

---

# Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo

por Fernando BÁRCENA  
*Universidad Complutense de Madrid*

Cada cual recrea el mundo con su propio nacimiento; porque cada cual es el mundo.  
R.M. Rilke, *Diario Florentino*.

Me siento renacido a cada instante para la completa novedad del mundo.  
F. Pessoa, *Poemas inconjuntos*.

*Lo inefable es en realidad infancia. La experiencia es el mysterion que todo hombre instituye por el hecho de tener una infancia.*  
G. Agamben, *Enfance et histoire*.

## 1. Hacer experiencia, pensar el acontecimiento

Decía Hannah Arendt que es tarea indiscutible de la educación formar hombres capaces, mediante la acción y la palabra, de inaugurar un nuevo comienzo en un mundo que ya estaba antes de su llegada y permanecerá tras su partida. Si hay una temática que recorre, como una corriente subterránea, la obra completa de esta pensadora es la de la «natalidad», esto es, la experiencia del inicio,

del comienzo, o dicho en otros términos, el hecho de que llegamos al mundo a través del nacimiento y que, con cada acción, confirmamos ante los demás el hecho biológico de nuestra condición natal dando vida a lo nuevo.

La semilla de esta «filosofía de la natalidad» [1] se puede rastrear en su tesis doctoral dedicada al análisis del concepto de amor en san Agustín: «El hecho decisivo definitorio del hombre como ser

consciente, como ser que recuerda, es el nacimiento o la 'natalidad', o sea, el hecho de que hemos entrado al mundo por el nacimiento.» [2] Estos pensamientos resuenan de una manera especialmente significativa en *Los orígenes del totalitarismo*, al final del cual podemos leer lo siguiente:

«Con cada nuevo nacimiento nace un nuevo comienzo, surge a la existencia potencialmente un nuevo mundo. La estabilidad de las leyes corresponde al constante movimiento de todos los asuntos humanos, un movimiento que nunca puede tener final mientras que los hombres nazcan y mueran».[3]

Pero es en *La condición humana* la obra en la que la experiencia de la natalidad obtiene, dentro de lo que cabe, un desarrollo más completo, a través del concepto de *acción*:

«El nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. Este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas. Más aún, ya que la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico». [4]

El nacimiento es, en efecto, la novedad radical, el *milagro* del que somos capaces los humanos: lo humano no se fabrica, sino que nace; no es la ejecución

de un plan previo, sino el milagro de un puro inicio. Esto ya lo vio Franz Rosenzweig, quien lo supo expresar con suma belleza en *La estrella de la Redención*, en un fragmento que podía haber escrito la mismísima Arendt:

«El individuo surge en el nacimiento; el género, en la generación, o, como ya indica su nombre alemán de *Gettung*, en la fecundación, en la *Begattung*. El acto de la fecundación o generación precede al nacimiento y sucede, como acto singular, sin una relación determinada con él como nacimiento singular; por más que, en su esencia universal, está en estrecha referencia a él y va a él dirigido. El nacimiento irrumpe, sin embargo, en su resultado individual, como un pleno milagro, con la avasalladora fuerza de lo imprevisto e imprevisible. Fecundación la había siempre, y, empero, cada nacimiento es algo absolutamente nuevo». [5]

Este artículo quiere repensar esta temática de la natalidad, a partir de una lectura pedagógica del pensamiento arendtiano, por su importancia para plantear una teoría filosófica de la educación como *acontecimiento*. Pensar el «acontecimiento» es intentar una imposibilidad, hasta el punto en el que un acontecimiento es, filosóficamente, lo impensable. Lo que toma la forma del acontecimiento es lo inenarrable, lo indecible por impensable. Desde este punto de vista, no hay teorización posible de lo impensable. Pero quizá convenga aquí sugerir un matiz. El poeta Rilke decía:

«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». [6]

De acuerdo con el poeta, la indecibilidad del acontecimiento se explica por su resistencia misma a ser nombrado mediante la palabra. Aquello en lo que la palabra todavía no puede penetrar es, justamente, el espacio mismo de la experiencia, porque primero viene la experiencia y luego la palabra que la nombra. El acontecimiento, entonces, es el lugar de la desnuda experiencia.

Y «como saben todos los niños —nos recuerda Alberto Manguel— 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». [7]

La educación, y de un modo específico la lectura, nos ayuda en la tarea de aprender a nombrar lo que nos pasa, la experiencia que hacemos en lo que nos acontece. Así, es tarea de cada lector aprender a nombrar lo que le acontece. Poco a poco, entonces, el acontecimiento

—la experiencia que hacemos con el mundo y la experiencia que el mundo hace en nosotros— nos proporciona un *saber de experiencia*, al mismo tiempo que se deja nombrar mediante las palabras y se hace por ello pensable. Sólo que lo grave de este «saber de experiencia» es que, si es verdadero, como decía María Zambrano, «llega después, no sirve y es intrasferible». [8] probablemente, entonces, lo que en realidad sucede es que el verdadero acontecimiento, la auténtica experiencia, se deja nombrar y pensar de otro modo, de una forma que no es estrictamente ni exclusivamente conceptual, esto es, por unas palabras y por un pensamiento de un orden distinto, quizá de un *palabra pensada* —es decir, de un *logos*— que se sitúa en el orden de lo poético.

Este orden poético nos proporciona una gramática nueva; dicho con G. Steiner, esta gramática es 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. [9] En último término, esta gramática es una «gramática de la creación», una gramática, entonces, 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 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 constituida por el sistema de acciones que pretenden favorecer acontecimientos en la subjetividad». [10]

Pues bien, dentro de este marco explicativo mi propósito será recuperar la noción de natalidad desde una filosofía de la educación que considera la formación bajo la figura de la infancia como tiempo inaugural donde cabe recuperar la *experiencia* como espacio propicio para la experiencia antropológica del comienzo. [11] Pensar la educación en estos términos 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, y hasta nos exige, 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. [12] 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 acontecimiento nos obliga a 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. Como aquello a través de lo cual hacemos experiencia en nosotros, la educación es la experiencia del *aprendizaje del padecer*, de la pasión y del dolor. 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. Este artículo se inscribe en este proyecto de pensar la educación bajo una «teorización» del acontecimiento [13] justamente en la primera de las dimensiones del aprender: el *aprendizaje de lo nuevo*. Este aprender hunde sus raíces en nuestra condición natal, en el hecho de que llegamos al mundo por el nacimiento y en la tesis de que la *infancia del hombre* es el origen del tiempo y de la historia, el lugar propio en el cual podemos recuperar la posibilidad de hacer experiencia en el mundo y, a su través, en nosotros mismos. [14] Frente a la idea moderna de experiencia, según la cual el sujeto experimentado es aquél que no se extraña, aquél cuya experiencia previa le protege del shock de lo nuevo, pensarnos otra vez desde el tiempo original de lo nacido y de la infancia —de lo *inefable*— es volver a ser capaces de sorprendemos con aquello que, al experimentarlo, hace experiencia en nosotros, dejándonos sin palabras, pero orientándonos en la búsqueda de lo nuevo, cuya

extrañeza no llegamos a familiarizar y cuya novedad a desactivar.

Y sin embargo, hay una cuestión que inquieta el corazón mismo de esta extraña expresión —el «aprendizaje de lo nuevo»—, porque, en realidad, ¿de verdad se aprende a comenzar? ¿Es posible aprender el inicio? ¿No es más bien cierto que aprendemos a continuar, que aprendemos lo que se puede descomponer analíticamente en sus elementos, pero no aquello que irrumpe de improviso, el instante? No aprendemos a nacer, eso es obvio, pero tampoco aprendemos a morir; y sin embargo el fantasma de Montaigne nos recuerda: filosofar es aprender a morir. Así, el aprendizaje del comienzo acaba por resolverse en un drama, o por decirlo más exactamente, en una singular tragedia, pues así como todo verdadero inicio produce un singular pánico, al mismo tiempo cabe decir: *incipere non discitur*, no se aprende a comenzar, sino a continuar.

### 2. La infancia como experiencia: el aprendizaje de la finitud

Si todo nacimiento es una manera de comenzar, cabría asegurar también que todo renacimiento, en el acto de re-nacer mismo, es, en cierto modo, una actualización de lo antiguo bajo un nuevo signo: el de la sorpresa que todo inicio entraña. Se trata, pues, en el comienzo, de actualizar lo antiguo bajo el signo de la novedad. Por eso se renace desde lo ya sido para proyectarse en lo que se anuncia como por-venir. En ese proyectarse, en ese ir hacia delante, se nace, se adviene, y también se busca llegar.

Expresada dentro de este marco, la infancia expresa la idea de un *aprendizaje de la finitud*, porque la finitud no es lo que está condenado a su término, sino lo que promueve la posibilidad de un inicio. El nacimiento, en tanto que comienzo, indica lo que está por delante y engendra así el tiempo. El aprendizaje de la finitud es el aprendizaje humano del tiempo en toda su extensión. Es el aprendizaje de los recién llegados que se educan poniéndose en contacto tanto con el pasado como con el futuro y con un mundo que ya estaba antes de su llegada. En su esencia, esta educación es *conservadora*, no por ser reaccionaria, sino porque ha de preservar en cada recién llegado lo nuevo y revolucionario que trae consigo. La tarea de educar es una tarea de mutuo cuidado: el cuidado de los que llegan y el cuidado del mundo. [15] Por tanto, la infancia expresa una vivencia del tiempo no totalitaria, convocando un aprendizaje de la finitud, y además es una fractura revolucionaria de la realidad, o sea, una «poética-política».

Este «conservadurismo» nada tiene que ver con el pensamiento conservador en política. Quizá —como dice Finkielkraut— al sostener esta idea Hannah Arendt tenía miedo. Miedo de que si olvidamos demasiado pronto lo que pasó en Europa durante la Segunda Guerra Mundial se destruya la trama simbólica, la comunidad de sentido que nos liga no sólo a nuestros contemporáneos sino a los que han muerto y a los que vendrán. Miedo, en definitiva, a que se destruya el tiempo humano. [16] Lo que ella propone no es ni un modelo para el comportamiento ni un ideal de identidad co-

lectiva. Cuando Arendt se puso a redactar *Los orígenes del totalitarismo*, escrito con «un fondo de incansable optimismo y de incansable desesperación», como ella misma reconoció, parecía haber aprendido una lección: que el instinto de dominación total del nazismo había conducido a la pretensión de fabricar algo que no existía —un nuevo tipo de hombre caracterizado por su condición superflua— destruyendo de raíz la espontaneidad como expresión del comportamiento y de la acción humanas. Eso es lo que se hizo en Auschwitz, eso es lo que también se intentó en Kolima y eso es lo que se logra en los nuevos escenarios del abandono: en los campos de refugiados que plagan, como nuevas ciudades, nuestro mundo.

Frente a esa pretensión totalitaria —fabricar un nuevo tipo de humanidad sustituyendo la individualidad por una categoría, antes la «especie» o el «miembro del partido», ahora el «ciudadano competente»— Arendt lo que propone es que pensemos con toda la seriedad del mundo algo tan simple como lo siguiente: «Con cada nuevo nacimiento nace un nuevo comienzo, surge a la existencia potencialmente un nuevo mundo». [17] Por eso, cada final de la Historia contiene también un nuevo comienzo. «Este comienzo es garantizado por cada nuevo nacimiento; este comienzo es, desde luego, cada hombre». [18] O dicho en términos de Giorgio Agamben:

«Sólo si no soy siempre y únicamente en acto, sino que soy asignado a una posibilidad y una potencia, sólo si en lo vivido y comprendido por mí

están en juego en cada momento la propia vida y la propia comprensión —es decir si hay, en este sentido, pensamiento— una forma de vida puede devenir, en su propia facticidad y coseidad, *forma-de-vida*, en la que no es nunca posible aislar algo como una nuda vida». [19]

Lo verdaderamente revolucionario de la infancia, lo que se expresa como lo nacido o lo que comienza, entraña la idea de que lo que hace del mundo algo habitable para nosotros no es el hecho de que el hombre lo fabrique, sino la posibilidad de amarlo: *amor mundi*, como decía Hannah Arendt. O, dicho en términos de San Agustín, poder decir, *volo, ut sis*, «te amo, quiero que seas lo que eres». [20]

Esa es la fórmula bajo la cual los padres podemos comenzar a entender lo que significa amar a nuestros hijos, o la fórmula bajo la cual los amantes se aman y la fórmula que el totalitarismo, el de antes y el de ahora, definitivamente desconoce. Meditar sobre la infancia es meditar, entonces, sobre lo que, tal vez, podemos aprender a amar como lo que simplemente es lo que es, es decir: lo otro. La infancia no es lo fabricado, sino el milagro de lo que comienza. En un mundo, el de la modernidad, en el que, como dice Agamben recordando una tesis ya conocida de Benjamin, el hombre es incapaz de traducir en términos de experiencia los acontecimientos de su vida, se puede recuperar la *infancia* como un espacio para la creación del sentido de la experiencia inicial: lugar y patria de la historia, nacimiento del tiempo humano. En cierto modo, al final, creo que de eso

se trata: en todo totalitarismo el significado del mundo queda encerrado en un discurso que, al imponerse, impide recuperar el sentido de la infancia como tiempo original de la creación del primer sentido. La infancia puede, así, ser pensada como el intento de mirar el mundo —en términos de Pessoa [21]— con un «alma desvestida» de pensamiento, como un mirar el mundo desnudos de los conceptos y liberados, por fin, de la compulsión a tener que interpretarlo todo, y quizá también, a tener que comprenderlo absolutamente. Pensada de este modo, la infancia es voluntad de nacimiento y renovación.

¿Por qué dos nociones para expresar una misma realidad, la que alude a la niñez? ¿Por qué «natalidad» e «infancia»? Se me ocurre la siguiente respuesta: *la infancia es un estado en el que algo va tomando su propia forma; la natalidad es el momento en el que algo nuevo se inicia*. Forma e inicio, por tanto. Ambas cosas tienen relación. Pues todo lo que se inicia, lo que comienza, va tomando su propia forma, o mejor dicho, adopta una forma. Y sin embargo, puede existir una infancia sin natalidad —sin la posibilidad de un inicio o de un comienzo— y una natalidad sin infancia, esto es: un comienzo que nace en la ausencia de toda forma, en una especie de vacío. En la infancia sin natalidad no hay creación; en la natalidad sin infancia no hay aprendizaje ni preparación: lo que nace como comienzo es una abrupta irrupción.

En este escenario quiero proponer a la discusión una idea, relacionada con la experiencia totalitaria del tiempo. Todo

totalitarismo se basa en una noción del tiempo infinito, de un tiempo que se impone con una extrema duración. El totalitarismo tiene detrás a quienes desean perdurar en su estrategia, en su posición, en su instinto de dominación total. Y los que lo padecen viven sus efectos, en términos de sufrimiento, como lo que dura bajo la sensación de un instante permanente sin posibilidad de percibir, en el horizonte, un término, un final a sus padecimientos. El totalitarismo busca lo infinito, aspira a una cierta eternidad, a una especie de todo: es, por eso, ambicioso. (La alegría, por ejemplo, tiene algo de «estado» totalitario. El que está alegre, alegre de verdad, se siente todo él feliz. Nada en especial es la causa de su alegría pero todo le hace feliz. En ese estado, es difícil mirar el rostro del dolor y del sufrimiento: simplemente se huye de él).

Pero en el arco de lo que se inicia y se termina, de lo que comienza y se acaba, se puede perfilar otra experiencia del tiempo que se aleja del tiempo totalitario e infinito. Es el *tiempo finito*: la conciencia de un inicio y de un término, pero la convicción de que es posible un constante renacimiento, una cadena de inicios y de comienzos. Esta experiencia del tiempo finito, es una experiencia humana del tiempo basada en la libertad. Entiendo aquí la libertad como poder de creación, como posibilidad de crear otras realidades de las existentes, como esperanza de ruptura de realidades anteriores.

La experiencia del tiempo finito es una vivencia de la temporalidad nada totalitaria, porque nada de lo iniciado se llega

a percibir como permanentemente duradero, es decir, como eterno e infinito. Más que un eterno retorno, lo que hay es la posibilidad de un nuevo comienzo, de un nuevo inicio, la creación de algo nuevo y sorprendente basado en lo que es espontáneo, quizá en lo que es inocente, tal vez en lo que es, precisamente, *niño*.

La infancia encarna, me parece, esa idea del tiempo finito, un aprendizaje, en cierto modo, de la finitud. En el terreno de la infancia, la vida no está en otro lugar que en la experiencia libre de la misma vida. Como escribió Rilke en su *Diario florentino*: «Cada cual recrea el mundo con su propio nacimiento; porque cada cual es el mundo». [22] Se trata de una vida que se vive libre mirando el mundo sin sentir la sujeción a un sentido dado de las cosas y del mundo. Por eso *la infancia es creación de sentido; la vida adulta solo puede aspirar a re-crear el significado*. Precisamente porque ha perdido la infancia, la libertad de lo inocente, la posibilidad de la sorpresa. Claudio Magris, en un brillante comentario de la poética de Rilke, da en la clave al señalar que el «oro de la infancia» consiste precisamente en un uso del lenguaje en el que la vida y el sentido sigue latiendo, es decir, en un empleo del lenguaje desnudo ya de la autoridad adulta, de la cultura organizada. Es aquí donde el lenguaje hace su crisis, una que envía a Rilke en busca de una lengua en la que parecen hablar las cosas mudas. [23]

A estas alturas, infancia y natalidad ya se han juntado, parecen ideas indistinguibles. Pero voy a separarlas para poder dibujar con mayor claridad el

perfil de lo poético y de lo político. Para ello, tengo que enunciar una segunda propuesta: *la infancia es el estado que busca su forma fracturando la realidad como revolución*. Lo que busca su forma convoca la idea de una cierta formación y, por tanto, de un aprendizaje. Este aprendizaje es, como he dicho, creación de sentido que altera los sentidos ya dados: rompe el sentido establecido, agrietándolo. Esta ruptura es una suerte de revolución: el inicio radical de algo. Por tanto, la infancia, como fractura de la realidad y del sentido ya dado sobre ella, es una poética-política. Ni solo poética ni mera política. Es, insisto, fractura de una realidad en la que se crea sentido («infancia como poética») y en la que algo nuevo comienza («natalidad como política»). Según esto, la verdadera política es como el acto revolucionario de la infancia: una incisión en el mundo ya interpretado que, al hacer como si no tuviera ya asignado un sentido, lo inventa. La infancia es eso: invención de un mundo en radical libertad, a la apacible luz de las acciones espontáneas, no a la sombra de un mundo de reflejos condicionados. Por eso podemos decir que el ser humano no contribuye al mundo fabricando, sino amando. [24] No simplemente re-creándolo, sino inventándolo.

Inventar el mundo es aprender a nombrarlo de nuevo a través de palabras que abren fracturas en él. A través de esas grietas damos un nuevo sentido al mundo. Creo que es la palabra poética el tipo de palabra que conserva el «oro de la infancia» del que hablé antes. Esta palabra poética rompe lo establecido por un lenguaje adulto que se presenta, como el

lenguaje del padre, como lenguaje organizado y autorizado. La palabra poética de la que hablo es la palabra que, como dice Juarroz, *abre la escala de lo real*: «La poesía abre la escala de lo real (espacio, tiempo, espíritu, ser, no ser) y cambia la vida, el lenguaje, la visión o experiencia del mundo, la posibilidad de cada uno, su disponibilidad de creación». [25]

Se dice que los niños no tienen memoria y que los jóvenes no recuerdan, sino que tan sólo viven. Y es justamente por esta razón por lo que el tiempo de la infancia es el tiempo desnudo de la experiencia, porque la experiencia está siempre desnuda. Primero viene la experiencia y luego las palabras que encontramos para nombrarla. Si el tiempo de la infancia es un tiempo que se vive pero que aleja de la vida vivida en ese tiempo la memoria, precisamente es, también, el tiempo en el que la experiencia que hacemos será después fuente del deseo de recordar, la fuente de nuestra memoria posterior. Somos, así, lo que recordamos, y olvidarnos de lo que fuimos es ignorar quiénes somos.

La infancia, pues, es posible, como tiempo de experiencia, porque existe la natalidad, la posibilidad de comenzar, de iniciar algo nuevo, de ir, como decía María Zambrano, de lo imposible a lo verdadero. Y en esa misma medida, el tiempo de la infancia, que es un tiempo destinado a la experiencia y al aprendizaje, es, sobre todo, el tiempo de un *aprendizaje de la finitud*, porque la finitud no es lo que está condenado a su término, sino lo que promueve la posibilidad de un inicio. El tiempo de lo finito es el tiempo del

devenir. Es el tiempo de un tiempo inscrito en un decir, no en lo dicho. El tiempo de la finitud es el tiempo referido a las cosas que se dicen y a las palabras que se pronuncian y que nunca son, en su decir y en su hacer, siempre las mismas. Se trata, entonces, de un tiempo provisional, de un tiempo en el que las cosas no duran para siempre justo porque podemos hacer o decir otras nuevas cosas.

### 3. La experiencia de la llegada: el aprendizaje de lo nuevo

El motivo del nacimiento, dice Françoise Collin, recorre toda la obra de Hannah Arendt aderezándose de referencias que provienen tanto de la teología como de la filosofía y la mitología. [26] Con cada nuevo nacimiento viene al mundo la posibilidad de un nuevo comienzo, virtualmente un nuevo mundo, decía Arendt. Y no se trata sólo de que el hombre sea capaz de iniciativas originales o más o menos llamativas, a través de las cuales introduce lo nuevo en el mundo. La cuestión parece ser más radical: el hombre no es sólo poder de comienzo, capacidad de comenzar, sino el origen mismo. Quizá por ello se dice que todo nacimiento es *divino*, o que todo nacimiento es un *milagro* que parece salvar al mundo de su ruina natural; y, como decía Hölderlin, «el niño es un ser divino hasta que no se disfraza con los colores de camaleón del adulto».

A muchos lectores y críticos de la obra de Arendt, esta insistencia en la novedad y la natalidad parece sorprenderles. ¿Cómo justificar el recurso a una noción

que tiene su asiento en un fenómeno natural y biológico como es el nacimiento para explicar la naturaleza de la vida de la *polis*, que es un fenómeno humano que va más allá de naturaleza? ¿Cómo explicar la advertencia de Arendt de que ni la natalidad ni la mortalidad son elementos meramente naturales, sino que se sitúan en el espacio del *sentido*, hechos tanto del lenguaje como del cuerpo? Quizá un principio de respuesta a estos interrogantes lo podamos encontrar en aquello que escribía Rahel Varnhagen, cuya vida biografio la propia Arendt: «Mi vida comenzó antes de mi nacimiento». Y es que un niño, un infante, es llamado, nombrado, narrado antes de su aparición en el mundo, antes de su mismo nacer fáctico. *La infancia es anticipada antes del nacimiento.*

El tema de la natalidad es, pues, central en el pensamiento arendtiano, y su «anacronía» no es tanto retrospectiva como prospectiva. Aunque pueda aparecer a los ojos del lector de Arendt como una reliquia del pensamiento tradicional, lo cierto es que anuncia la necesidad de un avance, el punto mismo que anuncia la salida de una situación de *impasse* en la política moderna. Se explica este rechazo a la idea de la natalidad en un mundo, el nuestro, en el que las ideologías no se interesan tanto por el *milagro del ser* como por la voluntad de dominio, teórico y práctico, del desarrollo de la humanidad y aún de la misma vida. Esta necesidad de dominar la vida encuentra en los campos de exterminio nazis su realización más completa: el hecho de haber nacido (judío) era razón suficiente para proceder a su exterminio. Lo que este cri-

men, por el mero hecho de haber nacido, invita a pensar es en algo elemental, pero de enorme importancia: que el nacimiento es lo originario, y por tanto no debe cuestionarse. Quien se ve obligado a tener que justificar su nacimiento transforma su vida en algo *superfluo*. La vida humana, *qua* humana, no es un porqué, una razón, sino un «sin por qué», un *don*. Programada o no, cada nacimiento es un *hiato* en la cadena, un inicio, un comienzo, un momento de pura libertad.

A la luz de la *polis* griega, tal y como Arendt la presenta probablemente idealizándola, la natalidad se descompone en dos secuencias «sexuadas». Una *secuencia natural* —la simple reproducción de la vida (*zoê*) y una *secuencia poiético-práctica y simbólica* (*bios*). Mientras la primera secuencia es asumida por las mujeres en la esfera del hogar, la segunda emerge en el espacio público del *ágora* masculino. Ahora bien, Arendt insiste en que el milagro que salva al mundo de la ruina normal natural es la natalidad, en la cual se enraiza ontológicamente la facultad de actuar, la *acción*. Así, el hecho de la natalidad no es solamente un momento de la naturaleza, sino lo que interrumpe el proceso natural, entendido como proceso que tiende a su ruina y deterioro. Por ello, la natalidad deviene una categoría política por excelencia. Aquí la natalidad no es sólo «reproducción de la vida» sino «interrupción del proceso vital».

Es interesante observar que mientras la natalidad quede encerrada en la esfera de la reproducción de la vida de ella podemos asegurar su *fecundidad*, pero to-

davía no su *novedad radical*. Al menos cabe preguntarse si la noción de fecundidad es ambigua: ¿incluye solamente una idea de continuidad, de perpetuación, o además predica una noción de novedad?. La vida es movimiento, y el movimiento puede entenderse como *dunamis* o como *energía*, es decir, como algo que contiene en sí una fuerza generadora de inicios y comienzos. F. Collin sugiere que la aportación de Arendt en su explicación del concepto de vida consiste en ver en la fecundidad no solamente continuidad de lo anterior —una plusvalía— sino un comienzo o nuevo inicio. Esto hace que la natalidad sea el pasaje y el punto de articulación entre la vida biológica y la vida biográfica, entre lo privado y lo público, entre el trabajo, la labor y la acción. Nos encontramos, pues, ante el concepto central y la piedra angular de todo el edificio del pensamiento arendtiano.

Como heredera de la fenomenología, la cuestión de la natalidad puede entenderse, entonces, como la posibilidad de «nacer a uno mismo»: se trata de la cuestión de «*ser alguien*», de ser un «*quién*». Pero no hay nacimiento que no sea tributario de un nacer de otro. El nacimiento se inscribe en la *pluralidad* de la que es constitutiva y en la cual introduce un elemento de *heterogeneidad*. *Nacer a uno mismo* es reactivar el momento del nacimiento. Y es frente al recién nacido, el nacido como ese otro, que uno puede entender el anuncio de su propio nacimiento, pues ningún nacido es contemporáneo a su propio nacer. El otro, como nacido o recién nacido, revela en mí y me hace recordar mi propio nacimiento. Así, la novedad del nacimiento no es ser una crea-

ción *ex nihilo*, pues el nacimiento es una donación, o mejor dicho: lo dado del don. Así, frente al nacimiento biológico, está el nacimiento simbólico, el cual confirma al primero, lo ratifica existencialmente como vivencia y experiencia de lo nuevo. El ser humano tiene el privilegio de un nacimiento en dos tiempos: el del biológico y el del biográfico, siendo este último la «segunda oportunidad» que todo el mundo merece. Estamos hablando, entonces, de un auténtico re-nacimiento, que es tanto una ratificación de mi nacer fáctico y una esperanza de aprender lo nuevo. Anne Michaels ha sabido expresar, en su hermosa novela *Piezas en fuga*, bellamente esta experiencia del segundo nacimiento: «Nadie nace una sola vez. Si tenemos suerte, volvemos a la superficie en brazos de alguien; o podemos no tenerla, despertar cuando el largo rabo del terror te roce el interior del cráneo». [27]

Con el nacimiento, pues, el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad —del nacimiento a la muerte— en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades. En suma, es capaz de *acción*. Lo que Arendt señala es una idea muy simple, que podemos formular como advertencia: no hay que habitar tanto en lo realizado como en el principio de la realización, no en el término, sino en lo que da comienzo a todo origen. Por eso Arendt insistía que aunque hemos de morir, hemos venido a este mundo a *iniciar* algo nuevo, y a propósito de la educación señaló: «La esencia de la educación es la

natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos». [28]

Este punto es importante. Para Heidegger, el ser humano es el «ser para la muerte» y el mundo sólo *adviene* con el *despliegue del ser*; para Arendt, en cambio, se trata del «ser para el nacimiento». Ella habla, en términos que recuerdan a Rilke, de innovar el mundo con cada nacimiento. Por eso, con el nacimiento el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Nacer es estar en proceso de *llegar a ser*, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad en una cadena de inicios, de acciones y novedades. Es capaz de *acción* y por tanto se muestra ante los otros: hay una *presencia* más allá de las palabras. El nacimiento sitúa la vida, pues, no en el «ya-no» de la muerte, sino en el «aún-no» de lo recién nacido, de lo que se inicia. El nacimiento no marca, entonces, un simple *arché* (literalmente, un «comienzo»), sino un *principium*, es decir: principio y comienzo. Así, lo que salva al acto del origen de su propia arbitrariedad es que lleva consigo su propio principio, o, para ser más precisos, que origen y principio, *principium* y principio, no sólo son términos relacionados, sino que son coetáneos. [29] Por eso mismo, pensar la natalidad, como principio o como comienzo, es algo así como volver a las fuentes, pensarnos desde la memoria de nuestra condición natal. Pensar educativamente la natalidad es, así, apostar por un progreso extraño, que en parte camina hacia atrás pero por ello mismo prepara lo por-venir, ya que lo «naciente» (*Aufangende*) es inseparable de un marchar «hacia delante» (*Fortgang*). Lo

naciente: aquello que todavía no es nada y ha de devenir algo; una nada por así decir «impura», porque contiene la posibilidad de un algo, de lo que puede crearse. Y esta creación implica tanto el inicio como pura libertad como, también, la posibilidad de lo no nacido. Entre ambas se encuentra el momento de la experiencia como apertura al mundo.

En el nacer, por tanto, *llegamos*, y en esta llegada nos presentamos ante los demás. Esta presencia es un movimiento, un ir hacia delante: es la experiencia humana *par excellence*, lo que nos marca como seres pre-dispuestos a despertar, a aparecer, a producir, a empezar. Y eso implica tanto ruptura —iniciar de nuevo tras lo que se ha roto— como camino a lo por-venir. Todo nacimiento es, así, un renacimiento, como dijimos. Y por expresar la experiencia de nuestra presencia ante los otros, indica también la posibilidad de un nacimiento no finalizado del todo, no completado. Nos abrimos al mundo y nos mantenemos, por así decir, en una permanente zona de llegada, como externos al mundo, en el punto antropológico del comienzo. De hecho, se puede renacer a partir de las propias cenizas. Sólo si hay cenizas hay renacimiento, sólo si hay dolor existe un parto. En el arco delimitado por el «aún-no» y el «ya-no», la vida dada por el nacimiento es *interrogación* y va más allá del mundo natural. El nacimiento constituye ese tipo de acontecimiento que reclama de quienes ya estaban en el mundo antes de la llegada de los nuevos la facultad de acogerlos e introducirlos en el mundo. Por eso, escribe Arendt:

«La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable.» [30]

Antes de haber nacido, todo ser humano es nombrado, es llamado de algún modo. Es llamado como se llaman o se mandan venir las palabras con las que nombramos el mundo. Antes de cada nacimiento biológico, el nacido es esperado, imaginado, y en esa espera, es ya sobrevenido. El principio del cambio se encuentra en el nacimiento, entendido como lo originario. Más que lo fundado, es lo que funda. No es sólo «poder de comienzo», sino el comienzo mismo, y en ese sentido tiene algo de milagroso: el milagro que «salva» al mundo de la ruina que le es natural. Es en este sentido que la vida humana, como nacida, es «incuestionable». El recién nacido no puede tener una vida que precise ser justificada ante otro. La pregunta que al recién nacido, como al recién llegado, se le formula no es ¿qué haces tú aquí?, o ¿por qué has venido?, sino esta otra: ¿quién eres tú?. Aquí se contiene tanto una teoría de la identidad como una cuestión política.

Una teoría de la identidad, en primer lugar. O lo que es igual, una meditación sobre los que son un «quién» y un «alguien». El portador de identidad es el portador de iniciativas y de sentido, el que no cabe reducir, sin alterarlo, a una definición substancial, a un *qué*. Como portador de iniciativas y de un *quién*, el

nacido comienza su andadura a partir de un fondo dado, a partir de una relación anterior que supera y ante la cual mantiene una relación de discontinuidad. Impensable sin sus padres, el hijo, como nacido, les trasciende sin negarlos ni ser atrapado en ellos. Entre el padre y el hijo, como entre el educador y el educando o el maestro y el discípulo, constituyen formas de relación que se fundan en la discontinuidad del *quién*. Como dice Claudio Magris, deben profesar una fe distinta.

Pero también una cuestión política. Porque la natalidad es, en el fondo, la categoría política por excelencia: el nacido, como recién llegado, es el ser que se convierte en un «tener que ser» siempre incierto cuya actuación en el mundo sólo se garantiza como acción espontánea ante los otros que ven y son vistos, es decir, en condiciones de pluralidad. Como comenta Arendt en *La condición humana* la expresión del totalitarismo es el asesinato de los recién nacidos y su rostro el de Herodes. Cada nacimiento es una novedad, sí, pero recuerda al mismo tiempo a los que no pudieron continuar. Casi parece pedir un *Kaddish por el hijo no nacido*. Así lo hace Kertész al considerar su propia existencia como la posibilidad del ser del (inexistente) hijo y al considerar la no-existencia del hijo —su imposible nacimiento— como liquidación necesaria y radical de su propia existencia. [31] La historia comienza con lo que nace, no con lo que termina. La violencia no engendra historia, sino el surgimiento del mal, y por eso hay que sospechar contra todas las legitimaciones de un sacrificio en el altar de la historia, como dice Collin: «El

crimen desnuda el mundo, extingue la palabra. Incluso la muerte, inscrita en el centro de toda existencia, queda callada». [32] Matar lo nacido es matar el tiempo y asesinar la palabra que puede pronunciarse, como palabra nueva que nombra de nuevo el mundo ya existido. El nacimiento, entonces es, como dijimos, superación de un proceso natural, interrupción y superación de lo que decae. Nacer es tiempo. Es necesitar disponer de tiempo. Tiempo que contar para poder vivir, tiempo que vivir, para poder contar. Nacer es tener que vivir una vida relatada.

Nacer a una vida no es sólo biología, sino biografía. Es emergencia ante la presencia de los otros con la propia presencia con *rostro*: «Sed sólo vuestro rostro, dice Agamben. Id al umbral. No sigáis siendo los sujetos de vuestras facultades o propiedades, no permanezcáis por debajo de ellas, sino id con ellas, en ellas, más allá de ellas». [33] En el nacer se confirma la fecunda fertilidad de unas vidas anteriores, pero convoca también la fertilidad de una biografía o vida narrable en el porvenir. Es continuidad de una vida y su ruptura, una revolución en la vida y en el mundo ya constituido. Continuidad y novedad, y por eso es alteridad.

En el nacimiento, el nacido altera a la madre, y al mismo tiempo el nacido es señal de donación. La prueba de la maternidad, entonces, es la presencia real del recién nacido, al que la mujer delega su ser. Pero lejos de completarla, acaso la altera y la vuelve vulnerable, como el otro que, irrumpiendo en el yo, nos mira

pidiendo solicitud y se retira silencioso si no se la concedemos. Esta prueba de la alteridad del recién nacido, vincula a una madre con su hijo por un lazo excepcional: pues no se trata de un deseo por un objeto o por un sujeto, sino de un amor por el otro. [34]

El nacimiento, la natalidad como metáfora expresiva de lo que llega, tiene una ética particular: la *ética del don*. Lo que se da no vuelve al donante, sino que continúa, prosigue su propio camino. [35] Es lo que se da después de haber sido acogido en el propio seno; es lo que emerge tras el acogimiento, un acogimiento que implica una ruptura y una cierta deconstrucción del que acoge lo nuevo por-venir. Es lo que abre un espacio para que el otro pueda nacer. Esta ética es, entonces, una ética de la pérdida del tiempo propio en el tiempo del otro. En el nacer, por tanto, hay trasgresión de lo ya dado y su continuidad, pero no simple reproducción de lo ya habido. Por eso lo nuevo o la novedad del nacimiento no es una creación *ex nihilo*, sino una donación fértil, es decir: *lo que se da*.

Todo nacimiento es un inicio y un comienzo. «Es una *acción*, y ya que la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico» [36] De acuerdo con esto, entender la fenomenología de la política arendtiana es central para comprender las claves de su filosofía educativa. La política se basa, en primer lugar, en este hecho de la pluralidad de los hombres: mientras que puede decirse que Dios ha

creado al Hombre, los «hombres» son un producto humano, terrenal. En segundo término, la política se ocupa de las relaciones entre los hombres: un espacio interesado, un espacio de relación, de acción y de discurso *entre los* hombres. La política surge en este «entre» y se establece o debe configurarse como *relación*. Por último, es en ese espacio en el que surge, y tiene pleno sentido, la libertad humana como capacidad radical de hacer algo nuevo, de actuar en relación a los demás en un espacio plural de aparición [37] Como dice en otro lugar: «La libertad es la causa de que los hombres vivan juntos en una organización política. Sin ella, la vida política como tal no tendría sentido» [38].

Los análisis que Arendt dedicó a la «acción» y a la capacidad de iniciar y comenzar encuentran un adecuado complemento en sus estudios sobre el fenómeno totalitario, ya que el totalitarismo es esa *horrible novedad* que rompe el tiempo —la idea de la historia como continuidad— y que en su vocación de *dominación total* impide, en su misma raíz, un nuevo comienzo en el hombre. El totalitarismo es, en suma, un monumental atentado contra la libertad humana, la cual es un atributo esencialmente político, y no meramente una característica de la *voluntad*. La libertad es libertad *entre los* hombres, libertad cuyo sentido sólo se alcanza, como acabamos de destacar, en ese espacio *interesado* que es la esfera pública de aparición y de pluralidad.

Entre el nacimiento y la muerte, la vida se puede desplegar como una *narrativa*, como una historia que merece ser

recordada como algo extraordinario, como una cadena de acontecimientos en los que podemos iniciar algo nuevo. Aunque hemos de morir, no hemos venido a este mundo solo a morir, sino a iniciar algo nuevo, dejó escrito también Arendt —contra el mismísimo Heidegger— en *La condición humana*. Y entre nuestra entrada en el mundo por el nacimiento y el «ya no» de la muerte, la vida, vivida como un relato en el que las cosas que nos pasan podemos recordarlas reimaginándolas, contándolas y volviendo a contarlas como un cuento, la vida tiene como fuente de sí misma el *deseo*. Porque sabemos que moriremos, deseamos; porque sabemos que podemos re-nacer, iniciar algo nuevo, comenzar, *deseamos* también.

Como seres de llegada y como seres nacidos, nuestro aprender hunde sus raíces en la experiencia de una aventura: la aventura de tener que conducir la vida. Esta conducción depende de las promesas que nos hacen y las que podemos formular por nosotros mismos; promesas que dan pequeñas señales de seguridad en el incierto futuro, pero promesas, también, que sabemos, por experiencia, a las que no es fácil dar cumplimiento. Vivimos en la utopía de la promesa y bajo el signo de la decepción, o sea, en el signo del aprender, porque todo aprender parte de un momento inicial de decepción.

#### 4. La experiencia del sentido: el aprendizaje poético

Deseo retomar ahora, para acabar, la discusión anterior en otro plano diferente, con la ayuda de Rilke. Hablemos de la infancia como poética, es decir, como

creación de sentido. Si hay un tema central en la poesía de Rilke es la *infancia*. [39] Rilke subraya sobre todo su desamparo y autenticidad existencial. Del «corazón de la infancia» surge, renovada, la tarea del poeta. Es interesante capturar el tono rilkeano al referirse a la infancia: «Oh infancia, oh fugitiva semejanza, / ¿A dónde fue, a dónde?» [40]

Rilke contempla la infancia como lo ausente, como lo ya *sido*. El poeta indaga a base de preguntas, de interrogaciones y de exclamaciones frecuentes que evocan un cierto pesar y una cierta pesadumbre: nostalgia de lo perdido como pensado como infancia:

«Sería bueno meditar mucho, para / expresar algo de lo así perdido, / de aquellas largas tardes de la infancia / que así nunca volvieron... ¿y por qué?» [41]

El poeta, desasistido y en brazos de la soledad y del dolor —dos situaciones muy conocidas por el propio Rilke— se vive a sí mismo atrapado por la indigencia y como sostenido por el abrazo de lo que se encuentra olvidado y perdido en el abismo de la memoria: el recuerdo mismo del tiempo de la vida en su plena intensidad. [42] La infancia surge, entonces, como lo dormido en la memoria, lo oculto. Y la tarea poética, al tratar de evocarla de nuevo, resurge como nacimiento de lo ausente. El poeta, desamparado, contempla la infancia como posibilidad de un renacer, de un resurgir a partir de la *conciencia de una distancia*: la que va del poeta en su situación actual a la evocación del yo de la niñez libre y espontánea.

En *Los apuntes de Malte Laurids Brigge*, la escritura surge como algo que lucha contra el miedo, como narración que procura, ante la vivencia despersonalizante de una ciudad en la que uno ya no se reconoce, el logro de una muerte propia. Aquí, encontramos la pregunta inquieta cuyo corazón es la infancia: «¿Qué vida es esta? Sin casa, sin objetos heredados, sin perros. ¡Si al menos tuvieras recuerdos! Pero ¿quién los tiene? Si la infancia estuviese aquí: pero está como enterrada». [43] No hay nada; nada nos sostiene; el recuerdo se ha evaporado. Por eso el poeta tiene como misión dar forma a esa nada. Su aprendizaje es la formación de la conciencia de ese vacío: el resultado es un aprendizaje del ver, del contemplar, del mirar. Un aprendizaje al hilo de la escritura del ser propio del poeta que se experimenta. Comentando estas ideas, Fernando Castro dice en *El texto íntimo*: «La poesía es esa capacidad de nombrar que da espacio a acontecimientos que suceden en ese instante irrepetible». [44]

Al comienzo de sus *Elegías de Duino*, Rilke dice que «no nos sentimos a gusto, ni seguros, en este mundo interpretado». [45] Cabe pensar que ese mundo es —en ausencia de un grado mínimo de conciencia de serlo así— el mundo al que la infancia se enfrenta. Nuestro mundo de adultos está ya interpretado, y vivimos con la compulsión a la simbolización perpetua. Hemos dejado de mirar, como los niños, el mundo en su esplendor y belleza. Hemos huido de la tentación de la inocencia. No somos capaces de contemplar el mismo árbol cada mañana de nuevo. Hay un poema de Alberto Caeiro,

un heterónimo de Pessoa, que expresa muy bien esta idea: «Lo esencial es saber ver,/ saber ver sin estar pensando,/ saber ver cuando se ve,/ y no pensar cuando se ve/ ni ver cuando se piensa.» [46]

«¡Tristes de nosotros —se lamenta el *Guardador de rebaños*— que llevamos el alma vestida!». Sí: ese mundo interpretado viste nuestra adulta alma, y la encadena a una conciencia cuya única posibilidad es re-crear el significado, pero no inventar de nuevo el mundo. Estamos condenados a no renacer. En su correspondencia con Benvenuta, podemos leer:

«Antaño lo vivíamos *todo* puesto que éramos menores de edad, creo que vivíamos el pavor en su totalidad sin saber que era pavor, la alegría en su totalidad sin intuir que existía una alegría demasiado rica para nuestros corazones (...) y tal vez experimentábamos el amor total». [47]

El olvido de ese vivir todo, la experiencia de una totalidad intensa parece la condición de quien habita un *mundo interpretado*. Un mundo cuyo sentido original ya no podemos crear...salvo que se dé una condición, una muy simple y elemental. Como decía Borges recordando un pensamiento del obispo Berkeley, el sabor de la manzana no está ni en la boca que la muerde ni en la carnosidad de la manzana, sino en el *encuentro* entre ambas. Y es que un beso necesita dos labios, el amor erótico dos cuerpos y sus silencios extasiados. Y la creación de la lectura un libro y el lector apropiado. Por eso, el mundo se inventa de nuevo cuando, con mirada de niño y lenguaje quizá

torpe, miramos el mundo como por primera vez hincándole nuestra imaginación en su corazón dormido.

El tiempo de la infancia, para el poeta, es entonces el tiempo ya *ido*, el *tiempo fugitivo*, aquél por el que sólo cabe preguntar, como hace Rilke, «¿A dónde fue?» Mirar ese tiempo es contemplar un abismo en penumbra que convoca la nostalgia. Contrasta con ese tiempo de la infancia fugitiva la contemplación de los objetos de la infancia en la que esta queda capturada y extrañamente perdurable. ¿Está verdaderamente la infancia en el «alma de las muñecas»? «El tiempo congelado de la muñeca —comenta Fernando Castro— inicia a la soledad y a la intransitividad del deseo». [48]

La muñeca o el osito, el juguete acariciado y conversado de la infancia, ya no pueden comunicar sino su propio silencio, nos transmiten una ausencia. Han perdido su voz, su palabra ya no es audible, sus besos y caricias ya no se sienten. Es, sí, el recuerdo de un afecto, la memoria de un deseo, la imagen de una pasión, pero es tiempo fugitivo que transmite mudo ese afecto, ese deseo, esa pasión, esa intensidad de vida.

**Dirección del autor:** Fernando Bárcena, Facultad de Educación, P.º Juan XXIII s/n, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 13.IX.2002.

Notas

- [1] Algunos estudios interesados en el uso arendtiano del concepto de «natalidad» son: ENEGRÉN, A. (1984) *La pensée politique de Hannah Arendt* (París, PUF); BEINER, R. (1984) Acting, Natality and Citizenship: Hannah Arendt's Concept of Freedom, en PELCZYNSKI, Z. y GRAY, J. (Eds.) *Conceptions of Liberty in Political Philosophy*, pp. 349-375 (Londres, The Athlone Press); BELLARDINELLI, S. (1984) Natalità e Azione in Hannah Arendt (primera parte), *La Nottola*, n.º 3, pp. 25-39 y BELLARDINELLI, S. (1985) Natalità e Azione in Hannah Arendt (segunda parte), *La Nottola*, n.º 4, pp. 43-57; BOWEN-MOORE, P. (1989) *Hannah Arendt's Philosophy of Natality*, (Londres, Macmillan); MASSCHELEIN, J. (1990) L'éducation comme action. A propos de la pluralité et de la naissance», *Orientamenti Pedagogici*, 37:4, Luglio-agosto, pp. 760-771.
- [2] ARENDT, H. (2001) *El concepto de amor en San Agustín*, p. 78 (Madrid, Ediciones Encuentro).
- [3] ARENDT, H. (1951) *The Origins of Totalitarianism* (Nueva York, Harcourt, Brace & Co.) Traducción española: *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus, 1998, p. 565. Siempre que se cite esta obra se hará por esta última edición, salvo que se indique lo contrario.
- [4] ARENDT, H. (1993) *La condición humana*, p. 23 (Barcelona, Paidós, 1993).
- [5] ROSENZWEIG, F. (1997) *La estrella de la Redención*, p. 89 (Salamanca, Sígueme).
- [6] RILKE, R.M. (1996) *Cartas a un joven poeta*, p. 12 (Barcelona, Obelisco).
- [7] MANGUEL, A. (2001) *En el bosque del espejo. Ensayos sobre las palabras y el mundo*, pp. 26-27 (Madrid, Alianza).
- [8] ZAMBRANO, M. (1995) El saber de experiencia (Notas inconexas), en *Las palabras del regreso*, p. 15 (Salamanca, Amarú Ediciones).
- [9] Cfr. STEINER, G. (2001) *Gramáticas de la creación*, p. 15 (Madrid, Siruela).
- [10] GARCÍA CARRASCO, J. y DEL DUJO, A. (2001) *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*, p. 62 (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca).
- [11] La problematización pedagógica del acontecimiento, bajo la figura de la infancia, se puede encontrar en: LARROSA, J. (1997) El enigma de la infancia, o lo que va de lo imposible a lo verdadero, en LARROSA, J. y PÉREZ DE LARA, N. (Comps.) *Imágenes del otro*, pp.65-66 (Barcelona, Virus Editorial); LARROSA, J. (2001) Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión, en LARROSA, J. y SKILIAR, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, pp. 411-431, (Barcelona, Alertes).
- [12] 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*. Nuestro 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 sólo 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. (1991) *Verdad y método*, pp. 432-433 (Salamanca, Sígueme) y AGAMBEN, G. (1989) *Enfance et histoire* (París, Payot).
- [13] Soy consciente de que una *teoría de los acontecimientos* es un punto de partida complicado, hasta donde el acontecimiento es aquello que, por principio, se escapa a toda teorización posible, en el sentido moderno-cartesiano, tanto de la palabra «teoría» como de la noción de «experiencia». Como no puedo en este artículo abordar esta dificultad como se merece, me limito a señalar el problema y a proponer que una teoría del acontecimiento, como yo lo veo, no puede sino aspirar a tratar de comprender desde dentro de la misma experiencia de lo que acontece lo que desde fuera —un discurso teórico— solo bordearía.
- [14] Cfr. AGAMBEN, G. (1989) *Enfance et histoire*, o. c.
- [15] Ver el excelente libro de COURTINE-DENAMY, S. (1999) *Le souci du monde* (París, Vrin).
- [16] FINKIELKRAUT, A. (2001) *La ingratitud. Conversaciones sobre nuestro tiempo*, p. 123 (Barcelona, Anagrama).
- [17] ARENDT, H. (1998) *Los orígenes del totalitarismo*, p. 565 (Madrid, Taurus).
- [18] ARENDT, H. (1998) *Los orígenes del totalitarismo*, o.c., p. 580.

## Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo

- [19] AGAMBEN, G. (2001) *Medios sin fin. Notas sobre la política*, p. 18 (Valencia, Pre-Textos).
- [20] Así se expresa Heidegger en una carta dirigida a Hannah Arendt escrita el 13.V.1925: «¿Sabes qué es lo más difícil que al ser humano le está dado cargar? Para todo lo demás hay caminos, ayuda, límites y comprensión —sólo aquí todo significa: estar en el amor = estar empujado a la existencia más propia. *Amo significa volo, ut sis*, dice san Agustín en un momento: te amo - quiero que seas lo que eres». ARENDT, H/ HEIDEGGER, M. (2000), *Correspondencia, 1925-1975*, p. 31 (Barcelona, Herder).
- [21] Se trata de un fragmento del poema XXIV del Guardador de Rebaños, incluido en: PESSOA, F. (2000) *Poesías completas de Alberto Caeiro*, p. 115 (Valencia, Pre-Textos).
- [22] RILKE, R. M. (2000) *Diarios de juventud*, p. 36 (Valencia, Pre-Textos).
- [23] MAGRIS, C. (1993) ¿Cuándo es el presente? Rilke ante y tras las palabras, en *El anillo de Clarisse*, pp. 202 y ss. (Barcelona, Península).
- [24] COLLIN, F. (2000) Nacer y tiempo. Agustín en el pensamiento arendtiano, en BIRULÉS, F. (Comp.) *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*, p. 84 (Barcelona, Gedisa).
- [25] JUARROZ, R. (2000) *Poesía y Realidad*, p. 17 (Valencia, Pre-textos).
- [26] Resumen aquí los argumentos de la autora citada en: COLLIN, F. (1999) *L'Homme est-il devenu superflue?*, pp. 188 y ss. (París, Odile Jacob).
- [27] MICHAELS, A. (1997) *Piezas en fuga*, p. 13 (Madrid, Alfaguara).
- [28] ARENDT, H. (1996) La crisis en la educación, en *Entre el pasado y el futuro*, p. 186 (Barcelona, Península).
- [29] Como dice Steiner: «El concepto de 'principio' contiene etimológica y conceptualmente el de inicio. La 'forma del inicio' es un principio (...) El ser que toma conciencia de sí mismo *ist das Aufangende*, 'es el proceso de comenzar'», o dicho hegelianamente: «pura presencia». STEINER, G. (2001) *Gramáticas de la creación*, o. c., p. 123.
- [30] ARENDT, H. (1996) *La crisis en la educación*, o. c., p. 208.
- [31] Ver, KERTESZ, I. (2001) *Kaddish por el hijo no nacido*, p. 88 (Barcelona, El Acanalado).
- [32] COLLIN, F. (2000) Nacer y tiempo. Agustín en el pensamiento arendtiano, en BIRULÉS, F. (Comp.) *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*, p. 92 (Barcelona, Gedisa).
- [33] AGAMBEN, G. (2001) El rostro, en *Medios sin fin*, p. 86 (Valencia, Pre-Textos).
- [34] KRISTEVA, J. (1999) *Le génie féminin, I. Hannah Arendt*, p. 83 (París, Fayard).
- [35] Escribe Derrida que el *don*, lo que se da, es lo que interrumpe la economía, lo que ya no da lugar al intercambio: «Si hay don, lo *dado del don* (...) no debe volver al donante». DERRIDA, J. (1995) *Dar (el tiempo)*, p. 17 (Barcelona, Paidós).
- [36] ARENDT, H. (1993) *La condición humana*, o. c., p. 23.
- [37] Cfr. ARENDT, H. (1997) Fragmento I. ¿Qué es la política?, en *¿Qué es la política?*, pp. 15-57 (Barcelona, Paidós).
- [38] ARENDT, H. (1996) ¿Qué es la libertad?, en *Entre el pasado y el futuro*, o. c., p. 158.
- [39] En lo que sigue me he basado en el excelente ensayo: CASTRO, F. (1993) *El texto íntimo. Rilke, Kafka, Pessoa*, pp. 15-57 (Madrid, Tecnos).
- [40] Poema perteneciente a *El libro de las imágenes* y recogido en: CAÑETE, B. (1984) *Rilke*, pp. 144-147 (Madrid, Júcar).
- [41] RILKE, R.M. (1998) Infancia, en *Nuevos poemas, I*, p. 109 (Madrid, Hiperión).
- [42] «Aún nos acordamos...quizás en una lluvia, / pero ya no sabemos lo que eso significa; / nunca más estubo la vida tan llena / de encuentros, de volverse a ver, de seguir avanzando / como entonces, cuando no nos sucedía más / que lo que sucede a una cosa y a un animal: / vivíamos entonces lo suyo como humano / y nos llenábamos hasta el borde de figuras.»
- [43] RILKE, R. M. (1996) *Los apuntes de Malte Laurids Brigge*, p. 16 (Madrid, Alianza).
- [44] CASTRO, F. (1993) *El texto íntimo*, o. c., p. 18.
- [45] RILKE, R.M. (1999) *Elegías de Duino*, p. 15 (Madrid, Hiperión).
- [46] PESSOA, F. (2000) *Poesías completas de Alberto Caeiro*, p. 115 (Valencia, Pre-Textos, 2000).

- [47] RILKE, R. M. (1989) *Cartas a Benvenuta*, p. 77 (Barcelona, Grijalbo).
- [48] CASTRO, F. (1993) *El texto íntimo*, o.c., p. 25.

**Resumen:**

**Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo**

Este artículo intenta un análisis filosófico de la idea «natalidad» a partir de una lectura pedagógica de la filosofía de la educación como *acontecimiento*. Lo que toma la forma del «acontecimiento» es lo inenarrable y lo indecible por impensable de acuerdo a las categorías lógicas tradicionales. En este sentido, el propósito de este artículo será recuperar la perspectiva del conocimiento poético para pensar la educación bajo la figura de la infancia, como tiempo original de la experiencia, y del acontecimiento como experiencia antropológica del comienzo.

**Descriptor:** Experiencia y educación. Poética de la educación. Infancia y educación.

**Summary:**

**Education and Experience in the learning of beginning**

This article tries a philosophical analysis of the idea «natality» from a pedagogical reading of the philosophy of the education like event. What takes the form of the «event» is the inexpressible thing and unspeakable by the unthinkable according to the categories traditional logics. In this sense, the intention of this article will be to recover

the perspective of the poetic knowledge to think the education under the figure of the childhood, like original time of the experience, and the event like anthropological experience of the beginning.

**Key Words:** Experience and Education. Poetic education. Childhood and education