “la vida real” (lo subjetivo, el sujeto que estudia) constituye una de las causas más serias y profundas de la impotencia del “conocimiento de lo social” (en lo filosófico, en lo económico, en lo político, etc.) para resolver los problemas humanos y sociales reales que nos aquejan. Michel Foucault, en *Hermenéutica del sujeto*, ubica así el origen histórico de la dicotomía que esta brecha instauró:

...el día en el que se pasa a postular que el conocimiento es la única vía de acceso a la verdad (con el cartesianismo), el pensamiento y la historia de la verdad entran en la modernidad. Dicho de otro modo, me parece que la Edad Moderna de la historia de la verdad comienza a partir del momento en el que lo que permite acceder a lo verdadero es el conocimiento y únicamente el conocimiento, es decir, a partir del momento en el que el filósofo o el científico, o simplemente aquel que busca la verdad, es capaz de reconocer el conocimiento en sí mismo a través exclusivamente de sus actos de conocimiento, *sin que para ello se le pida nada más, sin que su ser de sujeto tenga que ser modificado o alterado* [énfasis agregado]. A partir de este momento preciso se puede decir que el sujeto es de tal naturaleza que es capaz de llegar a la verdad siempre y cuando concurren aquellas condiciones intrínsecas al conocimiento y extrínsecas al individuo que se lo permitan. A partir del momento en el que el ser deja de ser cuestionado en virtud de la necesidad de tener acceso a la verdad, se entra en otra etapa de la historia de las relaciones existentes entre subjetividad y verdad.

En la época moderna la verdad ya no puede salvar al sujeto. *El saber se acumula en un proceso social objetivo. El sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto* [énfasis agregado]. El vínculo entre el acceso a la verdad -convertido en desarrollo autónomo del conocimiento- y la exigencia de una transformación del sujeto y del ser del sujeto por el propio sujeto se ha visto definitivamente roto⁷.

La perturbadora inseguridad que todo esto generó en mí, como economista académico, tuvo un efecto saludable: me puso a explorar con formas de investigación social distintas a las convencionales. Estas exploraciones produjeron un agudo contraste, pertur-

⁵ Krishnamurti se refiere aquí exclusivamente a los problemas humanos.

⁶ Juddi Krishnamurti, *Sólo la verdad trae la libertad*, Editorial

Sudamericana, Buenos Aires, 1986, p. 120.

⁷ Michel Foucault, *Hermenéutica del sujeto*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1994, pp. 40-41.

bador y alentador a la vez, entre la impotencia del saber económico abstracto -muy complejo- como instrumento para resolver los problemas investigados, por un lado, y por el otro la prodigiosa efectividad de las soluciones concretas -muy sencillas- que surgían del trabajo investigativo conjunto e intersubjetivo realizado por los “investigadores” académicos con los grupos sociales “investigados” -las gentes de las comunidades rurales que vivían directamente los problemas que había que investigar. Estos hechos, incontrovertibles a mis ojos, erosionaron mi propia convicción sobre la utilidad de los conocimientos económicos abstractos como instrumentos para la solución de los problemas sociales.

Este escepticismo sobre el valor real, práctico, de los conocimientos para la solución de los problemas humanos y sociales erosionó también la legitimidad de las prácticas docentes en las que llevaba mucho tiempo comprometido, y me obligó a explorar nuevos caminos también en el campo docente. Desde entonces vengo investigando no sólo con la enseñanza de contenidos muy distintos a los que convencionalmente se enseñan en un curso cualquiera de economía, sino también con procesos de enseñanza muy diferentes a los que la tradición educativa tiene firmemente establecidos. Los resultados de esta investigación docente han alimentado y reforzado ese escepticismo.

Los relatos de las partes siguientes del artículo se refieren a estas nuevas experiencias docentes. Espero que su lectura le permita al lector ver con más claridad el por qué de mi escepticismo.

Hace un tiempo fui invitado a dar unas conferencias sobre la “coyuntura social” colombiana a un grupo de empresarios. Aunque había hecho este tipo de conferencia varias veces en oportunidades anteriores, en esa ocasión me detuve por primera vez a reflexionar seriamente sobre si tenía o no sentido hacer este tipo de “divulgación de conocimientos”. Inspirado por el escepticismo a que me he referido, me pregunté: si los conocimientos de las investigaciones no se traducen en la solución real de los problemas estudiados, ¿qué sentido tiene divulgar ante un grupo de empresarios unos determinados conocimientos sobre la “coyuntura social” colombiana?

Me senté a preparar la conferencia con el propósito prioritario de responderme esta pregunta, y mi con-

clusión fue clarísima: hacer esta conferencia sería un desgaste inútil de energía para mí y para la audiencia que me iba a escuchar. El ejercicio de “preparar de la conferencia” fue, por tanto, todo un descubrimiento.

Comencé a prepararla analizando la tasa de desempleo. Pero este análisis lo hice con una pregunta en mente que nunca antes me había hecho: ¿en qué medida puede un “conocimiento” detallado del sentido y del comportamiento de esta variable habilitar a unos empresarios -o a cualquier otra audiencia- para comprender la coyuntura social y, gracias a esa mejor comprensión, ejercer mejor su función social empresarial, y en particular la de “empleador”?

Al formularme esta pregunta me di cuenta de hasta qué punto “dar conferencias” se me había vuelto una tarea mecánica que cumplía ciega y acríticamente, impulsado por la misma “lógica” -también ciega y acrítica- que legitimaba mis actividades diarias como profesor: desplegar unos conocimientos ante unos oyentes para que éstos “se los aprendieran”, sin preguntarme sería y concienzudamente si todo ello tenía algún sentido real.

Como es evidente que el análisis “frío y abstracto” del valor numérico de la tasa de desempleo (lo objetivo) dice muy poco sobre el problema social real de lo que vive un grupo de personas que sufre los rigores de ser desempleados (lo subjetivo), sería necesario tratar muchos aspectos adicionales sobre esta variable para poder darle a mi audiencia una comprensión más precisa, y sobretodo más real, de la coyuntura social en lo referente al desempleo. Por ejemplo:

- Sería esencial un análisis cuidadoso de la definición de “tasa de desempleo”, que a su vez exigía conocer y entender las definiciones generales y operativas⁸ de conceptos como “población en edad de trabajar” (PET), “población económicamente activa” (PEA), y “población desempleada” (PD). Sólo así se podrían comprender muchas cosas esenciales que permanecen ocultas bajo la aparente “objetividad” del “dato” numérico que publica el DANE sobre la “tasa de desempleo”. Por ejemplo, que el “valor” de la tasa de desempleo no depende sólo de la proporción real entre el número de personas clasificadas como “desempleadas” y el número de personas clasificadas como “económicamente activas”, sino también de las definiciones operativas que el DANE adopte de conceptos como PET, PEA y PD para recoger

⁸ Las definiciones generales son teóricas y abstractas, y las operacionales se refieren a las definiciones más concretas que instituciones como el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE, tienen que establecer para poder recolectar la información en las encuestas. Por ejem-

plo: definir que la edad de trabajar comienza a los 14 años y termina a los 65, definir en qué condiciones concretas tiene que estar una persona para ser clasificada como “desempleada”, etc.

en sus encuestas las informaciones empíricas correspondientes⁹.

- También se requeriría un análisis del comportamiento de la tasa de desempleo en las distintas regiones del país: cada una de las grandes ciudades, las ciudades intermedias y pequeñas, los sectores urbano y rural, etc. Como el desempleo casi siempre es diferente en cada región del país, esta discriminación espacial permitiría acercarse más a comprender lo que realmente se está viviendo en las distintas regiones, veredas, ciudades, barrios, etc.

- Sería importante hacer una descomposición de las tasas de desempleo por grupos de población: por edad, por sexo, por niveles educativos, por raza, por estratos o clases sociales, etc. Esto permitiría identificar cuáles son los grupos sociales más golpeados por el problema del desempleo, y plantearía nuevas preguntas que habría que responder. Por ejemplo: ¿qué explica que haya unos determinados grupos sociales (*v. gr.*, mujeres, o jóvenes, o viejos ...) más fuertemente golpeados por el desempleo? ¿Es el reflejo de prejuicios y discriminaciones existentes? ... Todo esto forma parte de la coyuntura social ...

- También sería esencial un análisis del comportamiento histórico de la tasa de desempleo para precisar el "significado histórico" de la tasa vigente en el momento. Este análisis permitiría mostrar, entre otras cosas, muchos de los obstáculos que lo dificultan. Por ejemplo: si se han introducido cambios en las definiciones generales y operativas de los conceptos utilizados en las encuestas dentro del periodo estudiado, éstos pueden hacer que las tasas de desempleo dentro del período no sean comparables. En tal caso, para hacer las comparaciones habría que identificar en qué momentos se introdujeron estos cambios, cuál fue su naturaleza, y cuáles los efectos que cada uno de ellos tiene sobre la tasa de desempleo.

Esta primera reflexión sobre la tasa de desempleo no sólo puso de presente una vez más la distancia irreductible que existe entre "conocimiento" y "realidad", entre lo "objetivo" y lo "subjetivo", sino también la inutilidad real de divulgar este tipo de conocimiento en una conferencia a empresarios. Dada esta distancia tan grande que hay entre la realidad social del desempleo y lo que se puede "ver" a través del concepto/variable "tasa de desempleo", ¿tiene algún propósito positivo someter a esos empresarios a

escuchar todos estos complejos análisis sobre el comportamiento de la tasa de desempleo? ¿Se producirá un cambio favorable real para ellos -o mejor: en ellos- con una conferencia de esta naturaleza? ¿Contribuirá eso a que en adelante puedan desempeñar mejor su función de empresarios -como empleadores- para aliviar el problema del desempleo? Mi respuesta a todas estas preguntas fue negativa.

Me pregunté entonces: si la sola problemática del desempleo dejaba tan en claro el sinsentido de "dar conferencias" sobre el tema, ¿qué podía decirse de la pretensión de dar una conferencia sobre "la coyuntura social"? En el ámbito de lo económico solamente -sin entrar en lo político y lo cultural, que son también elementos constitutivos ("extra-económicos") de la coyuntura social-, habría que entrar a analizar muchas otras dimensiones de la vida social: el crecimiento de la economía en el pasado y en el presente, tanto en la dimensión cuantitativa como en la cualitativa; la evolución de la distribución de la riqueza y del ingreso; la estructura interna de la economía por sectores y su distribución espacial, también con una perspectiva histórica; la economía colombiana en el contexto internacional y su evolución histórica; etc.

Los economistas han desarrollado metodologías y procedimientos muy sofisticados para medir y cualificar todos y cada uno de estos aspectos, así como modelos matemáticos muy complejos para analizar sus interrelaciones. Pero esto mismo ha hecho que muchos especialistas se engolosinen tanto con la teoría y el razonamiento abstracto, que terminan enajenados y cada vez más alejados del mundo real: optan así por el "mundo del conocimiento" (objetivo) a expensas del "mundo de la vida" (subjetivo).

Desde los años treinta -cuando aún no se contaba con las tecnologías de procesamiento electrónico de datos que han ayudado tanto a desarrollar nuevas técnicas analíticas en economía- Keynes ya advertía:

El objeto de nuestro análisis es, no proveer una máquina o un método de manipulación ciega que nos arme una respuesta infalible, sino proveernos un método de pensar problemas particulares organizada y ordenadamente; y, después de que hayamos llegado a una conclusión provisional aislando uno a uno aquellos factores que más complican las cosas, tenemos que vol-

⁹ Cuando se ha vivido la experiencia de hacer encuestas se aprende que (i) sin estas definiciones operativas no es posible recoger en las encuestas la información empírica que se necesita, (ii) dentro de la misma definición general de

una variable -*v. gr.*, tasa de desempleo- caben muchas definiciones operativas diferentes de variables relacionadas con esa variable general -*v. gr.*, PEA- que arrojan valores distintos para la misma variable general.

ver sobre nosotros mismos y abrirle camino, en la mejor forma posible, a las interacciones probables entre estos factores ... Una proporción demasiado grande de la economía "matemática" reciente son meramente maquinaciones, tan imprecisas como los supuestos en los que se basan, que le permite al autor perder de vista las complejidades e interconexiones del mundo real en un laberinto de símbolos pretenciosos e inútiles¹⁰.

Para cualquiera que no haya perdido el contacto con "las complejidades e interconexiones del mundo real" tiene que ser evidente que los resultados del desarrollo económico capitalista han sido desastrosos en las dimensiones humanas más profundas y significativas. Y me parecen también bastante evidentes dos cosas: (i) que el análisis económico no ha contribuido con eficacia a evitar estos desastres -quizá no puede hacerlo, pues es sorprendente la coexistencia del volumen y la sofisticación del "saber económico" que hay hoy con la magnitud y profundidad de los problemas humanos y sociales que tenemos; y (ii) que estos desastres están indisolublemente ligados, causalmente, con condiciones humanas y sociales "extra-económicas" que, aunque no son cuantificables -y muchas veces, tampoco conceptualmente definibles-, son mucho más hondas y determinantes que cualquiera de las "variables económicas" que se contemplan dentro de las teorías económicas que prevalecen hoy en nuestro medio.

Ejemplos evidentes de estas condiciones humanas -muy relacionadas con condiciones económicas, pero las trascienden- son los valores sociales de poder, consumo, competencia, prestigio y estatus que condicionan y regulan el comportamiento real y las decisiones cotidianas de las personas que dirigen los grupos económicos y políticos más poderosos. Aunque el poder de estas personas y grupos se hace más evidente para todos en las dimensiones económicas y políticas más visibles de la vida social, sus efectos penetran hasta las fibras más hondas y sensibles -pero menos visibles- de cada persona, en forma masiva, a través de la divulgación sutil de todos esos "valores" que se manifiestan visiblemente en los apetitos cada día más voraces y generalizados de consumo, estatus y prestigio que están en el trasfondo

de la competencia tan violenta que condiciona hoy la vida social de las personas en todos los terrenos, desde la vida familiar hasta la empresarial y la política.

El ejercicio de "preparar la conferencia" sobre la coyuntura social me mostró así que una exposición fundamentada exclusivamente en las variables económicas, para cuya definición y medición se tienen hoy instrumentos analíticos tan sofisticados y complejos, no sólo exigiría un esfuerzo técnico-conceptual inmenso que carecería de sentido para los empresarios, sino que dejaría por fuera las dimensiones humanas más hondas, importantes y problemáticas de la coyuntura por la que estamos pasando¹¹.

Resultado: la conferencia que debía dar sobre la coyuntura social se convirtió en una conferencia sobre el sin sentido de dictar conferencias sobre la coyuntura social.

La experiencia en esta "nueva conferencia" fue fascinante: se desarrolló una conversación con una participación muy activa, cualitativamente diferente a la convencional. En la participación convencional cada persona interviene con el propósito de hacer un despliegue de sus propios conocimientos (objetivos) sobre el tema en discusión para controvertir o apoyar algo de lo que ya se ha planteado, para "tomar partido" a favor o en contra. Es la participación polémica. En la participación que se dio en esta ocasión el propósito de cada intervención fue muy distinto: compartir las inquietudes, preguntas y perturbaciones (subjetivas) más hondas que a cada quien (sujeto) le iba suscitando lo que los demás planteaban en la conversación. El efecto fue aleccionador: no se generó un ambiente de debate y controversia ... ya que nadie puede debatir o controvertir a quien está compartiendo lo propio, lo subjetivo, lo auténtico, lo que va experimentando en el mismo instante en que está hablando.

En esa conversación -que dejó de ser "conferencia"- no se habló desde el "conocimiento objetivo" a que se refiere Foucault, desde ese "conocimiento" que para Krishnamurti "no resuelve nuestros problemas humanos". Fue una conversación/investigación en la que todos descubrimos preguntas y dimensiones nuevas ligadas con -y para ser trabajadas por cada

¹⁰ John M. Keynes, *The General Theory of Employment, Interest and Money*, The Macmillan Press, Londres, 1973, p. xxi; la traducción es mía.

¹¹ Un ejemplo adicional: ¿cómo hacer una conferencia sobre la "coyuntura social colombiana" sin mencionar la problemática humana tan compleja y honda que se sintetiza hoy con el concepto abstracto de violencia social? Y ¿cómo ha-

cer referencia a este tema articulándolo con las dimensiones económicas? La proliferación de "estudios sobre la violencia" que se ha dado en Colombia exigiría mirar las distintas "teorías" (conjuntos de conceptos) que se han desarrollado para "explicar" este fenómeno de la violencia, y las diferentes acciones que, según cada una de estas "teorías", serían las adecuadas para hacerle frente a este problema social tan difícil ... ¿Cómo hacer todo esto en una "conferencia"?

uno en- la propia vida cotidiana. Pasamos del terreno objetivo de “las ideas” y “los conocimientos” al terreno subjetivo -intersubjetivo- de las experiencias, los testimonios y los descubrimientos que conllevan la auto-transformación del sujeto. Al desaparecer la separación entre “el que sabe” (conferencista) y “los que no saben” (asistentes) desapareció también la estructura de poder que inhibe la auténtica participación.

* * *

“Descubrir” intelectualmente el paternalismo que reina en la actividad docente de escuelas, colegios y universidades, y luego “denunciarlo” verbalmente con argumentos, ilustraciones y testimonios, no es un gran mérito: este paternalismo es cada día más evidente y visible en todas las actividades educativas que hoy realizamos. Lo que sí es un gran mérito es el hecho de que una persona *se descubra a sí misma* como sujeto y objeto de este paternalismo como estudiante y, en el mismo acto de descubrimiento, se libera de él, así sea por un momento. Es lo que hizo un estudiante en uno de mis cursos de economía política, como lo demuestra el testimonio suyo que transcribo y comento en lo que sigue.

Dice en los primeros párrafos de su texto:

Si hay algo sobre lo que me ha puesto a pensar esta clase es sobre el problema de cómo es dada y cómo es recibida la educación en Colombia. (...) Desde hace algunos meses sabía que algo andaba mal. No podía concebir el hecho que después de un año y medio de estar estudiando en uno de los centros educativos más importantes del país, el manejo de temas y teorías económicas fuera casi nulo. Había acumulado una gran cantidad de información aislada, de la cual ya casi ni me acordaba. En algunas ocasiones trataba de relacionar temas que ya había visto con diferentes situaciones de la vida cotidiana, y casi siempre llegaba con gran desilusión -no sabía bien si de mí mismo o de la universidad y los profesores- al mismo resultado: no me acordaba de nada.

Ésta es *la verdad* de lo que él había vivido hasta ese momento en la universidad; su realidad. Él lo “sabía”, pero no se atrevía a reconocérselo a sí mismo. La fuerza de la tradición a la que tuvo que adaptarse lo había obligado a ignorar la verdad de lo que él mismo estaba viviendo en la universidad. Así es como el peso inerte de la tradición, de la costumbre, sepulta la libertad individual, somete y homogeniza: así es como la tradición educativa pone a la persona del estudiante a su servicio.

Continúa:

Había enfocado mis esfuerzos a sacar buenas notas y pasar las materias. Me preocupaba por estudiar para los parciales memorizando, sin importarme verdaderamente si estaba aprendiendo y me estaba formando como economista. Me había fijado una meta: graduarme como economista de la Universidad de los Andes, sin importarme si los medios que estaba utilizando para ello eran adecuados.

La “idealización” de los objetivos, las metas, lo que se quiere “llegar a ser”, hace que el estudiante ignore el presente, ignore *lo que es*: lo que hace instante tras instante en la cotidianidad de su vida de estudiante. Por eso no aprende de lo que va viviendo; esta enajenación se lo impide. “Pasar los cursos”, “sacar buenas notas”, “graduarse” -*el futuro*- se convierte en lo *único* importante para el estudiante. Esto lo convierte en un esclavo de lo que quiere “llegar a ser” -*un querer* impuesto por la sociedad-, y no vive su vida libre y auténticamente. Esto es exactamente lo que él descubre y relata:

Pasaba algo extraño: aunque tenía la conciencia de que algo andaba mal, me dejaba cercar por el sistema y por las normas pre-establecidas, y no hacía nada por saber qué era lo que estaba pasando. Entregaba toda la responsabilidad a la universidad y llegaba a la misma conclusión errónea a la cual sé que llegan muchos estudiantes: en la universidad no se aprende nada; la verdadera formación como economista me la va a dar la experiencia laboral. Duré prácticamente dos años con el mismo convencimiento: estaba dando como perdida una época muy importante no sólo en mi formación como individuo, sino en mi estructuración en aquello que pretendo ser: economista. Estaba subvalorando una etapa muy importante en mi vida. ...

Y luego dice:

... Pero todo cambió en el momento que de alguna forma entendí el objetivo de esta clase y el fin de su método educativo.

Pero mi “método” educativo no es ningún método, a no ser que se quiera llamar método al esfuerzo personal permanente por *responder* como profesor a cada situación de manera fresca, novedosa, armónica con las circunstancias de cada instante, al esfuerzo por evitar que la tradición educativa que tengo incrustada en la memoria se me imponga haciéndome *reaccionar* ante cada situación mecánicamente, guiado por mis propios condicionamientos, en vez de *responder*, libre y creativamente, a lo que esté ocurriendo en el momento.

Aunque esto puede ser fácil de “entender” intelectualmente, en teoría, es extremadamente difícil de practicar en la cotidianidad, instante tras instante. Pero así como para el profesor no es fácil, tampoco lo es para el estudiante. Este estudiante muestra sus dificultades:

Cuando me mostraron por primera vez el Documento de Trabajo No. 1¹² y me di cuenta que parte de mi primer escrito estaba allí, ejemplificando lo que no se debía hacer, enfurecí; y sin ni siquiera leer el texto completo empecé a desarrollar ideas para escribir en contra tanto del documento como de su método. Mi idea no era mostrar que mi escrito era bueno, porque la verdad lo escribí por escribirlo -de la misma forma como he escrito otros anteriormente, y me ha dado resultado. Mi idea era dejar en claro que escribiendo sobre los sentimientos personales estábamos muy lejos de aprender economía política y dejar sentada mi voz de protesta sobre un método que lo único que estaba haciendo era retardar o quitarme por completo la posibilidad de aprender y estudiar un aspecto que, además de parecerme muy interesante, era muy importante en la carrera.

Pero para lograr esto que me proponía era necesario leer el documento. Sólo así podía darle bases más fuertes a mi escrito. Leí el documento un par de veces y volví a leer el mío otras tantas. Cada vez que leía alguno mis ideas perdían fuerza, y cuando me proponía escribir algo tenía que posponerlo para encontrar respuesta a las dudas que me estaban surgiendo. Duré más de dos semanas así, hasta que definitivamente me di cuenta que estaba equivocado, y que después de mucho tiempo me había dado cuenta de lo que estaba pasando.

Este texto es un acto de libertad de este estudiante. Es un acto de libertad porque descubre y *dice la verdad*. Esa libertad nadie “se la dio” -nadie le puede dar la libertad a nadie: él la conquistó con su propio acto de libertad. Le perdió el miedo a equivocarse, se liberó de su propia vanidad.

Luego continúa:

Al principio le estaba recargando toda la responsabilidad a la universidad, a los profesores y al sistema. Estaba cerrando nuevamente los ojos, no estaba aceptando que si bien todo esto tenía un grado de

responsabilidad (posiblemente fueron ellos los que me hicieron actuar así), gran parte del problema estaba en mí. Desde el momento en que entré a la universidad le había entregado la responsabilidad a los profesores y a la universidad de que me graduaran como economista. En cierta forma me había desentendido del problema. No me había dado cuenta de que no eran ellos los únicos que tenían esa misión, y que yo era el que verdaderamente debía buscar ese objetivo y no esperar que todo me fuera dado. Creía que yo estaba allí sólo para seguir lo que me fuera impuesto, y que eso era suficiente para lograr lo que me proponía. El problema no era de desinterés, era de actitud. Estaba totalmente equivocado con respecto al papel de la universidad y a mi papel como estudiante.

En ningún momento trato de absolver al sistema. Lo que trato de decir es que el problema no es únicamente de este...

Este estudiante descubrió y superó su condición de objeto y sujeto del *paternalismo*; como objeto es víctima del “paternalismo desde arriba”, y como sujeto protagonista del “paternalismo desde abajo”. Entendió cómo él mismo se estaba sometiendo al paternalismo y cómo la educación que ha recibido lo estaba induciendo no sólo a *someterse (objeto)*, sino también a contribuir a *mantenerlo (sujeto)*. Comprendió su propia responsabilidad -no porque alguien se lo hubiera dicho, sino porque él mismo la descubrió- y la asumió. Dio un paso en la conquista de su propia libertad.

* * *

Comencé un curso de Introducción a la Economía Colombiana repartiendo entre los estudiantes un artículo periodístico muy sencillo sobre el desempleo actual en el país. Quise ver por qué caminos me conduciría este punto de arranque. Nunca elucubré en abstracto sobre cuáles podrían ser estos caminos -éstas son, para mí, elucubraciones nocivas que condicionan y limitan la libertad-, por la conciencia que tuve desde el comienzo de que estos caminos dependerían de la respuesta que diera cada estudiante a la lectura de este artículo periodístico.

Aunque cada estudiante respondió de manera diferente, hubo una necesidad sentida por muchos de profundizar más en el problema del desempleo. Se sintió la necesidad de llegar a conocer las causas del problema y las posibles soluciones. Repartí entonces una lectura más analítica sobre el problema del empleo. Algunos se aburririeron; pero los que se interesaron, expresaron con más fuerza su aspiración a conocer “causas y soluciones” para el problema del desempleo. Esto permitió entrar a ver el problema crucial de

¹² Se refiere al primer documento de trabajo que elaboré y divulgué entre los estudiantes del curso. Estos documentos contienen la transcripción de textos escritos por los estudiantes y mis propias observaciones sobre su contenido.

los límites del “saber económico” como instrumento para “explicar y resolver” un problema social como el desempleo¹³.

Después de cinco semanas de clase -casi un tercio del semestre- un estudiante de primer semestre de economía, Felipe Villar, me escribió un texto extraordinario, en el que expresa la verdad desnuda de lo que él está viviendo en el curso. En respuesta a su escrito le escribí la carta que transcribo a continuación, en la que reproduzco y comento su texto completo:

He leído muchas veces su texto, y cada vez que lo leo quedo más sorprendido por la cantidad de dimensiones invisibles de la vida docente que se hacen visibles con lo que expresa. Voy a tomar uno a uno los apartes de su escrito para comentarlos y establecer así una conversación que nos lleve a investigar problemas muy hondos y difíciles de la educación. Esta conversación podría ser verbal y no escrita, pero en este momento prefiero que sea escrita. Luego la complementaremos verbalmente. Escribir me exige mayor esfuerzo por clarificar qué es lo que quiero decirle; y creo que -en parte por ese mayor esfuerzo de mi parte- usted podrá comprenderlo mejor. Escribir tiene otra ventaja: podemos luego compartir nuestra conversación con otras personas.

Dice usted en el primer párrafo:

“En cuanto a mí se refiere, la clase tiene problemas. Cuando yo decidí estudiar economía creí que al entrar tendría que ver mucha teoría económica (histórica y de modelos). Todas estas expectativas se vinieron al suelo tanto en la clase de Introducción a la Economía Colombiana como en la de Introducción a la Ciencia Económica. ¿Qué pasó? No sé. Llegué a Introducción a la Economía Colombiana y me encontré con un grupo de profesores que tienen una idea de educación muy de vanguardia y, en consecuencia, una forma de aprender muy distinta a la que yo estaba acostumbrado. No hay exigencias tangibles. Hay mucha flexibilidad en cuanto al contenido que se ve (según entiendo, cada uno aprende sobre lo que quiere) y en cuanto a la cantidad de trabajo y

dedicación que el estudiante le dedique a la materia”.

Investigue por favor lo siguiente: al afirmar usted que “la clase tiene problemas”, ¿qué está haciendo?, ¿quién es “la clase”? No le hago estas preguntas por molestarlo: se las hago para que las investigue mirándose a usted mismo. Así descubrirá que el que tiene problemas es usted, no “la clase”. No se lo digo como una ofensa. Al contrario: tendría más bien que felicitarlo por tener el valor de escribir este párrafo exactamente como lo hizo.

Si usted parte de la premisa de que el problema está en “la clase”, ¿qué hacemos? Hay muchos estudiantes de esta misma clase que tienen una vivencia de “la clase” completamente opuesta a la suya. Entonces, ¿qué haríamos usted y yo con “la clase” para despojarla de “sus problemas”? Dadas las diferencias entre las preferencias de los estudiantes, ¿debemos hacer una votación para ver cuántos quieren que sigamos como vamos y cuántos que cambiemos de rumbo? ¿Qué rumbo tomaríamos después? ¿Me entiende el lío que creamos y el callejón sin salida en que nos metemos si planteamos que el problema está en “la clase” y no en usted y en mí?

Voy a presumir por el momento que me entiende, y que podemos seguir conversando sobre los problemas que usted tiene¹⁴ como participante del curso. A través de sus problemas podré ver también los míos -y quizá muchas otras personas en el curso podrán ver los suyos.

Dice usted: “Cuando yo decidí estudiar economía creí que al entrar tendría que ver mucha teoría económica (histórica y de modelos). Todas estas *expectativas* se vinieron al suelo ...” (cursivas agregadas). Usted “creyó” unas cosas, tenía unas “expectativas” sobre lo que “debía ser” el curso. Yo diría que ahí está su primer problema: usted no entró al curso siendo una persona libre, lista a sacar provecho de lo que se presentara, sino que esperaba algo de antemano (en su cabeza, en su pensamiento) que no se dio, y eso lo frustró, le creó un problema. ¿Ve cómo un condicionamiento mental nos puede frustrar? Con esto no quiero decir que yo no haya cometido

¹³ Una versión preliminar de la parte introductoria de este artículo se repartió entre los estudiantes como material de trabajo.

¹⁴ Todos tenemos problemas en el curso. Eso es algo siempre positivo porque es lo que nos empuja a aprender. No vaya

a pensar entonces que cuando le digo “tiene problemas en el curso” le estoy diciendo algo como: “Póngase las pilas, porque si no va a perder el curso”. Todo lo contrario: quiero agradecerle la claridad y la sinceridad de todo lo que expresa en este escrito. Muchos vamos a aprender de esta conversación escrita.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
BIBLIOTECA

errores en la forma como me he aproximado al curso en su caso. Es posible que así sea -sin que necesariamente también lo sea para otros estudiantes del mismo curso-, y eso es lo que usted y yo tenemos que investigar a fondo para corregir lo que haya que corregir. Ese es el propósito de esta conversación: que usted y yo, solidariamente, descubramos la verdad de sus problemas y los míos en el curso. Pero ni esa verdad, ni lo que tenemos que hacer frente a ella, lo vamos a descubrir con análisis del "pensamiento": tenemos que explorar en forma práctica por los caminos que usted vaya deseando explorar. Es la acción, y no el análisis abstracto, lo que nos va a permitir que usted y yo hagamos un curso exitoso.

En este primer párrafo veo otro problema que tiene que investigar. Dice: "No hay exigencias tangibles. Hay mucha flexibilidad en cuanto al contenido que se ve..." Todo eso es cierto: le estoy "dando" esa libertad que describe. Pero para usted esa libertad es un problema porque no sabe manejarla. Le pregunto entonces: ¿dónde está el problema que usted y yo tenemos que trabajar: en la libertad que se le ha planteado en este curso, o en el hecho de que no sepa usted manejarla? Usted dice que es lo primero y yo digo que es lo segundo.

Yo sé que su incapacidad para manejar la libertad -yo también la tengo- no es un problema que usted se haya creado: se lo ha creado -en parte- el hecho de que, en todos los cursos que ha tomado, lo que "tiene que hacer" ha sido definido por alguien externo a usted. Ese es el origen de su condicionamiento, de su falta de libertad. Jamás nadie le preguntó en un curso qué le interesaba, para que luego pudiera hacer eso que le interesaba. Por eso a estas alturas ya no sabe cómo investigar qué es lo que le interesa. Investigue esto y me cuenta.

Sigue su escrito:

"A mi modo de ver las cosas, no es muy bueno que a estudiantes de un nivel de conocimientos sobre economía tan bajos se les deje a libre escogencia la temática que quieren para un curso introductorio. El curso debería contar con ciertos elementos tericos que permitieran unas exigencias mínimas en cuanto a ensayos, tareas, investigaciones y parciales. Por ejemplo, nos

podrían introducir a la economía colombiana presentándonos el modelo por el cual ésta se rige y cómo llegamos a él (teoría que considero *básica* en mi aprendizaje). También se podría estudiar historia de la economía colombiana y sus repercusiones en lo actual. En fin, creo que debe haber ciertos temas de fondo indispensables para el pènsum de la materia".

Al leer este párrafo quedé despistado. Usted tuvo la oportunidad de leer el primer artículo periodístico sobre el desempleo, y luego el artículo más profundo sobre el mismo tema (que más adelante me dice que no fue de su interés). En ese segundo artículo comienzan a introducirse unos elementos conceptuales de la teoría económica que se han desarrollado para dimensionar el problema del desempleo. ¿Por qué no le sirvió eso? Tal vez lo que este párrafo revela es su inconformidad con que yo como profesor no le haya impuesto una contingencia de castigo (exámenes, pruebas, escritos obligatorios, etc.) para obligarlo a leer y leer estos textos hasta que se los "aprenda"; y quizá muestra también su inconformidad porque lo que hemos hecho en el curso no corresponde a sus "expectativas": usted esperaba un "modelo" de la economía colombiana y unas explicaciones sobre cómo la historia ha producido el presente. Yo creo que estas expectativas le están causando mucho daño¹⁵.

Continúa:

"Realmente, yo me he sentido muy desubicado porque no encuentro un hilo conductor que una las clases que he tenido, lo que indica cierta falta de fluidez que me confunde. Por la manera como se está dictando el curso cualquier persona puede seguir a un segundo semestre sin ningún problema, lo que asegura la mediocridad de muchos y, más grave que eso, un futuro incierto".

Entiendo muy bien que esté desubicado. Si el primer día le hubiera dado un programa detallado con las lecturas que tendría que hacer y los problemas que tendría que resolver para cada clase, no estaría desubicado, ¿cierto? Esas lecturas y problemas podrían haber sido aburridas, podrían haber carecido de sentido real para usted, etc., pero no se hubiera sentido desubicado en la forma que describe en este párrafo. Investigue entonces lo siguiente: ¿no será que esta desubicación la necesita para poder descubrir por su propia cuenta que sí es capaz de asumir su propia libertad, es decir, que sí es capaz de ir descubriendo lo que le interesa, y que por lo tanto no tiene necesidad de este tipo de programa para "sentirse ubicado"? Programas de ese tipo lo

¹⁵ Entiendo muy bien estas expectativas porque yo también las tuve cuando, a los 32 años, decidí estudiar economía. Poco a poco irá usted descubriendo que esta pretensión es un "mito del pensamiento", una idealización irreal, que nos hace mucho daño. Comience a investigar esto ya.

ubicar desde el exterior, y así lo exigen a usted de la tarea difícil de ubicarse desde su interior. Por eso acaban con su libertad personal. Ese es el efecto nocivo de estos programas. La fluidez que usted echa de menos -con razón- tiene que encontrarla en usted mismo, no puede depender de "la clase". Investigue todo esto y me cuenta.

En la última frase del párrafo hace usted una afirmación muy fuerte. Tres cosas quiero comentarle sobre esta frase:

La primera: me parece que la escribió con mucha rabia. Si es así, tiene que descubrir el origen de esa rabia: eso le enseña mucho sobre usted mismo. El problema de la rabia está siempre en quien la siente, no en el factor externo que la desencadena.

La segunda: en esta frase, al pluralizar, se arroga usted el derecho *de hablar por otros*. Si la forma como estamos haciendo este curso asegura *su* mediocridad, me parece muy valiente y valioso que así lo reconozca, y en eso tenemos que trabajar usted y yo. Pero ni usted ni yo tenemos derecho a hablar por otros: no podemos pluralizar lo que a nosotros nos esté ocurriendo. Si a otros les pasa lo mismo, son ellos los que tienen que enfrentar su problema; nadie puede hacerlo por ellos.

Y la tercera es la siguiente: si el hecho de que no se le defina desde afuera qué es lo que tiene que hacer para el curso garantiza su mediocridad, volvemos al problema de la libertad: significa que no está usted en capacidad de hacer uso de su propia libertad. Llegamos de nuevo, por otra vía, a que ese es el verdadero problema que tenemos que trabajar. Si yo procediera a definirle qué es lo que tiene que hacer le estaría sacando el quite al verdadero problema que como profesor tengo que enfrentar con usted. Investigue eso también y me cuenta.

Continúa:

"Otro punto en el que yo veo una falta grande del sistema es que se comienza por un tema cualquiera que nos va abriendo el panorama de una temática general. Con esto creo que se busca el interés del estudiante en este tema para que lo conduzca hacia un interés general. Pero, ¿qué pasa si uno no se interesa por ese tema (en este caso el desempleo)?"

Por un lado usted critica el sistema del curso porque no le estoy dando una guía de trabajo; y por el otro -en este párrafo- me dice: "Usted me dio como guía de trabajo un tema inicial para

estudiar. Pero, ¿y si a mí no me interesa ese tema?" ¿Ve usted lo que está haciendo?

En clase he respondido muchas veces a la pregunta "¿qué pasa si a uno no le interesa el tema que se trata en clase?" Le doy nuevamente la respuesta: es *su* responsabilidad investigar ese desinterés hasta que descubra qué es lo que *sí* le interesa y luego *hacer* eso que le interesa. Si yo lo hubiera obligado a estudiar muchos escritos sobre el desempleo en las primeras dos o tres semanas y luego le hubiera hecho un examen duro sobre eso, estoy seguro de que no me estaría planteando como problema su desinterés en el tema. ¿Ve lo que esto revela? Revela que es usted un esclavo del paternalismo -como lo somos todos en mayor o menor medida. Ese es el verdadero problema de la educación que recibimos: que nos vuelve "paternalistas desde abajo". Someternos al paternalismo es renunciar a nuestra libertad y nuestra creatividad personal. ¡Y usted me está pidiendo que lo someta al paternalismo!

Sigue:

"Con respecto a los escritos, cuando uno tiene ciertas tareas (exigencias) lo primero que uno hace son las obligatorias, en orden de importancia, y después hace el resto de cosas o actividades que ocupan su tiempo libre. Generalmente el tiempo libre se utiliza en actividades recreativas de interés especial del individuo que éste ha preestablecido. Entonces, cuando a uno le dan unas lecturas de carácter opcional, uno mide el grado de importancia que el tema tiene para uno y decide si leerlas o no. En el caso específico de las lecturas que ustedes han puesto en clase yo he leído: el artículo "Actividad económica, empleo e ingresos", "Sobre el conocimiento y la sabiduría", y "Formas de violencia invisible en prácticas educativas". Estas tres lecturas, hechas en su orden cronológico de entrega, han tenido efectos totalmente distintos entre sí. La primera me desanimó y realmente no me agradó el tema que trataba, y por eso suspendí su lectura (además sabía que no era obligatoria su lectura). La segunda me cautivó por su profundidad, por la utilización de la analogía luz - conocimiento o saber, y por otras cosas más pequeñas. Y finalmente en la tercera lectura encontré una esperanza que me daba pie para este escrito. ¡Ah! Se me olvidaba el otro texto: "Los límites del SABER económico y el problema de la enseñanza en economía". Reuniendo mis inquietudes sobre la clase y los dos últimos escritos citados previamente se fundamenta una incertidumbre espeluznante (para mí, claro está)".

Este párrafo demuestra que ha hecho usted un gran trabajo: ha leído, ha descubierto qué le interesa y qué no le interesa, y finalmente ha hecho lo más importante de todo: escribir el texto que estoy transcribiendo y respondiendo. Si aquí terminara el curso le "calificaría" con un 5.0. Pero como aquí no termina el curso, afortunadamente, tenemos el tiempo para hacer en lo que queda del semestre el trabajo más importante de todos: convertir este curso en una de las experiencias docentes más importantes y más aleccionadoras de su vida. El trabajo que ya ha hecho lo permite -en parte, creo, ya lo ha logrado. Este escrito constituye un espejo invaluable para que se mire a usted mismo. Pero tiene que hacerlo sin juzgarse, sin adoptar actitudes defensivas, sin castigarse. Sólo tiene que observarse serenamente. Eso garantizará unos aprendizajes extraordinarios. No son aprendizajes sobre teoría económica ni sobre el estado actual de la economía colombiana: son descubrimientos sobre usted mismo que le llevarán a aprender teoría económica y economía colombiana a una velocidad inmensa y con un sentido humano y social muy profundo. Esa "incertidumbre espeluznante" a que se refiere es su gran oportunidad para crecer personal y espiritualmente. Pero si se somete al paternalismo en el que lo ha sumergido la "educación" que ha recibido hasta el momento, perderá la oportunidad.

Quizá el texto siguiente, que yo transcribí hace bastante tiempo de un libro del físico contemporáneo Fritjof Capra y titulé "Primero hay que ser persona"¹⁶, ayude para el trabajo que usted y yo tenemos que hacer en el resto del semestre -y de la vida.

Krishnamurti fue un pensador muy original que rechazó toda autoridad y tradición espiritual. Sus enseñanzas fueron muy cercanas a las del Budismo, pero él nunca utilizó ningún término del Budismo o de cualquier otra rama del pensamiento oriental tradicional. La tarea que él se propuso realizar fue tremendamente difícil - utilizar el lenguaje y el razonamiento para inducir su audiencia a ir más allá del lenguaje y el razonamiento ...

(...)

Yo recuerdo que quedé fascinado, pero también profundamente perturbado, por las conferencias de Krishnamurti. Después de cada charla Jacqueline y yo nos quedábamos varias horas discutiendo lo que había dicho Krishnamurti. Este fue mi primer encuentro directo (1968) con un pensador espiritual radical, que me confrontó inmediatamente con un problema muy serio. Yo me acababa de embarcar en una carrera científica muy promisorio (como físico teórico), con la que me ligaban lazos emocionales muy fuertes, y ahora Krishnamurti me decía con todo su carisma y persuasión que dejara de pensar, que me liberara de todo conocimiento, que dejara atrás los procesos de razonamiento. ¿Qué quería decir esto para mí? ¿Debería yo abandonar mi carrera científica en esta etapa tan temprana, o debería permanecer como científico y abandonar toda esperanza de alcanzar la autorrealización espiritual?

Capra logró conversar privadamente con Krishnamurti, y he aquí su testimonio de lo que fue para él esta conversación:

Me sentí bastante intimidado cuando finalmente pude sentarme cara a cara con el Maestro, pero no perdí tiempo. Yo sabía a qué había venido. ¿Cómo puedo yo ser un científico -pregunté- y al mismo tiempo seguir su consejo de parar el pensamiento y alcanzar la liberación de lo conocido? Krishnamurti no dudó ni un momento. Respondió a mi pregunta en diez segundos, en una forma que resolvió mi problema completamente. Primero usted es una persona humana -dijo. Luego usted es un científico. Primero usted tiene que volverse libre, y esta libertad no se puede alcanzar a través del pensamiento. Se alcanza a través de la meditación -la comprensión de la totalidad de la vida en la que toda forma de fragmentación ha terminado. Una vez yo haya alcanzado esta comprensión de la vida como totalidad, me dijo, podré especializarme y trabajar como científico sin ningún problema¹⁷.

¹⁶ El texto aquí transcrito fue tomado del libro titulado *Uncommon Wisdom*, del físico Fritjof Capra. El título "Primero hay que ser persona" se lo puse para señalar la dimensión más profunda de lo que me enseñó la lectura de este texto.

La traducción es mía.

¹⁷ Fritjof Capra, *Uncommon Wisdom*, Fontana Paperbacks, Londres, 1989, pp. 26-28.