



# El aprendizaje del comienzo

## *Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento*

Por Fernando Bárcena

*Profesor titular de Filosofía de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. C/ Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. Correo electrónico: fernando@edu.ucm.es.*

### RESUMEN

*Este artículo es un intento de pensar la educación bajo la figura del acontecimiento o, dicho en otros términos, una tentativa de comprensión de lo que nos da a pensar y cuyo impacto hace en nosotros una determinada experiencia. Se sostiene que en el escenario educativo se hacen necesarias descripciones sensibles, las cuales dan cuenta de lo que nos pasa cuando el aprendizaje es una experiencia existencial. Una descripción sensible es una cartografía del devenir por la transformación.*

**Palabras Clave:** *Filosofía de la Educación, Existencia y Educación, Sentido de la Educación.*

### ABSTRACT

*The writer tries to think of education from the perspective of event; that is to say, it is an attempt to understand what a given experience makes us think and its impact on us. The writer asserts that in the educational environment, it is necessary to have sensitive descriptions, which explain what happens to us when learning becomes an existential experience. A sensitive description is a geographical map of the becoming through transformation.*

**Key words:** *The philosophy of education, existence and education, the meaning and end of education.*

No se trata de buscar los orígenes, perdidos o borrados, sino de tomar las cosas allí donde nacen, en el medio, hender las cosas, hender las palabras.

No buscar lo eterno, aunque se trate de la eternidad del tiempo, sino la formación de lo nuevo, la emergencia.

Gilles Deleuze, *Conversaciones*.

## Introducción

Me propongo en este artículo la discusión de una idea en apariencia sencilla: intentar pensar la educación bajo la figura del *acontecimiento*, entendiendo por tal aquello que *nos da a pensar* y a través de cuyo impacto hacemos una determinada *experiencia* de “concernimiento personal”. Deleuze ha escrito que “el concepto debe decir el acontecimiento, no la esencia”<sup>1</sup>. A la luz de esta tesis, habría que decir que la elaboración de conceptos pedagógicos se dirige, no a la cosa en sí, sino a su forma, al contorno, al contexto y a las circunstancias –a los instantes y a las situaciones, en suma– donde las cosas ocurren o nos pasan. ¿Cuál es el momento, el instante, las circunstancias que propician la formación de un sujeto singular?

Pensar la educación bajo esa figura sugiere que el mismo saber de la educación se puede pensar como discurso que produce en alguien (el sujeto de la educación) aquellos acontecimientos de que habla. La *normatividad* de ese saber sobre educación no radicará, a pesar de todo, en dirigir al sujeto en cuestión a un punto que el mismo discurso prescribe como “estado ideal” de hechos o como *normalización* de conductas, sino en favorecer condiciones

de posibilidad para que pueda darse forma a sí mismo en una experiencia de *transformación*. De inmediato, aquí hay que introducir matices. Mientras lo que ocurra forme parte todavía de lo “posible controlable”, no habrá *acontecimiento fuerte*. El argumento central de este texto es que un acontecimiento, en sentido fuerte, es una exposición “sin condiciones” a lo que viene y a quien viene; a lo por venir. En nuestro caso, a lo por venir como experiencia de transformación en el escenario educativo. El puro acontecer singular de lo que no solo ocurre, sino que *me* ocurre –de lo que me sobreviene y de lo que me llega– implica una *irrupción* que hace estallar todo horizonte previo de expectativas. Es lo que fractura todo orden, programa u *organización performativa*. En este sentido, el acontecimiento fuerte rompe el significado de la concepción tradicional del saber educativo como discurso performativo capaz de producir los acontecimientos de que habla. El acontecimiento sólo puede tener lugar allí donde no se deja domesticar por ninguna convención. “Allí donde hay performativo, un acontecimiento digno de ese nombre no puede ocurrir”<sup>2</sup>. Lo que significa que el acontecimiento únicamente se da en el orden de lo imposible, no en el orden de lo que se espera que ocurra, sino en el orden “virtual” de lo inesperado<sup>3</sup>.

Esta noción de acontecimiento fuerte está fundada en una cierta manera de entender a

2 Derrida, J. *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 1002, p. 72.

3 Conviene aclarar que lo “virtual” se opone no a lo “real”, sino a lo “actual”. Con todo, lo virtual no es posible, ya que en cuanto tal lo “posible” no posee realidad. Lo virtual no carece absolutamente de realidad. De hecho, a través de un proceso de “actualización”, lo virtual se realiza por el sujeto singular. Como lo virtual, el acontecimiento, entonces, es lo que, sin saber cuándo, puede ocurrir como posibilidad siempre presente. Pero en la medida en que el sujeto realiza diversas actualizaciones –prácticas, ejercicios, actividades sobre sí–, en la medida en que se dispone, se prepara para la aparición súbita del acontecimiento. Este no se puede predecir, pero sí nos podemos preparar (nuestra atención) para recibirlo.

1 Deleuze, G. *Conversaciones*, Valencia, Pre-Textos, 1999, p.44. Ver: Deleuze, G., y Guattari, P. F. *Mil Mesetas*, Valencia, Pre-Textos, 1988.

la persona que aprende, se educa o se forma. Este “sujeto de la educación” es, de hecho, el *sujeto de la experiencia*: quien se expone a ella abiertamente —de manera incondicional— y a ella se somete. Lo que caracteriza a la experiencia es su poder de transformación. Por ella nos creamos a nosotros mismos, por ella comenzamos de nuevo, por ella nos damos forma<sup>4</sup>. Es ella la que hace que no podamos mantenernos siempre siendo los mismos o siendo lo *Mismo*. Es la que nos empuja a ser “de otro modo”, más allá de toda esencia predeterminedada o fijada de antemano. Por ella *somos en devenir*, como empujados por la voluntad de cambiarnos a nosotros mismos. Por eso, *la transformación cobra pleno sentido en la diferencia*: como no somos idénticos a nosotros mismos, podemos transformarnos y existe la modificabilidad. La educabilidad, aquí, es un atributo de la experiencia y de la posibilidad de la diferencia. La posibilidad de un saber —en nuestro caso de la educación— capaz de producir en *otro* la experiencia de valor de que habla implica más que una mera producción de hechos controlables y pre-*vis*tos con anterioridad a su aparición. Aunque hay aquí una dificultad, que es específicamente moderna, para pensar el discurso de la educación en estos términos. Como dice Agamben, “en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo”<sup>5</sup>.

El acontecimiento es un *estadillo de sentido*, algo no programable, una irrupción imprevista. Así que la cuestión es: ¿cómo afirmar la existencia de un saber que enuncia la producción de lo imprevisto e incontrolable, de lo por venir? No pretendo en este texto resolver esta cuestión en todos sus extremos, sino sugerir que la educación, pensada bajo la figura del acontecimiento, es una experiencia de “natalidad educativa”. Lo que está en movimiento como devenir es, precisamente, la posibilidad siempre abierta de un nuevo comienzo. Todo ello requiere, por un lado, un pensamiento que se conforme a partir de esa experiencia siempre “virtual” (lo que está siempre por venir) y, por otro, términos que le sean apropiados. Por así decir, como acontecimiento, la experiencia de la educación es la vieja novedad de recomienzo, que es todo comienzo, inicio o natalidad.

En todo acontecimiento nos pasan cosas, llegamos a *sentir* que algo nos transforma. Algo nuevo nos pasa como existentes. Y pensar la educación como acontecimiento requiere términos y descripciones que le sean apropiados. Sostendré que en educación necesitamos, sobre todo, *descripciones sensibles* capaces de dar cuenta de lo que nos pasa cuando aprendemos como experiencia existencial. *Una descripción sensible es una cartografía del devenir por la transformación*. Precisamos, no tanto de conceptos “lógicos” que describan realidades pre-existentes, como de “descripciones cartográficas” que den cuenta de *situaciones existencialmente relevantes* para un sujeto singular. Hay que preguntarse por el modo como acogemos lo que nos pasa. ¿Cómo encajamos los acontecimientos y cuál es su poder de

4 Ver, Schmid, W. *En busca de un nuevo arte de vivir*, Valencia, Pre-Textos, 2002, pp.215 y ss.

5 Agamben, G. *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2001, p. 7.=

transformación en nosotros? Por ejemplo, preguntémosnos en otra clave: ¿qué nos pasa cuando en verdad comprendemos algo?

Pensar la formación como un acontecimiento en estos términos remite a una *situación original* en la que nos con-formamos o nos trans-formamos o simplemente nos damos forma en aquello que nos pasa. Y eso que nos acontece no es solo el resultado de la ejecución de un plan previo sino *el milagro de un puro inicio*. Cabrá plantear entonces la relación entre “educación” y “creación”, porque en todo acontecimiento asistimos en primera persona a una experiencia original de creación, literalmente, a un nuevo comienzo. Experiencia sobre la cual cabe sospechar una cierta imposibilidad, tanto ontológica como pedagógica: los comienzos ¿se acabaron?, *los inicios ¿no se aprenden?*

### 1. Cartografía del acontecimiento

Gilles Deleuze decía que el problema del pensamiento contemporáneo consiste en que, en nombre de la modernidad, se ha producido un retorno a las abstracciones, lo que ha bloqueado la capacidad de llevar a cabo análisis en términos de *movimiento*. Como pensador, la característica del filósofo no es el ser un sujeto *reflexivo*, sino más bien un sujeto *creador*; es importante, decía, retirarle el derecho a “reflexionar sobre”, como si el filósofo estuviera destinado a mirar las cosas siempre por encima del mundo, aunque siempre desde la posición privilegiada de la seguridad de un yo ensimismado y protegido ante lo otro. Más bien, Deleuze pensaba que hay que construir conceptos capaces de movimiento intelectual<sup>6</sup>.

6 Cfr. Deleuze, G. Op. cit., p.193.

Es difícil sustraerse a esta lógica de la reflexión, que mira desde arriba y camina hacia atrás, buscando los orígenes, a ese estilo de pensar el mundo desde la posición asegurada de un yo, por así decir, *divino*. Como sujeto creador, el pensador busca lo que no sabe dónde ni cómo encontrar con exactitud —*exactness is a fake*, decía A. N. Whitehead—, lo que explora ensayando mil maneras, tentativa y *creadoramente*. Pero el sujeto creador no vive, sin embargo, esclavo de lo creado, en tanto producto acabado o como final de la cadena de lo fabricado, sino siempre en el principio de lo que se crea. Lo creado, como lo nacido, pese a ser el resultado de un acto fértil de fecundación, a la postre siempre es nuevo, nunca, en su repetición, lo mismo. La fecundación siempre ha existido siendo lo mismo, lo nacido siempre es nuevo. Pensar las cosas del mundo desde esa lógica que mira desde arriba es pensar el mundo desde el *afuera* de la existencia humana (contingente, finita y siempre plural en su expresión). Pensar las cosas del mundo desde su *adentro* es, por el contrario, amarlas antes de haberlas conocido —como al hijo al que se ama antes de conocer su rostro—, es colocarse en una posición que piensa lo que acontece —los acontecimientos que resquebrajan nuestras categorías y conceptos más firmes— de forma no defensiva; es pensar el *acontecimiento* adentrándose en él.

Lo más evidente de la noción de “acontecimiento” es su carácter *imprevisible*; carece de una naturaleza, por así decir, *prometeica*: no se puede prever antes de que suceda. *Prometeo*, el audaz y previsor, el que se *adelanta*, no nos sirve como modelo para dibujar el perfil del acontecimiento. *Pro-meteo*, el que comprende de antemano, el que prevé. Quizá su her-

mano, *Epimeteo*, sea más adecuado: el que comprende todo después de que las cosas han ocurrido. Quizá el que comprende *demasiado tarde*, o tal vez el que comprende, el que aprende, después de haber padecido la experiencia<sup>7</sup>.

El acontecimiento es una determinada experiencia de la vivencia del tiempo. Preguntemonos entonces: ¿qué tiempo es el tiempo del puro acontecer? Al formularse esta cuestión, J. Larrosa señala que ese tiempo no es el *tiempo crónico*, es decir, el tiempo de *Cronos*, “el tiempo según el antes y el después, el tiempo dotado de una dirección y de un sentido, el tiempo irreversible representado por la línea que va de atrás hacia delante”<sup>8</sup>. Más bien se trata de un *tiempo a-crónico*, el cual remite a la figura de *aión* (derivado de *aief*, “siempre”, de la misma raíz que da el latín *aeternus*). El tiempo aquí referido es un tiempo-todo, un niño que juega, donde el juego expresa, precisamente, lo que todo juego contiene: la ocasión, el estado de excepción, el acontecimiento imprevisto, el instante original, en definitiva, lo que irrumpe por sorpresa y resquebraja la continuidad del tiempo. “*Aión* o el niño o el juego es, entonces, una figura de la interrupción, de la discontinuidad, pero también de la decisión, y también del final, y también del origen”<sup>9</sup>. El acontecimiento es, pues, una irrupción imprevista en un estado de cosas que mantenía un decurso continuo y un transcurrir habitual. Es una fractura, una quiebra, una herida en el tiempo. Es lo discontinuo e imprevisto, lo que nos sorprende.

Aquello que se experimenta como acontecimiento es, muchas veces, lo que tal vez ya sabíamos que iba a suceder. Por ejemplo, el nacimiento de un hijo. Como dato, como punto de información, el nacimiento de un hijo es un hecho que sucederá: es lo consabido. No obstante, su *acaecimiento* es un acontecimiento porque es un impacto en el orden de nuestra experiencia como hombres. El nacimiento de un hijo opera una transformación en el sujeto. El impacto está, pues, en la relación que nosotros establecemos con ese hecho —el nacimiento— o lo que el mismo hace en nosotros. La experiencia que se hace transforma el hecho en acontecimiento significativo. El acontecimiento, aquí, toma la forma de una relación de *concernimiento personal*<sup>10</sup>. Nos proporciona un registro nuevo. Lo sorprendente de todo acontecimiento está en esa *toma de conciencia* particular, el de la natalidad y la renovación. “Darse cuenta es descubrir sin moverse del sitio la vieja novedad, vieja por su contenido material o gramático, pero completamente renovada por nuestra manera de percibirla”<sup>11</sup>. La experiencia consiste en tomar conciencia de lo que ya sabíamos en un registro diferente, en el registro de lo serio. En la toma de conciencia del acontecimiento sabemos *hasta qué punto* nos concierne lo que nos pasa. La toma de conciencia de un acontecimiento es *un aprendizaje de lo serio*, no meramente otro aprendizaje, sino un *aprendizaje-otro*. Nos tomamos “en serio” el asunto de que se trate, sea la muerte o la vida. Tomarse “en serio” algo es no tomarlo a la ligera. Tomarse en serio a alguien, y esto es básico en educación, es tomar conciencia de

7 Cfr. Vernant, J. P. *El universo, los dioses, los hombres. El relato de los mitos griegos*, Barcelona, Anagrama, 2000, p. 73.

8 Larrosa, J. *La liberación de la libertad*, Caracas, Cátedra de Estudios Avanzados, 2001, p. 68.

9 *Ibid.*, p. 69.

10 Cfr. Jankélévitch, V. *La muerte*, Valencia, Pre-Textos, 2002, pp. 25 y sgs.

11 Jankélévitch, V. *La aventura, el aburrimiento, lo serio*, Madrid, Taurus, 1989, p. 161.

su densidad existencial. Es acogerlo como acontecimiento en uno, como otro en mí que me da a pensar. Tomar conocimiento de algo, más allá del hecho del mero estar informado de ello, de tomar noticia de algo, es descubrirlo de otro modo, o quizá mejor, de un modo-otro. Por eso, como dice Jankélévitch, los tres aspectos esenciales del aprendizaje del acontecimiento son su *efectividad*, su *inminencia* y su carácter de *concernimiento personal*. Todo acontecimiento es algo que tiene lugar —es efectivo— y que de hecho ocurre en un *aquí*, en un *ahora* y a un *quién*. Pero como el verdadero acontecimiento ocurre de repente, como llega sin avisar, ese aprendizaje de la seriedad se da en su inminencia, esto es, en el instante en que ocurre; ni antes ni después. La forma del acontecimiento es la forma del instante, y por eso no admite copias ni reproducciones. Es lo singular puro. Y en su carácter repentino, al acontecimiento fuerte solo cabe esperar en forma pasiva, es decir, recibirlo, abrirse a él, incondicionalmente.

Como sorpresa, el acontecimiento resulta ser, por tanto, lo *inconcebible*, lo que, situado más allá del concepto y del conocimiento en su formato lógico tradicional, mantiene una relación de *alteridad* con el conocimiento teórico. Puede decirse que el acontecimiento se da en la *exterioridad del conocimiento*, que se sitúa en su vector excéntrico, en sus márgenes. Abordar el acontecimiento como la exterioridad del conocimiento equivale, negativamente, a una desepistemologización del problema de la verdad y, de modo positivo, a una afirmación o constatación de que la verdad se dice de muchas maneras y según una variedad de sentidos. Una excesiva epistemologización de la verdad no garantiza,

como dice Miguel Morey, actuar a favor de los itinerarios de la lucidez. En su carácter imprevisto, la introducción contemporánea del acontecimiento en el seno de la filosofía es la inserción de *lo que da a pensar* en el pensamiento mismo. Se trata de un desafío que nos invita a un nuevo ejercicio del pensar: como si la realidad no fuera otra cosa que un conjunto de acontecimientos dispuestos a darnos qué pensar y, por tanto, la realidad fuera fuente y origen de una nueva manera de entender la lucidez, más allá de cualquier orden preestablecido del ser y de las cosas. El acontecimiento es lo singular puro y “a la pregunta de si es posible pensar el acontecimiento, se responderá: ¿es posible pensar otra cosa como no sea el acontecimiento? Y aun: ¿es posible hacer del pensar otra cosa como no sea un acontecimiento? De todos es sabido que no se piensa cuando se quiere, sino cuando ocurre eso llamado pensar”<sup>12</sup>.

El acontecimiento, siendo lo que da a pensar, tiene simultáneamente la *forma* del verdadero pensar. *Pensar el acontecimiento es, ni más ni menos, pensar lo que nos da a pensar, porque el pensamiento tiene que pensar lo que le conforma, y se forma tanto con lo que piensa como con lo que le fuerza, le violenta y le provoca*<sup>13</sup>. Pensar de este modo es pensar abriéndose al mundo, pensar dejando afectarnos por lo que nos pasa. Pensar el “acontecimiento”, entonces, es el “ensayo” de un imposible, hasta el punto donde un acontecimiento es, filosóficamente hablando, lo “conceptualmente” impensable. Lo que toma la forma del acon-

12 Morey, M. *El orden de los acontecimientos*. Sobre el saber narrativo, Barcelona, Península, 1998, p. 22.

13 Cfr. Foucault, M., y Deleuze, G. *Teatrum Philosophicum*, Barcelona, Anagrama, 1999, p. 23. Una excelente exposición del concepto de “acontecimiento” en la obra de Deleuze se puede encontrar en Dias, S. *Lógica do acontecimento. Deleuze e a Filosofia*, Porto, Eds. Afrontamento, 1995.

tecimiento es lo inenarrable, lo indecible. Desde este punto de vista, no hay “teorización” posible de lo impensable. En sentido estricto, no sirve intentar pensar “sobre” el acontecimiento. El acontecimiento es un choque, un impacto que nos aturde. Solo cabe pensarlo como esa modalidad de pensamiento que se activa después de la primera conmoción. El acontecimiento hay que vivirlo, pues, bajo el registro de la experiencia, es decir, en rigor, hay que *sentirlo*: en el orden de los acontecimientos nos constituimos como sujetos que tomamos conciencia de vernos afectados por lo que sentimos y por lo que nos pasa. Esto justifica la necesidad de términos y descripciones sensibles de que hablaba antes.

Decía Rilke que “no hay nada menos apropiado para aproximarse a una obra de arte que las palabras de la crítica: de ellas se derivan siempre malentendidos más o menos desafortunados. Las cosas no son tan comprensibles ni tan formulables como se nos quiere hacer creer casi siempre; la mayor parte de los acontecimientos son indecibles, se desarrollan en un ámbito donde nunca ha penetrado la palabra. Y lo máximamente indecible son las obras de arte, existencias llenas de misterio, cuya vida, en contraste con la nuestra, tan efímera, perdura”<sup>14</sup>. Hay una suerte de indecibilidad en el acontecimiento, justificado por su misma *resistencia* a ser nombrado mediante los conceptos tradicionales de la lógica y de la crítica. Donde el concepto todavía no puede penetrar es, justamente, el espacio en que hacemos la experiencia, porque primero viene la experiencia y luego la palabra que la nombra. El acontecimiento es el lugar de la desnuda experien-

cia. Y “como saben todos los niños, el mundo de la experiencia (como el bosque de Alicia) es innominado, y vagamos por él en un estado de perplejidad, la cabeza llena de balbuceos de conocimiento e intuición”<sup>15</sup>. El verdadero acontecimiento, como la auténtica experiencia, se deja nombrar y pensar de otro modo, de una forma que no es estricta ni exclusivamente conceptual, esto es, por unas palabras y por un pensamiento de un orden distinto, quizá de una *palabra poética*.

Este orden poético nos proporciona una gramática y una semántica nueva. Dicho con G. Steiner, se trata de una organización articulada de la percepción, la reflexión y la experiencia, la estructura nerviosa misma de la conciencia humana cuando es capaz de comunicarse consigo misma y con otros<sup>16</sup>. Es una “gramática de la creación”, una gramática de lo erótico, del “intelecto formador” y de la psique bajo la forma del *eros*. Para desarrollar en nosotros esta condición gramatical, esta articulación de la percepción, la reflexión y la experiencia, lo que precisamos es una manera distinta de pensar la educación, una mirada nueva en la que, dicho ahora pedagógicamente, aceptemos el reto de introducir verdaderos contenidos de conciencia en el sujeto que se educa. Lo diré con J. García Carrasco y A. del Dujo: “El interés del pedagogo por el sujeto se centra en aportar contenidos de conciencia y en favorecer el posicionamiento del sujeto respecto a esos contenidos; en última instancia, la ontología de los procesos educativos viene dada por el sistema de sucesos en la subjetividad y la Pedagogía queda constitui-

14 Rilke, R. M. *Cartas a un joven poeta*, Barcelona, Obelisco, 1996, p.19.

15 Manguel, A. *En el bosque del espejo. Ensayos sobre las palabras y el mundo*, Madrid, Alianza, 2001, pp. 26-27.

16 Cfr. Steiner, G. *Gramáticas de la creación*, Madrid, Siruela, 2001, p. 15.

da por el sistema de acciones que pretenden favorecer acontecimientos en la subjetividad”<sup>17</sup>. Como sistema de acciones que pretenden favorecer acontecimientos en la subjetividad, la Pedagogía requiere un saber cuyos términos no se limiten a enunciar conexiones lógicas entre hechos. Lo que necesitamos son términos y descripciones sensibles que den cuenta de tales acontecimientos existenciales de la subjetividad. Me explicaré sobre esto en la próxima sección.

## 2. Descripciones sensibles

Pensar la educación en los términos expuestos en el epígrafe anterior es pensar tres dimensiones esenciales de la experiencia educativa. Un acontecimiento, que por su propia naturaleza es una *irrupción* de lo imprevisto y extraordinario, es, por un lado, *lo que da a pensar*; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad de pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento es lo que nos permite *hacer una experiencia*. Un acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes<sup>18</sup>. Por último, un acontecimiento es *lo que rompe la*

*continuidad del tiempo* de la historia y del tiempo personal de lo vivido. De acuerdo con esta caracterización, abordar el análisis de la educación como figura del acontecimiento significa repensar lo que, desde el punto de vista del *mundo de la vida*, configura la experiencia humana del aprender. Como aquello que nos da a pensar, la educación es la experiencia del *aprendizaje de lo nuevo*, de lo inédito, de lo extraño<sup>19</sup>. Como aquello a través de lo cual hace experiencia en nosotros, la educación es la experiencia del *aprendizaje del padecer*, de la pasión y del dolor<sup>20</sup>. Y, finalmente, por ser lo que rompe la continuidad del tiempo, la educación es la experiencia del *aprendizaje de la decepción* y de un cierto desencanto<sup>21</sup>. Aquí es importante la introducción del concepto de “*descripción sensible*”.

Aplicado al campo educativo, este concepto no carece del todo de antecedentes en el ámbito de la filosofía de la educación<sup>22</sup>. Nociones cuyo significado puede producir una cierta resonancia se pueden encontrar en otras áreas de conocimiento humano, como en la antropología cultural. Aquí son conocidos los estudios realizados por Clifford Geertz en torno a lo que denomina “*descripción densa*” en el ámbito de la investigación etnográfica. Nuestro concepto, aunque sin duda puede ser iluminado a la luz de esta noción, se dirige en otra

17 García Carrasco, J. y Del Dujo, A. *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2001, p. 62.

18 Hay que matizar aquí algo importante. Al hablar de la “experiencia” como algo que se *hace*, y que no simplemente se *tiene*, nos referimos al sentido “tradicional” de la experiencia, el que todavía Montaigne defiende en sus *Ensayos*, y no al sentido moderno de la experiencia, es decir: aquello en lo que uno no se adentra sino después de tener sus *certezas*. Nuestra defensa de la experiencia, por tanto, remite a la fórmula de Esquilo del *aprender del padecer*, fórmula que indica que nos hacemos sabios a través del daño, tras “sufrir” las experiencias, y que solo en la *decepción* llegamos a conocer adecuadamente las cosas y aprendemos los límites de lo humano, su condición finita, las barreras que nos separan de lo divino. Ver: Gadamer, H. G. *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1991, pp. 432-433.

19 Cfr. Bárcena, F. “Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo”, *Revista Española de Pedagogía*, 2002, en prensa, y Bárcena, F. “A Aprendizagem do novo. Reflexões sobre a tragédia do començo”, *Leituras SME*, Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec, N° 3, julio. 2001, Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec.

20 Cfr. Bárcena, F. “El aprendizaje del dolor. Notas para una simbólica del sufrimiento después de Auschwitz”, en *Educación, Ética y Ciudadanía*, Madrid, UNED, 2002, pp. 217-236.

21 Cfr. Bárcena, F. “El desencanto del humanismo moderno”, *Revista Aldea Mundo*, Venezuela, 2002, en prensa.

22 Cfr. Van Manen, M. *El tacto en la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1998.

dirección. Resumidamente diré que remite al *acto de comprensión de una situación, evento o acontecimiento en el que el ejercicio de la actividad mental no depende tanto del establecimiento de conceptos lógicos como de sentimientos, emociones, estados de ánimo y ponderaciones o valoraciones afectivas.*

La actividad mental dirigida por una racionalidad calculadora, instrumental, tecnológica, o gobernada por la argumentación estrictamente lógica es, desde luego, una modalidad humana de ejercicio de la inteligencia. Pero en el contexto de lo que denomino “descripción sensible”, la actividad de la mente funciona de un modo radicalmente diferente. *Para comprender con lógica algo, el sujeto no tiene por qué sentir nada. Para describir, explicar o comprender de manera sensible una situación, lo esencial es, justamente, el nivel emocional y los sentimientos. Creo que, dada la naturaleza de la relación pedagógica, el modo apropiado de pensamiento es el que propongo. La implicación afectiva con la situación es esencial, aunque también el distanciamiento cognitivo, que permite una reelaboración conceptual de mayor abstracción que la que permite una cercanía afectiva con la situación. Una actividad mental de esta índole permite al sujeto generar términos y conceptos de su propia naturaleza —es decir, sensibles—, con la ayuda de los cuales es capaz de entender la situación pedagógica como un acontecimiento y como experiencia existencialmente relevante. Ahora bien, hasta donde un ejercicio de comprensión de un acontecimiento repare en los aspectos íntimos y cualitativos de la misma, una “descripción sensible” será también un tipo de “descripción densa” o una forma de “conocimiento local” interpretativo, pero*

solo por su modo de proceder y por los aspectos que cubre.

Una descripción sensible depende de todo un complejo aparato cognitivo-emocional del sujeto, y extraemos esta noción de un relevante estudio de Avishai Margalit sobre la sociedad decente, publicado en el año 1996 por la Harvard University Press, al final del cual el autor señala lo siguiente: “Los conceptos empleados en este libro implican un riesgo, habida cuenta de que proceden de la retórica presuntamente sublime que tanto se emplea en el discurso político y moral. La función de estímulo que ejercen conceptos tales como honor y humillación puede hacer que las discusiones sobre la sociedad decente se conviertan en graves dosis de aire caliente; es decir, en discusiones que nada tienen que ver con la verdad y sí con la creación de una atmósfera cálida y edificante. Otro peligro es que la discusión se embarre en un viscoso cenagal admonitorio, en una forma de discurso que no es necesariamente indiferente a la verdad, pero que no tiene interés alguno en argumentar ni en hacer distinciones. Pese a todo, creo en la posibilidad de una forma de discurso inteligente sin ser teórica, muy lejos de los farragosos sermones o de la mera calidez ambiental. Los conceptos sobre los que se fundamenta mi trabajo sobre la sociedad decente, como respeto, humillación y otros, son conceptos que requieren un análisis que va más allá de su significado habitual. Necesitan, además, una descripción sensible (...) En mi opinión, para comprender lógicamente un concepto no es necesario que sintamos nada”<sup>23</sup>.

23 Margalit, A. *La sociedad decente*, Barcelona, Paidós, 1997, pp. 221-222.

Según el anterior razonamiento, una expresión del tipo de la fórmula del *Hamlet* de Shakespeare “ser o no ser” puede ser abordada como una “tautología lógica”, pero si lo que queremos es tratarla como manifestación de una cuestión *existencialmente relevante* para alguien —es decir, para un *quién*, para un *existente*—, entonces para comprenderla resulta vital captar las emociones y los estados de ánimos asociados con el “o” de la expresión pronunciada por el príncipe de Dinamarca. Otro ejemplo que se puede traer aquí a colación es el de la enfermedad. La expresión “estar enfermo” es susceptible de una explicación lógica, como un hecho más o menos objetivable que le ocurre a un sujeto cuando su salud empeora por causas que el saber médico puede establecer con claridad y objetividad. Pero podemos también abordar el análisis de esta expresión como un *acontecimiento* que le acaece a alguien y que, además, sufre psíquica y existencialmente por su estado de enfermedad y el deterioro de su salud. Este análisis requiere una “descripción sensible” de la enfermedad como “acontecimiento” y no simplemente una explicación lógica en tanto que “hecho” que puede objetivarse. En disciplinas pedagógicas tales como “educación para la salud”, este tipo de descripciones sensibles son del todo necesarias, pues es gracias a ellas que los sujetos pueden llegar a captar el valor educativo de lo que significa cuidar de la propia salud o ser sensible al sufrimiento del otro en caso de enfermedad. *Para adentrarse en el terreno de la descripción sensible de un acontecimiento se hacen necesarias determinadas disposiciones, como ser capaz de ver la realidad desde lo extraño o desde el otro (aquí se comprometen la intersubjetividad y la experiencia de la alteridad, por ejemplo).*

La expresión “descripción sensible en educación” remite, entonces, a un marco de análisis en el que la educación es pensada como “acontecimiento”, en los términos descritos, y no solo como objeto de conocimiento teórico, susceptible de ser comprendido de acuerdo con términos lógicos. Pensada de este modo, lo que ocurre en el seno de una relación pedagógica se presta más a una descripción sensible, mediante los términos que le son apropiados, que mediante descripciones lógicas o explicaciones cuasicausales. Pensar la educación como un “acontecimiento” no implica, de todos modos, desacreditar otras formas de pensar el fenómeno educativo. *Se puede elaborar un discurso pedagógicamente inteligente sin necesidad de ser un discurso teórico, al modo en que modernamente el concepto de teoría se ha definido según los criterios de verificabilidad de las proposiciones y refutabilidad mediante prueba o experimento y aplicación predictiva.* ¿Hasta qué punto puede la educación ser pensada como un acontecimiento? ¿Qué contribuciones hace esta noción al pensamiento pedagógico? A través de los discursos pedagógicos que elaboramos podemos hacer que las cosas que experimentamos educadores y educandos sean cuestiones existencialmente centrales o no. La *comprensión lógica* no basta para alcanzar el plano de lo *existencialmente relevante* para el individuo, porque los conceptos en las ciencias humanas, como dije, deben dar cuenta no de esencias sino de acontecimientos.

1. Introducir términos sensibles en educación es renovar el vocabulario pedagógico, con el fin de enriquecerlo. Uno de sus propósitos, al hacer esto, es permitir que los profesionales

de la educación, pero también los sujetos a medida que se forman y maduran, sean capaces de realizar *descripciones sensibles* de los acontecimientos existencialmente centrales, para ellos o para la sociedad de su tiempo o para el tiempo de la historia. La comprensión adecuada de esos términos sensibles —podemos pensar en términos tales como humillación, respeto, hospitalidad, acogimiento, natalidad educativa, tacto pedagógico, etc.— no requiere tanto el establecimiento de hipótesis como determinado tipo de cartografías, las cuales tienen en consideración los aspectos emotivos más que los elementos lógicos de los acontecimientos educativos. Es decir, tienen en cuenta el enlace subjetivo entre el sujeto y el mundo, entre las palabras y las cosas, como fuente de experiencia vivida en primera persona. La introducción de esa categoría de términos sensibles permite la elaboración de un discurso inteligente en educación sin necesidad de que, al mismo tiempo, pase por la criba de lo teórico *logocéntricamente* hablando, en el sentido moderno de la palabra “teoría”, cuyo propósito es descubrir, en su aplicación a la ciencia pedagógica, las características invariables del comportamiento y del aprendizaje humanos. En definitiva, se trata de la teoría que cumple con dos rasgos centrales: verificabilidad y refutabilidad por medio del experimento y la aplicación predictiva.

En educación, como en el arte y en la poética, no caben experimentos decisivos ni deducciones verificables o refutables que supongan conclusiones predecibles en el sentido en que sí es posible para la teoría científica. En educación, lo que se ofrece a la mente del educador no son más que singularidades o, como dice George Steiner en

otro contexto, una “fenomenalidad contingente”, que requiere la aplicación del juicio práctico y la elaboración del sentido. La educación es una *experiencia de sentido* y se sitúa en el mismo orden del discurso estético y, en general, del artístico, en su más amplia acepción. Se puede decir que la investigación pedagógica sigue un modelo diferente al de otras ciencias, al centrarse en la comprensión de significados de las experiencias y expresión humanas por medio de la descripción y la interpretación. Por eso, resulta inevitable que la investigación en ciencias humanas, y particularmente en Pedagogía, estudie también lo subjetivo, en lugar de analizar solo los comportamientos y las conductas externas del sujeto.

2. La introducción de la noción de “descripción/comprensión sensible” en educación es importante, además, porque, como se puede inferir de lo anterior, permite reelaborar la condición de sujeto en la relación educativa. Si, como hemos dicho, un acontecimiento, en su carácter singular y único, es lo que da a pensar, lo que permite hacer experiencia y lo que rompe la continuidad de la experiencia del tiempo vivido, entonces hay que definir la condición de “sujeto” en educación como aquel que es *agente* productor de cosas pero también como aquel que, al mismo tiempo, tiene conciencia de ser objeto afectado —“sujetado”— por lo que le acontece, por lo que siente o por lo que padece. El sujeto es, al mismo tiempo, agente y paciente, el que padece y se siente afectado por lo que le ocurre. Para que la experiencia de la vivencia de acontecimientos educativos tenga algún valor y significado, es necesario desarrollar la capacidad de ser sujeto de este modo. Esto es importante porque en el con-

texto de la experiencia de los acontecimientos educativos existe una relación del sujeto de la educación entre lo próximo y lo distante, entre lo vivido como cercano y conocido y lo lejano y percibido como extraño. ¿Cómo familiarizar lo extraño sin desactivar su novedad, punto en el que reside gran parte de su fertilidad pedagógica?

3. En otro sentido, la experiencia de lo que podemos captar como acontecimiento existencialmente relevante tiene relación con otro concepto interesante: la noción de mirada pedagógica. ¿Hasta qué punto la *comprensión sensible* o los términos sensibles en educación permiten mirar los fenómenos educativos como acontecimientos existencialmente relevantes para la persona? ¿En qué consiste ese tipo de mirada o percepción pedagógica del otro? Creemos que esta mirada es un tipo de actividad mental-emotiva o sensible, una en la que el receptor mira al otro como humano o, lo que es lo mismo, como un sujeto que *expresa* algo, no solo que dice algo, sino que *dice de algo*: que se expresa y *significa* dando sentido al mundo. Es comprender que el otro tiene conciencia de sí mismo y de sus actuaciones, que posee sentimientos, lo que significa que tiene la posibilidad de estar afectado por ellos, de que los *padece* en el momento en que un objeto o situación los provoca.

Se trata de intentar ver, por ejemplo a través del arte, de la imaginación y de una mirada distinta, lo que nos resulta ya invisible aunque lo tengamos delante. El ojo, aquí, es la fuente de lo que podemos llegar a saber, la fuente del sentido de lo que ocurrió y no hemos vivido. Esta mirada que aun podemos tener ha de vincularse a un cierto silencio

que permite una escucha. Como dijo Foucault: “La mirada se cumplirá en su verdad propia y tendrá acceso a la verdad de las cosas, si se posa en silencio sobre ella; si todo calla alrededor de lo que ve”<sup>24</sup>. *Aprender a ver* lo que vemos es mirarlo de otro modo.

### 3. La primera palabra deliró el principio

Como figura del acontecimiento, la educación tiene una cierta memoria del comienzo. Y en el comienzo hay una cierta experiencia del origen. Se comienza siempre desde algún lugar. Pero, ¿podemos regresar a un punto de partida absolutamente inicial, a partir del cual lo que seguiría pudiese construirse conforme a una serie de razones o una evolución individual o histórica? El absoluto comienzo es imposible. Nunca se empieza en el comienzo puro.

Lo que comienza nace siempre como “ruptura” de una realidad anterior. Por eso, el comienzo que expresa un nacimiento es siempre revolucionario. El nacimiento surge con la fuerza del puro inicio. No hay modo de comenzar que no entrañe una cierta *ruptura*. En realidad, todo comienzo es nuevo por ser un acontecimiento, una irrupción de la novedad no prevista. Y es precisamente en eso en lo que consiste lo poético: lo que rompe con la realidad, lo que resquebraja la densidad de lo real, lo que agrieta una realidad por donde se cuele el sentido. Hablo de *sentido*, no de *significado*, porque me parece claro que un poema tiene “sentido” —puede llegar a sentirse—, aunque no signifiquen nada sus versos. Uno puede apreciar y sentir el poema aunque no lo entienda. Por eso,

24 Foucault, M. *El nacimiento de la clínica. Arqueología de la mirada médica*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1999, p.155.

creo que solo poéticamente podemos pensar el comienzo, el inicio, lo originario de lo que nace.

La primera palabra deliró el comienzo. La relación entre el comienzo –lo que se inicia– y lo poético es importante en un cierto sentido. Parece que refuerza la idea de que toda creación es, en último término, un “acto de habla”: *crear algo es decirlo, nombrarlo*. Y, sobre todo, llegar al mundo, o sea, nacer, es la paradoja de encontrarse y distanciarse de la palabra. Crear es decir y nombrar; por eso, la gramática del acto creador es un acto de amor, un acto erótico. El espacio de la creación es el dominio del *eros*. Crear, es decir, inventar (*invenire*): lo que debe ser encontrado, lo que debe ser descubierto y, también, lo que vendrá. Crear es un hacer, un acto de *poiesis* que hace que las cosas existan antes incluso de que su *ser* se materialice: surgen las cosas en la creación cuando son nombradas. Pero, entonces, crear es hacer presente lo que no existe: es una *pura presencia*. El acto de la creación es la experiencia de esperar la llegada de lo nombrado. Hay aquí un doble movimiento: hacia atrás y hacia delante. Hacia adelante, en el sentido de que en la creación se busca encontrar lo que no está, lo que, en la imaginación y en el deseo, se encuentra en un lugar de nadie. Y hacia atrás, porque pensar el acto creador es pensar el comienzo, lo que significa volver a las fuentes, *progresar hacia atrás, regresar al inicio*. En todo origen siempre hay un *aspecto arbitrario*, que es consustancial al acto creador y a la especificidad del acontecimiento. Comenzar de nuevo, de cero, si es ello posible, a menudo se percibe por los otros como algo arbitrario y sin fundamento “racional”, carente de antecedentes. Y es así; tiene que

ser así. “Pertenece a la naturaleza misma de todo origen –escribió Arendt– llevar aparejada una dosis de total arbitrariedad. No solo no está integrado en una cadena causa-efecto, una cadena en la que cada efecto se convierte en la causa de acontecimientos futuros, sino que, además, el origen carece, por así decirlo, de toda base de sustentación; es como si no procediese de ninguna parte, ni en el espacio ni en el tiempo. Durante un momento, el momento del origen, es como si lo que produce hubiera abolido la secuencia de la temporalidad, o como si los actores hubieran salido del orden temporal y de su continuidad”<sup>25</sup>. La poesía de Manoel de Barros nos proporciona aquí las resonancias que necesitamos para una experiencia poética del comienzo como creación, como infancia, como un cierto delirio del inicio y pura arbitrariedad:

*En el descomienzo era el verbo.*

*Solo después fue que vino el delirio del verbo.*

*El delirio del verbo estaba en el comienzo, allí donde el*

*niño dice: Yo escucho el color de los pájaros.*

*El niño no sabe que el verbo escuchar no funciona para color, sino para sonido.*

*Entonces si el niño cambia la función del verbo, delira.*

*¿Y qué?*

*En poesía que es voz de poeta, que es la voz de hacer nacimientos.*

*El verbo tiene que coger delirio*<sup>26</sup>.

Allí donde lo “Absoluto” de verdad se rompe, comienza el estallido de la vida como la cosa más simple del mundo, como un

25 Arendt, H. *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza, 1988, pp. 212-213.

26 Barros, M. de. *Todo lo que no invento es falso (Antología)*, Málaga, Maremoto, 2002. Selección y traducción a cargo de Jorge Larrosa.

grito dormido de un niño que nace. La primera palabra humana es un gemido sin lágrimas. La primera palabra-vida rompe la rigidez de lo real y humaniza lo divino. La palabra delirada —que es palabra de infancia— es esa locura de hacer que hablen las cosas mudas, que se vuelvan expresión las palabras que refieren objetos sin lenguaje. Es una torsión de la palabra su delirio, una palabra llevada al límite de su des-palabra, una palabra capaz de decir lo que creyó inefable. Ese límite último de la palabra, su final, es entonces su principio. Un cierto silencio, un más allá de la comunicación. El poeta acaba expresando aquí lo que no intenta comunicar intencionalmente. La palabra del poeta nos llega, la sentimos, aunque nada signifiquen sus versos. La palabra delirada es la palabra que desanuda la firme atadura que ligaron los conceptos.

La infancia habita en el corazón del poeta, sea que se perciba como tiempo al que miramos con nostalgia o como esperanza. Podemos imaginar una infancia ideal que habita en nosotros, porque aquello que hay de más creativo en nosotros es infancia, precisamente, o está allí desde entonces. Es lo que permanece vivo desde siempre, desde ese tiempo primordial. Infancia es el nombre de la promesa: es una promesa de forma, la promesa de la formación de lo nuevo. La infancia es, entonces, intrínsecamente creativa, ontológicamente creadora, pues es lo que nos hace crecer como humanos. Recordar y revivir nuestra infancia, permanecer en su fantasma, en su sombra como expresión de su ausencia, pero también de su vestigio, es vivir plenamente en lo original, en la fuerza de lo que se crea. Por y en la infancia, por y en su acon-

tecer, estamos, como seres, hechos para existir. Somos no por la fijeza de una supuesta identidad, sino por la posibilidad de una transformación, de un devenir. Aquí es Pessoa, un corazón de nadie y de todos, alguien que expresa a la perfección la no identidad de poeta, quien nos lo dice en *O guardador de Rebanhos* en esos conocidísimos versos:

*Y el tan humano que es divino  
es esta mi cotidiana vida de poeta,  
y porque él siempre va conmigo  
es por lo que yo soy poeta siempre,  
y por lo que mi mínima mirada  
me llena de sensación,  
y el más pequeño sonido, sea de lo que fuese,  
parece hablar conmigo*<sup>27</sup>.

Es algo extraño crear. Creamos cuando decimos lo que no es. Eso que es nombrado, todavía no es presencia, pero tiene que devenir algo. Es una nada impura. Lo creado es lo que en la imaginación y en el deseo busca encontrar su ser, su presencia, lo que busca llegar. Por tanto, no es una nada pura, sino una nada, un espacio, un silencio del que tiene que surgir algo. En la música esto es muy claro: la música es silencio interrumpido. El momento creador es inicio —un momento de pura libertad—, pero también la posibilidad de un no-ser, de lo no nacido. La condición de ese momento creador es, en último término, la experiencia o, lo que es lo mismo, esa apertura sin la cual no es posible hacer experiencia con el mundo. La cuestión es: ¿dónde se encuentra ese lugar apropiado para hacer experiencia? Ese lugar es la infancia, el momento anterior a la palabra lograda (*infans*). En lo inefable de la infancia —en su

<sup>27</sup> Pessoa, F. *Poesías completas de Alberto Caetano*, Valencia, Pre-Textos, p. 75.

poética— encontramos el lugar de la experiencia, el nacimiento del tiempo, el espacio de la creación de sentido que agrieta lo dado.

Estar *en lo abierto* es la consecuencia directa del hecho de nuestra condición natal: somos seres de advenimiento. Recordar nuestra condición natal es subrayar algo bien simple, pero importante: nacemos, luego *llegamos*; nacemos, luego *nos presentamos*. Y esa nuestra presencia en el mundo, nuestra *visibilidad*, es, precisamente, un estar en lo abierto, un estar dispuestos a crear cultura a partir de lo natural de nuestro nacimiento. Lo que me pregunto ahora es: *¿Qué lugar es ese que corresponde a una estancia en lo abierto, en la apertura, en la posibilidad de crear a partir de lo dado como lo natural?* El poeta Rainer Maria Rilke lo expresó a la perfección en sus *Elegías de Duino*:

*¡Ay, horas de la niñez,  
cuando detrás de las figuras había algo más  
que un pasado tan sólo, y el futuro ante nosotros  
no existía!*

*Cierto, nosotros creíamos y a veces teníamos la  
urgencia  
de llegar pronto a ser mayores, en parte por amor  
a quienes ya no tenían nada, sino el hecho de  
serlo.*

*Y, sin embargo, en nuestro solitario caminar  
sentíamos el goce de lo duradero y nos quedábamos  
ahí,  
en el intervalo entre mundo y juguete,  
en un lugar que desde los comienzos  
se fundó para el puro acontecer<sup>28</sup>.*

El lugar de la creación es un espacio intermedio, un “inter-valo”, un espacio entre dos

—entre el mundo y el juguete, dice Rilke—, un espacio que es un tiempo de vida, aquel que desde el comienzo se fundó en el puro acontecer, en la permanente sorpresa. En ese espacio-tiempo entre una cosa y otra, como en otro momento dice Rilke, “con plenos ojos ve la criatura lo abierto”. Esos ojos de niño recuerdan la mirada y el lenguaje que Zarathustra pretendía tener. Recordemos un momento las “tres transformaciones del espíritu” de *Así habló Zarathustra*: cómo el espíritu se transforma en camello, el camello en león y el león en niño. Nietzsche dice al final de este texto tan conocido: “Pero decidme, hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacer? ¿Por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño? Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí. Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí: el espíritu quiere ahora su voluntad, el retirado del mundo *su mundo*”<sup>29</sup>.

Cada nuevo comienzo, para el juego de crear, necesitamos ese santo decir sí, esa apertura y esa inocencia del niño. Es como si, como el niño, el propio Zarathustra no tuviese ni la mirada ni la palabra adulta —y lo adulto está emparentado con lo adulterado—, como si no tuviese una palabra previa que le garantice lo consabido, que le garantice certezas. Su decir es un *decir balbuciente*, como las primeras palabras del niño, un decir las cosas que recrea, casi inventa, su sentido. Por eso, su decir y su mirar son un decir y un mirar sorprendido, una mirada

28 Rilke, R. M. *Elegías de Duino*, Madrid, Hiperión, 1999, p. 49.

29 Nietzsche, F. *Así habló Zarathustra*, Madrid, Alianza, 1998, p. 55.

sorprendida que trata de capturar el instante de la sorpresa. La mirada infantil es una mirada sorprendida que *mira la sorpresa*, el instante de lo que irrumpe en su irse yendo.

Hay miradas que *caen* en aquello en lo que se abandonan. Es una mirada que deja caer los ojos hasta *sumergirse* profundamente en aquello que ve y trata de contemplar. Es una mirada que cae y que se deposita, en una especie de abandono, en aquello que contempla. Y lo contemplado parece acoger, en su apertura al ojo que mira, toda nuestra visión. Pero quizá hay que *saber mirar* lo que tenemos delante para *sentir* que nuestra mirada es acogida. Se ha dicho que mientras la ciencia nos enseña a ver lo que no vemos, la filosofía nos enseña a mirar todo lo que hay, precisamente lo que vemos. Pero *aprender a ver* lo que vemos es mirarlo de otro modo, no con la mirada necesariamente fría de la ciencia, sino con una mirada a la vez temerosa, curiosa y apasionada del *comienzo*, con la inocencia primera. Mirar las cosas como por primera vez: mirar estando en el mundo en vez de situarnos frente a él, como pretendiendo conocer ya de antemano, antes del momento de la experiencia, lo que va a ocurrir. Esa mirada que se sumerge profundamente en lo que se dispone a ser visto es una mirada original. Es una mirada cargada de infancia. La mirada cargada de infancia es la mirada de niño que abre los ojos a lo que hay. Se dispone ese mirar a lo que se ofrece a nuestros ojos, y se llena de mundo en ausencia de una palabra previa que signifique ese mirar. Es una *mirada original*, entonces, porque contempla lo que hay desde ese tiempo-acontecimiento que es su *incipit*, su comienzo. El único decir que es posible tras

esa primera mirada es un decir balbuciente, un decir que deletrea lo visto.

El recurso a la mirada infantil, a una mirada cargada de infancia, no es ni retórico ni accidental. Estamos acostumbrados a ver lo que hay sabiendo de antemano qué es y qué significa lo que vemos. Esa mirada nuestra, mirada adulta, es una mirada que pone sus ojos en la necesidad de interpretar lo que vemos. Pero a ese mirar le falta algo. Le falta la *experiencia* de la mirada inédita, capaz de apreciar lo nuevo y lo inédito del caso, su singularidad. Alberto Giacometti decía en una entrevista que le resultaba desesperantemente imposible reflejar la apariencia de lo que veía. La sensación de fracaso a la hora de copiar la realidad que tenía delante se convirtió para él en algo positivo, pues ya no se trataba solo de copiar la realidad, sino de intentar comprender por qué fallaba en su intento. La incapacidad para experimentar ese “sentimiento de fracaso”, decía Giacometti, se debía a la tendencia a tomar la realidad como “pretexto”. A fuerza de mirar la “ semejanza ” entre lo que pintaba o esculpía y sus objetos dejaba de reconocer —de ver— a la gente. Este matiz es importante: ver y mirar.

El que ve, dice B. Noël en su *Journal du regard*, no tiene el mismo horizonte que el que mira: el que mira elige, el que ve no, simplemente se sumerge en lo que contempla<sup>30</sup>. El que mira toma en consideración no solo la imagen que capta, sino también la imagen que ofrece. Ver es un acto que incide en lo esencial, mientras la mirada es una percepción que hace de nosotros uno de los lados del mundo. Como dice Pascal Dibie:

30 Noël, B. *Journal du regard*. París, POL, 1988, p. 22.

“Mi mirada, para no ver sólo un mundo rectilíneo y estratificado, ha tenido que adquirir amplitud, abrirse en un ángulo mayor, oscilar, agudizarse y ajustarse a la medida de nuestro mundo, en suma, ha tenido que inventarse unos ojos nuevos”<sup>31</sup>. Una mirada que no solo mira, sino que desea ver, necesita inventarse unos ojos nuevos, necesita ver con una mirada inédita que rescate de las sombras la forma oculta de las apariencias.

#### 4. La risa del pensamiento

George Steiner ha escrito: *No nos quedan más comienzos*<sup>32</sup>. De esta manera tan intempestiva comienza el último libro de este ensayista y crítico literario. La frase es demoledora: “No nos quedan más comienzos”. El *incipit*, el “inicio”, el “puro comienzo”, ya no es posible. Podemos completar esta cita con una segunda, que pertenece al ensayo de Vladimir Jankélévitch *La muerte*. Dice así: *Incipere non discitur*, “no se aprende a comenzar”<sup>33</sup>. No nos quedan más comienzos; pero aun cuando el comienzo fuera posible, el drama está servido: no se aprende a comenzar. Las dos afirmaciones —se trata de dos sentencias trágicas para la existencia humana, que siempre es un “estar expuesto”— nos ponen de inmediato en una relación difícil con eso que estamos acostumbrados a nombrar como “educación”. Plantearé este drama en forma de preguntas.

Si no nos quedan más comienzos, ¿acaso no queda anulada entonces la posibilidad misma

del educar, hasta donde la educación sea, precisamente, el arte de comenzar, de iniciar algo nuevo, de crear, por tanto, y de nacer? Y si no se aprende a comenzar, entonces ¿acaso no queda irremediadamente abandonada a la desesperanza la posibilidad del aprender? Si se dice: “Solo se aprende a continuar, no a comenzar”, ¿qué se afirma? ¿Se trata, acaso, de la imposibilidad misma de crear, de la incapacidad misma para la creatividad, para lo que es original y originario? ¿Puede, en suma, aprenderse la creatividad, si por creatividad hay que entender, en parte, algo relacionado con lo que se crea como inicio y como comienzo?

En filosofía, no menos que en poética o en teología, *el comienzo de la historia es también la historia del comienzo*. ¿Dónde comienza la historia? Justo en su *incipit*, en lo incipiente, en aquello que nace con la fuerza de lo que se inicia y que en su mismo comenzar anuncia un tiempo futuro como porvenir, como lo que vendrá. De aquello que vendrá —lo que vendrá, lo *por-venir*— se ignora su final. Pero decir “no nos quedan más comienzos”, ¿acaso no es sintomático de un tiempo de radical crisis? Se trata de un tiempo cuya sensación y cuyo pulso anuncian su final y una cierta fascinación por el ocaso. La máxima expresión del comienzo, de lo incipiente, es lo recién nacido, *la infancia*: justo ese momento inicial que denota el nacimiento del tiempo y de la historia. La frase “no nos quedan más comienzos” es el anuncio del *tiempo otoñal*, el *tiempo del decaimiento*, quizá de ese *tiempo del desfallecer*. Se trata, entonces, de una afirmación en la que nos sostenemos solamente en el tiempo de la decadencia, la cual agujijonea nuestra conciencia con la enojosa sensación de la decrepitud y de la

31 Dilibie, P. *La pasión de la mirada*, Barcelona, Seix Barral, 1998, p.23.

32 Cfr. Steiner, G. *Gramáticas de la creación*, Madrid, Siruela, 2001, p. 11.

33 Cfr. Jankélévitch, V. Op. cit., p. 258.

mortalidad. Como si el vivir, ni más ni menos, no fuese otra cosa que un ir muriéndose, un avanzar hacia el término que se atisba como un ocaso, un tiempo que es un constante alejamiento del momento original, donde la memoria de la infancia, como recuerdo del inicio, ya no es posible.

Que no nos queden más comienzos, pues, viene a significar un cierto cansancio espiritual, un cansancio que nos presiona transmitiéndonos la sensación de que, quizá, hemos llegado demasiado tarde, con la función empezada. Si no nos quedan más comienzos, eso solo puede significar que, aunque permanezcamos hasta el final, en el fondo nada entenderemos de la historia que nos cuentan. *Perderse el comienzo es no entender la historia.* Hay una forma de entender la frase “no nos quedan más comienzos” que tiene un cierto sentido. Por ejemplo: no nos quedan más comienzos porque, como antes traté de sugerir, hemos quizá perdido la memoria del origen, del tiempo inicial, del tiempo de la infancia. Es en ese tiempo, en ese momento anterior a la palabra lograda, en ese tiempo donde se abre el sentido o se crea, el lugar donde todos los comienzos son posibles. Hay comienzo cuando existe la memoria de la infancia del hombre o, lo que es lo mismo, cuando el sujeto recuerda que puede decir el mundo con una palabra-otra que es palabra poética, un lenguaje de nadie y por tanto de cualquiera capaz de situarse en la zona de llegada, en el lugar de la experiencia y la apertura: “*Lo inefable es, en realidad, infancia.* La experiencia es el *mysterion* que todo hombre instituye por el hecho de tener una infancia”<sup>34</sup>. Podemos hacer que estas ideas

resuenen de otro modo a través de un poema de Andrés Sánchez Robayna, que dice así:

*Todo comienzo es ilusorio.  
 Todo comienzo es solo un enlazarse  
 del principio y del fin en la cadena  
 del tiempo, en el instante  
 del que creíamos ver el nacimiento  
 y el nacimiento es solo un acto  
 de lo incesantemente renacido  
 —es decir, estas líneas semejan un comienzo  
 pero el comienzo surge a cada instante,  
 como la lluvia que esta tarde  
 vi caer sobre el mar  
 y esta tarde es tan solo una tarde del tiempo que  
 renace  
 en un eterno recomienzo  
 y la lluvia y la tarde se han hundido en el tiempo  
 en el que ruedan siempre las nubes agolpadas  
 sobre los mármoles celestes  
 y la línea inicial es un comienzo  
 y la línea final será un comienzo<sup>35</sup>.*

Hay que notar dos cosas. Primero: que este poema es el poema que da comienzo al libro. El poema es el inicio, y este poema es sobre el comienzo. La segunda cosa es esta: tras el primer verso “Todo comienzo es ilusorio” hay un punto. En el resto no hay paradas, no hay más puntuaciones. Se trata, pues, de un poema encadenado a sus palabras, un poema sucesivo, continuo, un poema nacido de un encadenamiento de palabras sin paradas, sin pausas, palabras que quitan el aliento. Y es que todo nacimiento ¿será que nos quita el aliento, nos deja sin respiración ver lo que nace?

34 Agamben, G. Op. cit., p. 71.

35 Sánchez Robayna, A. *El libro, tras la duna*, Valencia, Pre-Textos, 2002.

Pero hay que fijarse en lo que el poeta viene a decir: en realidad, el comienzo es ilusorio; lo que existe es un seguir, un continuar, un enlazarse en la cadena. Todo comienzo, todo nacimiento no es sino un renacimiento infinito, la posibilidad de una transformación permanente en la cadena de lo finito, de lo que nace y de lo que muere. Entre el *todavía no* de lo casi incipiente y el *ya no* de la muerte, lo que hay es un nacimiento encadenado. ¿Será, entonces, que *no se aprende a comenzar*, como dice Jankélévitch? ¿Será que el comienzo, como aquello que remite al acto creador, está en el seguir, en el continuar, en el no decaer de la fatiga? Si en la creación, como experiencia, hay comienzo e inicio, ese acto no puede aprenderse porque es un acto simple e indivisible: “Se aprenden los movimientos que se pueden descomponer en elementos distintos u obtener secuencia a secuencia”<sup>36</sup>. Pero, ¿cómo aprender el acontecimiento, lo que irrumpe como radical comienzo? No parece que podamos aprender el instante, el “acontecimiento inminente”, aquello que nos concierne de un modo personalísimo. Y si no se aprende a comenzar, hay que seguir buscando, hay que proseguir en lo otro y siendo otro. *Se aprende a continuar, y uno se perfecciona día a día en la continuación de movimientos encadenados*. El comienzo comienza por sí mismo, desde sí mismo, como el amor, siendo al mismo tiempo comienzo y fin: la línea final y la línea inicial son un comienzo.

No obstante, para que ese proseguir no se detenga y se cristalice en una forma rutinaria y mecánica donde ya no hay posibilidad de nuevos *deslizamientos*, es necesario que en la

continuidad se abran espacios para la experiencia de lo nuevo: *hay que abrirse a la experiencia de lo nuevo abriendo grietas en el tedio de lo que parece ser siempre lo mismo*. En esta apertura, nos topamos de pronto con lo sorprendente: en realidad, aunque no se aprende a comenzar uno se prepara de algún modo para el renacimiento, porque *se puede aprender lo que ya se sabe*. ¿Por qué será que se puede aprender lo que ya se sabe, se puede buscar lo que ya se tenía o se puede hacer experiencia de lo que no hemos vivido? Quizá una respuesta sea que no es suficiente con estar conceptualmente informados del hecho de nuestra muerte previsible, del hecho de nuestro amor, del hecho de haber nacido. Sabemos que podemos amar, que hemos nacido, que hemos de morir. Pero todavía nos falta algo más; nos falta aprender lo que ya sabíamos: tomarnos en serio el nacer, el amar, el morir. Podemos aprender lo que ya sabíamos—como dijimos— porque podemos aprender, desde el *registro de lo serio*, lo que significa nacer, amar o morir. Después de todo, porque es posible hacer y deshacer, crear y volver a crear, y crear a partir de lo destruido, podemos decir que la vida, perpetuamente moribunda, al mismo tiempo está en un perpetuo deslizarse hacia el nacimiento. El comienzo, entonces, o surge en cada instante, o no será nunca. Por eso, todo comienzo es una posibilidad que ya estaba anunciada, avisada, esperada en lo profundo; y es ahí, en lo profundo, a donde tenemos que remitirnos para encontrar el niño que somos, la infancia que todavía no habla. Como decía Wilde: “Cuando uno entra en contacto con su alma se vuelve como un niño”.

Hasta aquí he dicho: no se aprende a comenzar, pero podemos aprender en otro

36 Jankélévitch, V. *La muerte*, op. cit., pp. 257-258.

registro lo que ya sabíamos. Pero es que también puede ser que, en ciertas circunstancias, la tragedia del comienzo consista precisamente en algo que es muy creador y revolucionario; en el hecho de que alguien nos diga: “No quiero iniciar el discurso con mis palabras, sino que quiero encadenarme a las palabras que ya fueron”. Hay algo hermoso aquí; hay algo noble y sincero, incluso valiente, eso que M. Foucault decía en ese primer discurso, en esa primera lección en el *Collège de France*: “Más que tomar la palabra, habría preferido verme envuelto por ella y transportando más allá de todo posible inicio. Me habría gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señales quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido, por tanto, inicio; y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su posible desaparición”<sup>37</sup>.

Foucault quería encadenar su palabra a “una voz sin nombre” –la referencia aquí a Beckett es evidente–, pero ese encadenamiento de su palabra a la memoria de lo ya dicho esconde una experiencia de arte muy particular: la experiencia del arte de un callar, de un *silencio creador*, un silencio en cuya alma se puede encontrar, incluso, la *palabra transgresora y la risa del pensamiento*. Recordemos lo que decía Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia*: “¡Vosotros deberíais

aprender antes el consuelo del arte *intramundano!* –Vosotros deberíais aprender a reír, mis jóvenes amigos”. Quiero hablar ahora de ese silencio –que está muy unido al arte de dar forma a la propia vida, a una cierta *estética de la existencia*, a un arte de vivir el devenir– y de ese *aprendizaje de la risa*, que está también ligado a otra forma de entender el comienzo creador en el pensamiento: la alegría de pensar mientras se sigue viviendo.

Tenemos que distinguir varias clases de silencios. Por ejemplo, pensemos el *silencio indecible* y el *silencio inefable*. Lo “indecible” –aquello que no se puede decir o nombrar– como lo “inefable” –aquello que no se puede hablar– están rodeados de un silencio, pero en cada caso es distinto. El silencio indecible solo inspira temor y angustia: se trata de un silencio que es mutismo, es un silencio sombrío, un callar sordo; es el silencio de Dios, el silencio de la muerte, el silencio del sujeto atrapado en su radical mutismo.

Pero en lo inefable, el silencio preludia otra cosa; se trata del silencio anterior a la palabra, al verbo. Este silencio es un espacio de preparación para la creación de la palabra. Es el silencio que anuncia lo que se crea. Es, pues, un *silencio creador*: una preparación de otra cosa que vendrá después. Es el estado que crea las condiciones para que algo posterior se presente en su máxima plenitud. Este silencio es, por ejemplo, el silencio del amor, que no es indecible en absoluto, sino más bien incommunicable: es más ancho y más rico que cualquier palabra. Es paradójico: nos puede volver tan callados como locuaces.

37 Foucault, M. *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 2000, pp. 11-12.

Y, sin embargo, este silencio es al mismo tiempo un estar plenamente comunicado con el mundo, un estar plenamente abierto, receptivo al mundo, a las cosas, a la vida, sin mediaciones; desde el propio corazón, al corazón del mundo. Es *tutear al mundo sin palabras*. Hay silencio cuando el cuerpo y todo lo que le trasciende o todo aquello a lo que remite se abre con absoluta receptividad y máxima atención al mundo y a la vida. Es un estado, un modo de ser, un modo de estar. Y si, entonces, en ese estado de silencio, no hay palabras o no hay lenguaje es porque no se necesitan. Es porque hay otras palabras u otra clase de lenguaje: los signos que emite nuestro rostro, nuestro semblante, nuestro cuerpo, los signos que emiten nuestros ojos, nuestra mirada, nuestras manos, las señales que emitimos como presencia habitada de un estado de máxima, atenta y absoluta apertura al mundo desde lo hondo. Es escucha del yo, del sí mismo, de lo hondo y del mundo. *El silencio es estado de vida, una intensidad de vida, un estado de nerviosa quietud y éxtasis*.

*El silencio es el estado de quietud que nos protege de la precipitación, y de él procede toda posibilidad de forma*. Por eso, el discurso del silencio es un *originario callar*, fuente, entonces, de creación. Solo en el silencio podemos crear; pero se trata de un *silencio justo*. En el vacío de la palabra se halla la plenitud del sentido. Allí se encuentran todas las posibilidades, tanto el decir posible como el insoportable mutismo, un callar sordo. Y es que se puede hacer silencio en medio del ruido, se puede caminar plácidamente entre el ruido y la prisa. Este silencio nos pone en situación de una relación particular entre la verdad y el sujeto que en su

apertura al mundo pretende hacer experiencia creadora en él. Digo que es una “relación particular”, porque no se trata ya de pensar en una verdad como si fuese una realidad preestablecida, preexistente, la realidad de un mundo pre-dado que está ahí dispuesto a ser descubierto mediante un pensar lógico-proposicional, cuyo cultivo es arduo, duro, disciplinado. El joven Hugo von Hofmannsthal, antes de abandonar definitivamente la poesía lírica, escribió algo que es aquí interesante citar:

*Esta es la lección de la vida, la primera y la última y la más profunda, que nos liberemos de la condena que anudaron los conceptos*<sup>38</sup>.

La lección de la vida es, para el joven poeta, liberarse de las ataduras que los conceptos anudan. Porque son esas ataduras lo que hacen que nuestro pensamiento sea triste. La lección de la vida ¿no será entonces crear a partir de lo creado, recuperar las voces abandonadas, las palabras que abandonaron, y así se abandonaron a ellas mismas, las ataduras de los conceptos? Cuando el joven Hofmannsthal escribe en 1902 su famosa *Carta de Lord Chandos*, un breve escrito en el que el joven Chandos anuncia su deseo de abandonar la literatura —es decir, su necesidad de abandonarse al silencio— porque ha perdido totalmente la facultad de reflexionar y de hablar sobre no importa qué cosa de forma coherente, parece sugerirnos que hay momentos en los que hemos de ir a la búsqueda de otro lenguaje, de otro modo de decir lo que vemos y lo que sentimos. La carta termina de este modo: “La lengua, en la que tal vez me estaría dado no solo escri-

38 Hofmannsthal, H. von. *Poesía lírica, seguida de la “Carta de Lord Chandos”*, Barcelona, Igitur, 2002, p. 220.

bir, sino también pensar, no es el latín, ni el inglés, ni el italiano, ni el español, sino una lengua de la que todavía no conozco ni una sola palabra, una lengua en la que me hablan las cosas mudas”<sup>39</sup>.

Quizá esa lengua, cuya gramática es desconocida, no sea otra que una *lengua de nadie*, una lengua por-venir. Pero estamos acostumbrados a pensar en la verdad como aquello que es posible descubrir a través de un pensamiento difícil y, por tanto, a través de un pensamiento que debe someterse a las ligaduras de los conceptos firmes. En este discurso de la verdad, el sujeto no tiene que hacer nada en sí mismo, no tiene que trabajar sobre sí en absoluto para hacer su descubrimiento. Hay que trabajar los conceptos, pero no sobre el sujeto con el fin de encontrar nuevas palabras, adentrándose en la gramática de una lengua por-venir. La experiencia, en este discurso sobre la verdad, no juega ningún papel en la tristeza de ese pensar.

Pienso en otra manera de entender la relación entre el sujeto y la verdad. Esta manera es una en la que el sujeto debe darse forma a sí mismo, hacer un trabajo sobre sí, como diciendo aquello que en las más penosas condiciones escribió Oscar Wilde: “Solo en entender quién soy he hallado consuelo” (*De profundis*). ¿Será, entonces, que solo mediante un arte particular de creación de sí el sujeto se da forma a sí mismo, se transforma, se cambia y se renueva, y solo entonces comprende, siente, ve la verdad que únicamente él en esas condiciones puede llegar a descubrir? En su *De profundis*, Wilde, que había

vivido para el placer y las cosas bellas, se enfrenta al dolor, en lo hondo, y escribe: “Rechazar nuestras experiencias significa detener nuestro desarrollo. Negar nuestras experiencias es poner una mentira en labios de nuestra propia vida. Equivale a una negación del Alma”. En el *Arte*, orientado ya al individuo y a darse forma, y no solamente a los objetos, es posible que lo externo sea expresivo de lo interno, se hace posible que la Forma revele. Octavio Paz, en el volumen IV de sus obras completas, dedica un estudio al arte de México, en el que podemos leer algo que también se ajusta bastante a lo que deseo decir con esa idea del “arte de la creación de sí”: “La vida es voluntad de forma. La muerte, en su expresión más visible e inmediata, es disgregación de la forma. La niñez y la juventud son promesas de la forma; la vejez es la ruina de la forma física; la muerte, la caída en lo informe. Por esto, una de las manifestaciones más antiguas y simples de la voluntad de vida es el arte”<sup>40</sup>.

Encontramos nuestra forma de mil maneras. Por ejemplo, pensemos en el africano deportado en el antro del barco negrero. En ese barco y en ese espacio, en ese *no-lugar*, el africano pierde su lengua: con frecuencia, tanto en el barco como en las plantaciones, jamás convivían personas que hablaban la misma lengua. Había un despojamiento de la lengua propia y de cualquier elemento propio de la vida cotidiana. Por eso, al africano deportado se le arrebató la posibilidad de mantener sus propios legados. Y, sin embargo, como en otros casos de inhumanidad extrema, con el único recurso de los

39 Hofmannsthal, H. von. Op. cit., p. 262.

40 Paz, O. “Los privilegios de la vista, II. Arte de México”, en *Obras Completas, IV*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2002, p. 495.

poderes de su memoria, a partir de las huellas y de los *rastros* de lo que era en su propio mundo, crea un lenguaje nuevo y formas artísticas universales, como la música de jazz. Aquí hay verdadera creación, un verdadero darse forma, a partir de lo que Edouard Glissant denomina *pensamiento del rastro*, “el trémulo aliento de la novedad permanente”<sup>41</sup>. Un pensar como este lo que busca es, entonces, *imaginar lo no dicho*. En ese arte, en esa estética de la existencia, en ese arte de encontrar la propia forma a través de mil variaciones, el sujeto va del silencio a un pensar que ya no es tristeza, sino danza y risa, porque la risa hace pedazos la unidad absoluta y el carácter incondicional del pensamiento.

En Nietzsche encontramos una formulación desepistemologizada de la idea de “verdad”, de sumo interés aquí. *La verdad no es algo que esté ahí, que pueda encontrarse o descubrirse, sino algo que debe ser creado y que da nombre a un proceso indeterminado*. Como ejercicio de creación, la verdad es una práctica del arte, del arte de darse forma a sí mismo, de hacer experiencia en un devenir que puede explicarse sin necesidad de recurrir a intenciones finales. *Lo único imprescindible: dar estilo al propio carácter es un arte grande y raro*<sup>42</sup>. Aquí subyace una crítica a la educación como práctica que se resuelve en la exigencia de tener que comunicar una fe definida acerca de la naturaleza humana. Se trata de una crítica a aquel modo de pensar la educación que primero inventa una fe y después pide la verdad. Como creación en uno, como existente, la verdad es el resulta-

do de una espera. “En verdad, también yo he aprendido a esperar —exhaustivamente—, pero solo a esperarme *a mí*. Y sobre todo aprendí a tenerme en pie y a caminar y a correr y a saltar y a trepar y a bailar. Esta, sin embargo, es mi doctrina: quien quiera aprender un día a volar tiene que aprender primero a tenerse en pie y a caminar y a correr y a trepar y a bailar; ¡no se aprende a volar volando!”<sup>43</sup>.

Es por la risa por lo que podemos romper la densa realidad. Es gracias a una cierta alegría del pensamiento por lo que el sujeto puede crearse a sí mismo inventando nuevas maneras de decir, nuevas maneras de nombrar, creando nuevos afectos, nuevos sentimientos y percepciones, renovar su manera de mirar el mundo. Es por esa risa del pensamiento por lo que, en realidad, podemos *pensar a carcajadas*, iluminar el pensamiento con destellos de luz y adentrarnos en la aventura de un *aprendizaje del comienzo*. Contemplemos cómo se fractura un rostro, cómo varía su forma, cómo se distorsionan los gestos de un rostro que ríe. La risa hace que la rigidez del sujeto se deshaga. Hace que el sujeto se abra a otras posibilidades, que logre nuevos descubrimientos, que realice nuevas experiencias. Como la poesía, la risa es una fractura en lo denso, una herida en la realidad por la que se cuelean las carcajadas del sentido. Tal vez, entonces, tengamos que considerar que solo si estamos dispuestos a la experiencia del silencio creador y partirnos de risa mientras pensamos —quizá mientras nos reímos de nosotros mismos— logremos hacer lo que solo los niños saben hacer a la perfección: tomarnos el trabajo a risa mientras jugamos con toda la seriedad del mundo.

41 Glissant, E. *Introducción a una poética de lo diverso*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2002.

42 Nietzsche, F. *El gay saber*, Madrid, Austral, 2000, p. 240.

43 Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza, 1998, p. 272.