



Revista Facultad Nacional de Salud Pública

ISSN: 0120-386X

revistasaludpublica@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Barrera Parra, Jaime

La educación del futuro a través de un espejo

Revista Facultad Nacional de Salud Pública, vol. 18, núm. 2, 2000, pp. 117-127

Universidad de Antioquia

.png, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12018209>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Publicado en la Rev. Fac. Nac. Salud Pública 2000; 18(2): 117-127

La educación del futuro a través de un espejo*

Education in the future through the looking glass

Jaime Barrera Parra¹

El primer colombiano que viajó al Japón en el siglo pasado fue un bogotano de nombre Nicolás Tanco Armero. Su travesía consta en un relato de 298 páginas lleno de apuntes sobre lo que encontró “parecido” o “distinto” de lo nuestro. De su llegada al puerto de Yokohama, por ejemplo, escribe: “En pocos minutos rodearon el vapor infinidad de botes, sorprendiendo mucho el traje de los remeros, que sólo llevan una bata larga y usan moño sostenido por peinetas, exactamente como las mujeres. Los congos o lanchas de carga los manejan hombres desnudos, parecidos a nuestros antiguos bogas, sólo que tienen todo el cuerpo cubierto de dibujos que se hacen con pólvora, picándose la piel con agujas como los marineros. Poco debe abrigoles esta capa artificial, y los hace aparecer como unas higuanas [sic] o lagartos humanos”.

Yo recuerdo haber llegado al Japón en una tarde de invierno de los últimos días de febrero de 1961 en uno de los primeros jets que cruzaron el Pacífico. Me sorprendió que, cuando el automóvil en que veníamos desembocó desde la autopista en una calle estrecha, los gigantescos buses parecieron lanzarse derecho a masacrarnos en un país cuyo tráfico yo ignoraba que se movía por la izquierda. Este fue sólo el comienzo de una serie de impresiones con las cuales llené mis primeras cartas. El arroz masacotudo se comía en tazas y no tenía ni una pizca de sal. Las verduras se servían en plásticos alargados y había que cogerlas con palitos. El té no era rojo o anaranjado y no se tomaba con azúcar. El atún se servía crudo en tajaditas adornadas con ramos de perejil. En las casas se caminaba descalzo sobre bastidores de paja trenzada. Las puertas corredizas eran de cartón y las ventanas tenían celosías de papel. El baño se hacía en un tonel de agua hirviendo en el que se sumergía toda la familia. La calefacción consistía en un brasero colocado debajo de una mesa baja, cubierta con una manta bajo la cual todos metían las manos y las piernas. Los edredones de la cama se extendían sobre el suelo antes de acostarse y la almohada se parecía a un rollo relleno de cascarilla de arroz.

* Por sus profundas enseñanzas, por su profunda aplicación a la tarea de educar, y por su pertinencia en la situación que vivimos, reproducimos con autorización del autor esta ponencia que fue presentada en el Foro Educación con Calidad organizado por la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia en 1994 (Nota del E.).

¹ Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Javeriana. B.A. Teología, Universidad de Sophia, Bulgaria. M.A. Teología, Universidad de Sophia, Bulgaria. M.A. Psicología Social, Ateneo de Manila University.

Todas estas maneras, sin embargo, dejaron de ser extrañas con el tiempo. Todas ellas habrían de revelarme en su momento, una dimensión más profunda, que creo no ser diferente de lo que modernamente llamamos “historicidad”.

Caminar en dirección contraria

El asunto me obliga a echar mano de un cuento que nunca fui capaz de terminar ni de leer de corrido cuando niño. Se trata de *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí* de Lewis Carroll.¹ Según el relato, Alicia no tuvo ningún problema en pasar de un lado al otro del espejo. Le bastó pensar en que sería bonito, “si pudiéramos penetrar en la casa del espejo”, que en ella habría de encontrar “la mar de cosas bellas”, que bastaría jugar “a que existe alguna manera de atravesar el espejo; [...] a que el cristal se hace blando como si fuera una gasa de forma que pudiéramos pasar a través”. Carroll anota que “mientras decía esto, Alicia se encontró con que estaba encaramada sobre la repisa de la chimenea, aunque no podía acordarse de cómo había llegado hasta ahí, Y en efecto, el cristal del espejo se estaba disolviendo, deshaciéndose entre las manos de Alicia, como si fuera una bruma plateada y brillante”.

Pero aunque Alicia superó lo aparentemente imposible (atravesar el espejo) sin ninguna dificultad, se encontró con problemas desconcertantes en situaciones trilladas y triviales como caminar por un jardín o llegar a la cumbre de una colina por un camino que sabía, porque lo había visto desde el espejo, que marchaba derecho desde la puerta. Alicia advierte que el sendero “lo que es derecho desde luego no va”. Porque “al andar unos cuantos metros se encontró con que daba toda clase de vueltas y revueltas”, de manera que parecía un sacacorchos. Así estuvo un buen rato “errando de un lado para otro, probando por una curva luego por otra; pero siempre acababa de frente a la casa, hiciera lo que hiciese. Incluso una vez, al doblar una esquina con mayor rapidez que las otras, se dio contra la pared antes de que pudiera detenerse”. Porque “al otro lado del espejo” cuando uno intenta llegar a algún sitio que está a la mano y a la vista, la única manera de arribar es caminar en dirección contraria.

Después de haber entendido “cómo llegar a un sitio”, Alicia debe aprender “cómo llegar a ser sí misma en ese sitio”. Carroll cuenta que cuando la Reina Roja y Alicia “llegaron a la cumbre del montecillo”, vieron desplegarse delante de ellas un extenso valle con “una serie de diminutos arroyuelos [que] lo surcaban en línea recta de lado a lado”. “Las franjas del terreno que quedaban entre ellos estaban divididas a cuadros por unos pequeños setos vivos que iban de orilla a orilla”. Alicia comprendió que “todo está trazado como si fuera un enorme tablero de ajedrez”; que en él se mueven hombres que están “jugando una gran partida”; que “el mundo entero es un tablero”. Alicia siente que todo eso es tan divertido, que le gustaría estar también jugando y dice “no me disgustaría ser peón con tal que me dejaran jugar...”

Jugar, sin embargo, “al otro lado del espejo” no es tan fácil. Alicia debe situarse, como conviene a un peón, en una de las casillas de la segunda línea del tablero. Para llegar a esta “posición” la sola expresión del deseo la dispara a correr vertiginosamente cogida de la mano de la Reina Roja. Sucede, sin embargo, un fenómeno curioso. “Los árboles y otros objetos que estaban alrededor de ellas nunca variaban de lugar: por más rápido que corrieran nunca lograban pasar un solo objeto.” Alicia se desconcierta: “¿Será que todas las cosas se mueven con nosotros?” Y cuando se las arregla para preguntarle a la Reina Roja: “¿Estamos llegando ya?”, la Reina se burla. “¡Pero si ya lo hemos dejado atrás hace más de diez minutos!” Y la increpa, “¡Más rápido!” Continuaron corriendo durante algún rato más en silencio y a tal velocidad que el aire silbaba a Alicia en los oídos y parecía querer arrancarle todos los pelos de la cabeza. Cuando por fin se detienen, Alicia, “mareada y casi sin poder respirar [...] miró con sorpresa” y advirtió que “todo está igual que antes”. “En mi país”, se permite comentar, jadeando todavía, “cuando se corre tan rápido como lo hemos estado haciendo y durante algún tiempo, se suele llegar *a alguna otra parte...*” A lo cual replica ferozmente la Reina Roja: “¡Un país bastante lento! [...] lo que es aquí, como vez, hace falta correr todo cuanto uno pueda para permanecer en el mismo sitio. Si se quiere llegar a otra parte hay que correr dos veces más rápido”.

Se me ha pedido hablar sobre la educación en el siglo XXI desde la perspectiva de mi experiencia en Japón y me he gastado un tiempo considerable en repetir el comienzo de un relato que a muchos debe haber parecido terriblemente enrevesado. Lo he hecho porque considero que todo proceso educativo, toda transculturación y todo ejercicio de llegarse hasta el futuro tienen en Alicia el mejor paradigma. Lo que la Reina Roja hizo con Alicia al pie del árbol es lo que toda comunidad hace durante veinticinco años con su generación más joven: la arrastra a gran velocidad sin que los árboles y otros objetos que están alrededor varíen alguna vez de lugar. De la misma manera, lo que todo estudioso de una cultura diferente hace al sumergirse en sus costumbres e ideas es correr y correr, para terminar advirtiendo que por más rápido que se corra nunca se logrará *pasar* un sólo objeto. Enfrentarse, finalmente, a un siglo futuro, del que tenemos la ilusión de estar muy cerca sólo porque nos restan seis años para comenzarlo, nos lleva a correr, como lo dice la Reina Roja, dos veces más rápido, como si con esto pudiésemos llegar a alguna parte.

Cuando una lengua no tiene futuro

Permítaseme explicar estas aseveraciones con un análisis del modo como el “tiempo” sucede en “este lado del espejo” y el modo como es pensado “al otro lado del espejo”. En este lado del espejo el tiempo es, en gran manera, una transposición del “tiempo” aristotélico: el número y la medida del movimiento según un antes y un después. Nuestro tiempo psicológico está, en consecuencia, compuesto de un pasado, un presente y un futuro; y en esta manera de pensar, el “siglo XXI” es el nombre que le damos al “futuro”. “Al otro lado del espejo”, sin embargo, en el Japón, el “futuro”. En nuestras lenguas todos los verbos pueden declinarse en “futuro”. Algunas como el castellano tienen inclusive formas sofisticadas como el futuro perfecto. Otras, como el inglés, tienen que valerse de la muletilla de verbos auxiliares, que manifiestan afirmativamente la voluntad de que “algo

sucedirá” porque yo así lo quiero. “I will come back”, “regresaré”, dice el general MacArthur cuando los japoneses lo obligan a retirarse de las Filipinas. El idioma japonés no tiene nada de esto. Si queremos decir que “lloverá” mañana, tendremos que expresarlo gramaticalmente con la forma del presente. Si afirmamos que en el año dos mil las grandes oficinas del Gobierno de Tokyo “se trasladarán” hacia la periferia de las ciudades vecinas, tenemos que decirlo como si estuviese sucediendo “ya”. Esta característica, que nos parece un “defecto” del idioma, hace que ordinariamente el “presente” sirva para indicar lo que sucederá en otro momento diferente del “ahora” pero que en cierta manera está dentro de su alcance y horizonte; y la forma que en gramática se llama continua es la que se usa para expresar todo lo que está sucediendo. Así, si yo digo: “mi papá lee el periódico”, quiero decir que mi papá “va a leer” el periódico o que mi papá “acostumbra” leer el periódico. Para referirme al presente debo decir: “mi papá *está* leyendo el periódico”.

Nuestro sustantivo “futuro” se deriva de un participio del verbo latino “ser”, “futurum”. En nuestros idiomas el “futuro” connota, en consecuencia, “lo que ha de ser” y muchas de nuestras metáforas nos imaginan “caminando hacia el futuro”, “marchando hacia el futuro”, “arribando al futuro”, o “siendo bienvenidos al futuro”. El “futuro”, en consecuencia, se nos antoja como una sustancia “ya afuera real” que nos está esperando. En japonés el sustantivo “futuro” se expresa con dos términos, *MIRAI* y *SHOORAI*. Ambos tienen una sílaba común, *RAI*. El ideograma del *RAI* el verbo “venir”. En la primera palabra, *MIRAI*, el futuro es lo que “todavía no” (*MI*) ha llegado. En la segunda palabra, *SHOORAI*, el futuro es lo que “ya casi” (*SHOO*) está que llega. Es decir, que en el idioma japonés la connotación del futuro, es la de algo que depende del presente y que va con él llegando.

La educación japonesa

Esta noción del tiempo tiene que modificar totalmente el proceso educativo. A primera vista la educación japonesa parece ser una réplica exacta de la de este lado del espejo. El sistema educativo japonés está prácticamente calcado en el de Occidente. Un análisis comparativo puede resultar terriblemente decepcionante. En las descripciones no parece posible detectar lecciones útiles que imitar. Los niños japoneses van voluntariamente a uno, dos o tres años de “jardín infantil”. La educación, obligatoria y gratuita, dura nueve años: seis de básica primaria y tres de básica secundaria. La escuela remata en tres años de secundaria superior, a la cual siguen algunos años de educación superior en cualquiera de sus formas. Todos los contenidos, programas, pñsum, currículos a lo largo de este tiempo son básicamente homologables a los de sus contrapartes en los países occidentales. Una mirada a ciertas estadísticas permite advertir ciertas diferencias. Prácticamente el 100% de los japoneses tiene un mínimo de nueve años de instrucción obligatoria. Los nueve años son rígida y absolutamente semejantes a lo largo y ancho de todo el territorio que baja desde la primera isla del norte hasta el archipiélago de Okinawa en el sur. Durante el día es imposible encontrar en la calle a un niño en ningún sitio del Japón. Todos están estudiando. Aun más, todo niño japonés que estudie en cualquier lugar del globo deberá hacerlo dentro del mismo patrón y condiciones si quiere tener cabida en el futuro de su país. El año escolar es el más largo de cualquier país del mundo: 240 horas de instrucción al año. La semana de

clases tiene cinco días y medio. El día termina hacia finales de la tarde pero más del 20% de los niños japoneses va a escuelas nocturnas, a escuelas de fines de semana y a escuelas de vacaciones en donde se entrena para mejorar el rendimiento escolar. Otros toman cursos que les permitan completar su formación con materias auxiliares y optativas. A lo largo de las etapas de formación hay una serie de exámenes de competencia que van midiendo constantemente el puesto alcanzado por cada estudiante en una escala comparativa de excelencia. El ingreso en las universidades resulta, como lo dice la expresión japonesa, un “infierno” (*Nyuugaku jigoku*). El 94% de la población termina la secundaria y el 50% tiene alguna forma de educación superior. Después de este “camino de hierro” de la escuela básica primaria y secundaria la educación superior puede resultar, como decimos vulgarmente “un paseo”. La universidad no puede llamarse “excelente”. El Japón no cuenta con universidades comparables a las más famosas del mundo. Los estudiantes se gradúan para trabajar y sólo un pequeño número permanece en las instituciones para hacer estudios de posgrado o especialización.

Este sistema ha sido llamado “la máquina de aprender”. Por sus características muchos lo encuentran absolutamente indeseable. Como me decía un estudiante de posgrado de los Andes: “Prefiero vivir”. Para los admiradores, como Erza Vogel, la educación es la clave del “milagro japonés”, y su modo competitivo es el modelo para el mundo en desarrollo. Dentro del país ha habido varios intentos de reforma. Todos infructuosos. Creo, sin embargo, que estas consideraciones están hechas “desde este lado del espejo”.

Voy a sugerir brevemente otras que señalarían lo que pasa “al otro lado del espejo”. Primera, los japoneses estudian, sacrifican su tiempo, invierten su dinero, compiten locamente, presentan exámenes, se esfuerzan en prepararse bien, porque tienen deseo de aprender y de saber. Segunda, la naturaleza del idioma japonés exige que una gran parte del “tiempo” (y hago énfasis en el término “tiempo”) de los nueve años de aprendizaje obligatorio *se gaste* en aprender a leer y a escribir bien. Y aprender a leer bien es leer las obras maestras de mil doscientos años de literatura. Y aprender a escribir bien es aprender a hacer poesías, a llevar diarios, a escribir ensayos, a practicar el periodismo, a mantener correspondencia con amigos lejanos, a redactar composiciones. Tercero, durante todo el período de aprendizaje la comunidad, en general, y la madre, en particular, “cuida”, “vigila” y se “preocupa” por lo que está sucediendo, y “lo que está sucediendo” es que un niño se está haciendo hombre. Cuarto, por cualquier ángulo que se mire en el comportamiento externo de la escuela, llama poderosamente la atención la omnipresencia de los grupos y las formas de asociación: cuando caminan por la calle los niños de jardín infantil lo hacen en parejas cogidos de la mano; en los colegios hay una hora para hacer aseo en común; los salones de clase tienen un promedio de más de cuarenta niños por aula; los problemas grandes y pequeños de la clase y de la escuela son discutidos en grupo hasta que se encuentra una solución satisfactoria para todos.

Si estas características se sitúan en el contexto de la noción de “futuro” que describíamos más arriba, comprenderemos que se trata de un significado muy distinto de educación. Me atrevería a decir que no consiste en “formarse para” el “futuro”, sino en mantenerse en el pasado en cuanto hace transición hacia el presente. La noción japonesa de “pasado” puede

explorarse a partir del uso de las palabras *MAE*, “antes” y *ATO*, “después”. Los dos términos se refieren a la secuencia del “pasado”. Como sucede en nuestras lenguas, cuando usamos expresiones como “antes de venir a Medellín” o “después de haberlo escuchado”. *MAE* significa también “adelante” o “delante de”. Este es el sentido que encierra la palabra *SENSEI*, maestro. *SEN* es la lectura china del ideograma de *MAE*, “adelante”; *SEI* es la lectura del ideograma de “vida”. Maestro, en consecuencia, y profesor, en consecuencia, es lo que se predica de aquel que marcha adelante de nosotros en la vida.

El término complementario *ATO* significa “después”. Pero también “detrás”, y, puesto que el pie deja detrás de sí al caminar una “huella”, *ATO* significa también “huella”, “rastro”, “trazo”, “indicio”. El pasado es, en consecuencia, aquella parte del presente que nada de lo que fue y todavía es en cuanto se comunica, “se está pasando”, de una generación a otra. Basho,² el poeta itinerante del siglo XVIII, escribió un pequeño poema que ilustra este sentido. Cuando visita a Hirazumi se siente impresionado por lo que queda de una cultura brillante que floreció seiscientos años atrás. De la puerta de entrada quedan unas ruinas. La hierba alta no deja caminar por los jardines. La vieja fortaleza del territorio del norte consiste hoy en unas piedras mohosas. Desde un promontorio se divisa a lo lejos un río perezoso. Basho se sienta sobre el sombrero de peregrino y escribe tres líneas de un corto poema *haikú*.

*NATSUGUSA YA
TSUWAMONO DOMO GA
YUME NO ATO*

Matorrales de hierba
De gigantes guerreros de otrora
La huella de un sueño

Creo que el poema refleja una experiencia profunda del pasado en la cultura japonesa. El “pasado”, *ATO*, es un “detrás” y una “huella”. El “pasado” es el residuo, que se conserva en el “ya” y el “ahora” del presente. El “pasado” es lo que se manifiesta cuando el poeta y el maestro lo descubren. El pasado funciona en el presente, como dice Binswanger,³ a la manera de los sueños del amanecer: anticipando la llegada de las tareas de la “existencia”.

En nuestro lado del espejo el “pasado”, la palabra lo dice, es lo que “ya pasó” y el “pretérito”, etimológicamente (del latín “ire”, ir, y “praeter”, fuera de), lo que se salió del camino de la vida. Por eso nos resulta tan difícil recuperarlo. O pensarlo. También tal vez, por eso, nuestra juventud, al vivir en una comunidad tan compulsivamente orientada hacia el futuro, reacciona contra el mismo presente, porque en él sólo ve “lo que todavía queda del pretérito”. En el otro lado del espejo, sin embargo, es posible pensar una parte del pasado, que permanece como un “remanente” y que todavía está presente en la escuela y en la educación. El profesor es el pasado que va adelante, *MAE*. El estudiante es el pasado que viene detrás, *ATO*. La educación se concibe como aquella parte del “presente” de una comunidad, la más nueva si se quiere, cuyo tiempo se ocupa en el “pasado”. Madre, comunidad, maestros, niños viven en esta esfera, hasta cierto sentido atemporal.

La estética de la indeterminación

Quisiera ahora dedicar la última parte de estas reflexiones a proponer la educación como la construcción de la historia y a pensar en la posibilidad de participar en el siglo XXI sin ocuparnos de ejercicios prospectivos. Me voy a valer para esto de un análisis de la dinámica del deseo de saber y de las relaciones humanas. He señalado que uno y otro elemento son los componentes básicos y dinámicos del sistema educativo japonés.

Deseo de saber y relaciones humanas se manifiestan en cadenas de preguntas. Imaginémosnos resolviendo un crucigrama con un amigo. De repente nos enzarzamos en una discusión sobre una palabra de cinco letras. A mano tenemos un grueso diccionario con el que acostumbramos dirimir los problemas. Consultamos el término y el volumen me da la razón. Cuando estoy a punto de cantar victoria me llama la atención uno de los ejemplos que ilustran el uso de la palabra. Trae una referencia a otra entrada. Siento abrirse una dimensión que hasta ahora me era desconocida. Estoy intrigado. No resisto a la tentación de hacer pasar las páginas velozmente. La otra palabra me muestra una acepción que me deja fascinado. Me excuso un momento para ir a la biblioteca a consultar otro diccionario más extenso. Se ha apoderado de mí un deseo incontrolable de saber y de explorar. Al ojear las palabras en el diccionario recuerdo otra discusión acalorada que tuve hace quince días. Entonces estaba equivocado sin saberlo. Ahora comienzo a entender el punto que la otra persona quería que comprendiera. Han corrido veinte minutos. Me he olvidado del momento. El crucigrama ha quedado sobre la mesa. Mi compañero de diversión se ha aburrido de esperarme y se ha marchado. Busco otros dos libros que sé que tratan sobre el tema recién recuperado y me dejo llevar por dos horas absortas de lectura.

En casos como este experimentamos lo que Bernard Lonergan⁴ llama “transformación de la pregunta”. Hay preguntas originales y preguntas inesperadas. Las preguntas que originariamente inspiraron una búsqueda, de repente ceden el paso a otras que surgen del proceso mismo de investigar. Kenneth Melchin⁵ usa el término de los existencialistas, “ec-stasis”. Se trata de un vocablo que viene de dos palabras latinas: la preposición “ex”, que significa “afuera”; y el verbo “stare”, que significa estar de pie”. Como quien dice, “estar lanzado hacia afuera” o “salir disparado fuera de sí”. Parecería como si, a medida que una investigación avanzara, comenzáramos a “estar fuera” del espacio del paquete inicial de preguntas. Sin pretenderlo nos encontramos trabajando con otras preguntas y cuidados, que surgen no del “asunto” que inicialmente nos interesa sino del “contexto” de su significado.

Todo el recorrido de nuestra vida puede pensarse como jalonado por estos momentos de “ec-stasis”. Cuando nos mantenemos alertas en un particular campo de la experiencia, el cuidado y entrega con que planteamos las preguntas que nos ponen las tareas que nos corresponden, pueden tener el inesperado efecto de transformar todas nuestras preguntas y preocupaciones. Las nuevas cuestiones de este modo descubiertas abren, a su vez, de par en par un portón a un espacio completamente diferente.

En otra ocasión he propuesto la expresión “estética de la indeterminación” a este camino de la condición humana. “Indeterminación” porque sólo es, señores, de las cuestiones que tenemos a la mano, pero jamás del proceso y secuencia que se puede desencadenar cuando las perseguimos implacablemente. Indeterminación “estética” porque es posible percibir en ese proceso la emergencia de una forma elemental que no se hace resonar profundamente con la vida. Los griegos llamaron a esta condición humana “suerte” o “destino” (μοιρα). Los autores trágicos la convirtieron en “drama”, es decir, en recorrido (del verbo δραμουμαι, correr). Los cristianos le dieron el nombre de “divina providencia”. San Agustín la describió extensamente por medio del contraste entre dos ciudades, la “ciudad de Dios” y la “ciudad de los hombres”. Hegel y Marx hablaron de “historicidad” y se dieron a la tarea de explicar en qué consiste para poder dominarla, Hegel la explicó como un despliegue del espíritu, Marx lo hizo como el desenvolvimiento dialéctico de la materia. Bernard Lonergan la definió concisamente como “lo que el hombre hace del hombre”.

Dinámica de la vergüenza y la compasión

Lo que el hombre hace del hombre se muestra más claramente en la educación y en las relaciones interpersonales. A todos nos sucede con frecuencia encontrarnos argumentando con un amigo o un ser querido. Digo “encontrarnos”, porque no es algo que, en un principio, hayamos claramente pretendido. Un argumento ha sido expuesto muchas veces. En esta situación yo estoy siempre convencido de que la otra persona no aprecia mi punto de vista. En el proceso, que siempre se repite, la conversación se va apartando lentamente del asunto central, que parecía el más importante, y se orienta a aspectos laterales totalmente irrelevantes. De hecho, cuantas veces expuse este argumento en el pasado, la otra persona rehusó obstinadamente “escucharme”. Mi insistencia en declarar el mismo punto de vista se ha vuelto obstinado. La conversación degenera, como en otras ocasiones, en una “discusión”. Los genios se inflaman. Me exaspero ante mi propia inhabilidad, una vez más, para impedir este deterioro del estado de las cosas.

De repente, sin embargo, sucede algo diferente. La otra persona se derrumba. Y me hace estallar indignado. ¿Por qué se “agarra a llorar”? Yo soy el que debería ponerse a llorar. Yo que he sido siempre incomprendido. El llanto, sin embargo, comienza a pulsar algo en mi interior. La otra persona sufre. Mi rabia y frustración ceden a un sentimiento de compasión. Algo se ha roto en mí. Se abre una nueva dimensión en la conversación. Me pregunto sobre la fuente de este dolor. Me interrogo sobre la posibilidad de haber estado pasando por alto algo más importante. Empiezo a cuestionar si existe un aspecto que siempre había entendido mal. Me siento lanzado, en “ec-stasis”, fuera de mí, a un intercambio que ahora es posible gracias al dolor recientemente descubierto en el otro. Me sorprende percatar que el problema que ordinariamente desencadenaba la degeneración de la conversación no tiene nada que ver con el peso de argumentos o la habilidad dialéctica. El punto más sensible es “el sentido del otro” o “mi sentido” de autoestima. Se crea un pequeño espacio interior en donde lo único capital en la existencia es justificarnos con convicción profunda delante del otro. En ese lugar privilegiado no nos gusta sentirnos acosados, atropellados, ni menos “revolcados”. Odiamos terminar colocados en el lado equivocado de los perdedores, con el

malestar de haber hecho el “oso” o ser tenidos por “imbéciles”, habiendo perdido todo nuestro “valor como personas”.

En estas situaciones también han cambiado las preguntas. Los valores operativos en una conversación hacen resonar un núcleo de afectos que desencadenan otras preguntas que tienen que ver con el significado de los valores recientemente descubiertos en la relación interpersonal. Las antiguas preguntas se enfocaban a lograr que la otra persona reconociese nuestro punto de vista. Las nuevas preguntas se orientan a esclarecer nuestra propia contribución en el deterioro del valor que la otra persona tiene de sí.

Esta secuencia afectiva, inicialmente de “vergüenza” y después de “compasión”, que surge en los conflictos de las relaciones humanas, es una fuente de construcción tanto de comunidad como de destino. De hecho, los antropólogos consideran a la “vergüenza” como un distintivo de cierto tipo de culturas. “La *vergüenza* es un movimiento tanto *estético* como *dramático*. ” “Consiste en lo que se siente delante de los demás cuando la obra propia no es motivo de orgullo por no recibir la complacencia del que la aprecia y valora en su justo valor.”

Hay un hermoso relato de Lafcadio Hearn⁶ en su ensayo *Ecos y nociones de la vida interior japonesa* que puede ilustrar la dinámica de la vergüenza y de la compasión. Hearn dice haberla presenciado en Kumamoto, un puerto en el extremo sur del Japón a finales del siglo pasado. Un famoso ladrón que había asesinado cuatro años atrás a un policía de la localidad está por llegar encadenado desde una ciudad lejana. Hearn cuenta que esperaba “ver llegar al asesino a la estación de trenes [...] y estallar la furia de la muchedumbre que le rodeaba; [...] anticipaba un posible conato de violencia. El agente de policía era un hombre muy querido. Sin duda sus propios familiares estarían entre la multitud y la multitud de Kumamoto no se caracteriza precisamente por su docilidad”. El tren llegó balanceando su ajetreo de pasajeros y equipajes. No había piquetes de policía esperando la llegada del criminal. Sólo el tacleo de los zuecos de madera de la gente que corría al encuentro del tren. Y los gritos de los niños vendiendo periódicos y limonada. El reo era un hombre corpulento de aspecto feroz. Bajó con la cabeza inclinada y los brazos a la espalda. La gente se acercó en absoluto silencio. El guardián que lo traía llamó en voz alta a la viuda y a su hijo. La viuda era “una mujer de aspecto insignificante”. El niño de cuatro años venía cargado a las espaldas. La multitud se apretó sobre un pequeño espacio limpio en donde el guardián hizo que el asesino se encontrara con la viuda y el pequeño huérfano, Hearn comenta que “había un silencio de muerte”. Una escena de tensión interior como para una película de Kurosawa Akira. El guardián se dirigió no a la mujer sino al niño, todavía infante. Lo hizo en voz baja, pero todos pudieron seguir cada una de las sílabas:

“Pequeño, este es el hombre que mató a tu padre hace cuatro años. Todavía no habías nacido. Aún estabas en el vientre de tu madre. Por culpa de este hombre ahora no tienes un padre que te ame. ¡Míralo! ¡Míralo bien, pequeño! No tengas miedo. Es doloroso. Pero es tu obligación. ¡Míralo!”.

Hearn recuerda que vio “retorcerse las facciones del preso”. Lo vio “hincarse de rodillas pese a los grilletes y golpeándose la cara contra el polvo del suelo comenzó a expresar su ronco remordimiento con tanta compasión que el corazón se encogía”.

“Perdón! ¡Perdón! ¡Perdóname, pequeño! Lo que hice no fue por odio sino porque estaba loco de miedo, deseoso de huir. ¡Malvado, he sido malvado; grande y execrable es el daño que hice! ¡Quiero morir; me alegrará morir! ¡Por eso, pequeño mío, ten piedad! ¡Perdóname!”

El niño se desata en llanto. El criminal se puso de pie. La multitud abrió camino para darle paso. Y de repente toda la gente apiñada se puso a sollozar. “Y al pasar el preso *con el* bronceado sargento de policía que lo acompañaba”, Hearn recuerda en el relato, “fui testigo de algo que nunca había visto antes —algo que a pocos hombres les es dado ver—, que quizás jamás volveré a ver: las lágrimas de un policía japonés”.

Más allá de la sobredeterminación

Quisiera concluir con dos reflexiones sobre el predicamento colombiano. Nuestra situación se caracteriza por una doble sobredeterminación. Por un lado, sentimos estar viviendo en exceso dentro de un torrente de “hechos” sociales que se atropellan unos a otros, anulándose mutuamente, y que nos dejan siempre la sensación de que “finalmente hemos tocado fondo” o de que “lo peor no ha llegado todavía”. Por otro lado, creemos tener diagnósticos y propuestas suficientes, pero sin “voluntad política” para responder como un solo cuerpo social.

Este predicamento es semejante a la situación que analizamos más arriba. La existencia de multitud de ideas sobre “lo que está pasando” y “lo que debemos hacer” es una invitación a preguntarnos si “lo que pasa” es que tenemos una enorme colección de argumentos apasionadamente interesantes, y todos correctos, pero que han sido diseñados para responder a un conjunto estrecho de preguntas erradas, que, como dicen los jóvenes, “nada que ver”.

Walter Miller⁷ ha desarrollado en una ficción, *Un cántico por Leibowtz*, la descripción de una civilización del mañana, que podría ser la del siglo XXI, en la que toda memoria y comprensión de lo que hoy día pensamos es la “ciencia moderna” se ha perdido y sólo se conservan unos pocos libros de física, viejos y polvorientos. Los pensadores de esta civilización consideran que las ecuaciones sobre masa, energía y aceleración, que explican los libros, son asuntos religiosos, relaciones especiales con los dioses. En la civilización han aparecido santuarios en donde se entonan o recitan las ecuaciones. En otros se ofrecen sacrificios en su nombre. Algunos sabios interpretan las fórmulas matemáticas como mágicas, capaces de curar enfermedades terribles o de producir fertilidad. ¿Son verdaderas estas ecuaciones? ¿Dejarán de ser expresiones de fenómenos físicos? La verdad es que toda ecuación es una respuesta a un conjunto de preguntas. La civilización nunca ha perdido las

respuestas. Pero se olvidó de las preguntas. Y las respuestas, a su vez, una vez desprovistas de preguntas, perdieron su sentido.

El exceso de horror de nuestra vida cotidiana recuerda por otro lado la anécdota que evoca Viktor Frankl⁸ para explicar el ser del hombre como búsqueda de sentido. Es un recuerdo de algo que vivió en un campo de concentración nazi. Una tarde entró en la barraca un prisionero a invitarlos a ver el atardecer. “En el oriente ardían nubarrones siniestros”, dice Frankl. “El cielo entero estaba vivo con las formas siempre cambiantes de las nubes y con una gama de colores que iba del azul acero al rojo sangre. La desolación de las casuchas de barro gris se recortaba tajantemente contra el telón del cielo mientras los charcos del suelo reflejaban las llamaradas del crepúsculo. Pasaron varios minutos de un profundo silencio que interrumpió la voz de un prisionero que decía: ¡Qué hermoso *podría ser* el mundo!”.

Referencias

- 1 Carroll L. A través de un espejo y lo que Alicia encontró al otro lado. Madrid: Alianza Editorial (El libro de bolsillo 455); 1981.
- 2 Basho M. Sendas de Oku. Versión castellana de Octavio Paz y Eikichi Hayashiya. Introducción de Octavio Paz. Barcelona: Barral Editores; 1970.
- 3 Binswanger L. Le revé et l'existence. Introducción y notas de Michael Foucault. París: Desclée; 1954.
- 4 Lonergan B. Collected Works of Bernard Lonergan. Vol. 10. Topics in Education. Doran R and Crowe FE. eds. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press; 1993.
- 5 Melchin KR. Moral Knowledge and the structure of cooperative living. Theological Studies 1991; 52:509-13.
- 6 Hearn LK. Ecos y nociones de la vida interior japonesa. Madrid: Miraguano editores (libros de los malos tiempos 19); 1986.
- 7 Miller WM. Jr. A Canticle for Leibowitz. Philadelphia: J.B. Lippincott; 1959.
- 8 Frankl VE. Man's Search for meaning. New York: Simon and Schuster Inc.; 1971.

Otras referencias consultadas

Barrera PJ. La calidad total: una estética de la indeterminación. Revista Universidad de Antioquia 1994; 18 (235):88-101.

Barrera PJ. La internacionalización es una transculturalización. Bogotá: Universidad de los Andes, 1992.

Benedict R. The Chrysanthemum and the sword. Patterns of Japanese culture. Boston: Houghton Mifflin Company; 1989.

Basho M. Basho's narrow road to a far province. Britton D. translation and introduction. A Haiku Journey. Tokyo: Kodansha International; 1980.

Farrell T. and Soukup PA. eds. Communication and Lonergan common ground for forging a new age. Kansas City: Sheed and Ward; 1993.

-
- Infante VA. La educación superior en Japón: Lecciones para Colombia. Texto y contexto 1994; Revista publicada por el Comité Interdisciplinario de la Universidad de los Andes (en prensa).
- Lonergan B. Method in Theology, 2nd ed. New York: Herder and Herder; 1973.
- Lonergan B. Dialectic of Authority. En: Crowe FE. (ed). A Third Collection, Papers by Bernard J. F. Lonergan. New York: The Paulist Press; 1985.
- Lonergan B. Healing and creating in history. En: Crowe FE. ed. *Op. cit.* p. 100-112.
- Lonergan B. Natural light and historical mindedness. En: Crowe FE. ed. *Op.cit.* p. 138-169.
- Lynn R. Educational achievement. En: Japan. Lessons for the West. New York: M. E. Sharpe Inc.; 1988.
- MacIntyre A. After virtue. Notre Dame: University of Notre Dame Press/London: Gerald Duckworth; 1981.
- Masuda K. Kenkyusha's New Japanese-English Dictionary. Tokyo: Kenkyusha; 1993.
- Mead GH. On social psychology. Strauss A. ed. Chicago: University of Chicago Press; 1964.
- Melchin KR. Moral decision-making and the role of the moral question. Method: A Journal of Lonergan Studies 1993; Fall (2):215-228.
- Shinmura I. ed. Koojien. Tokyo: Iwanami Shoten; 1991.
- Stephens MD. Japan and Education. New York: St Martin's Press; 1991.
- Winter G. Elements for a social ethic. New York: Macmillan; 1996.