

## **Transmisión: la mediación poética**

por Fernando Bárcena

La cuestión de la herencia -de lo que recibimos, aceptamos, pero también modificamos, e incluso rechazamos o cuestionamos- está vinculada al problema de las transmisiones.

La transmisión se pone a prueba no bajo el principio de normalidad, sino bajo régimen de lo *excepcional*. Voy a enunciar una serie de notas sucesivas al texto de mi clase, notas que en realidad no digo yo solo. Las dicen, por ejemplo: Adorno (en quien no confío siempre) sobre Beckett (*No todo puede ser dicho*); Rancière (a quien no termino de entender) sobre Jacotot y Sócrates (*No todo puede ser explicado*); Deleuze (que me dejó durante mucho tiempo con un solo libro suyo entre las manos) sobre Proust (*La mediación de los signos*); y Rossellini (de quien he sabido más gracias a Jan Masschelein y Jorge Larrosa) sobre Irene, en *Europa 51 (Irene Inexplicable)*.

### **a) *No todo puede ser dicho***

*No todo puede ser dicho*. Como acto de transmisión, la enseñanza se pone a prueba cuando a lo que nos enfrentamos es a lo intransmisible, a la fractura que abre precisamente una cierta *indecibilidad*. *Es ante lo imposible dónde, paradójicamente, se hace «posible» el acto de la enseñanza como transmisión, no como comunicación. Y al hacerse posible se convierte en un acontecimiento*. Para hacer posible (transmitir, enseñar) lo que es imposible (lo indecible), necesitamos poder *mostrarlo* en la esfera de un testimonio, de una *pedagogía como testimonio*. Ese gesto educativo, convertido en gesto testimonial, es un gesto literario, artístico, un gesto indirecto.

Un ejemplo de esto que digo lo podemos encontrar en un comentario que hace Adorno en la *Dialéctica Negativa*, cuando al aludir a la *Trilogy* de Beckett, dice que en ella encontramos la única forma posible de transmitir el holocausto: ofreciendo un relato como el de Beckett, donde esa palabra no se pronuncia ni una sola vez:

Beckett ha reaccionado de la única manera adecuada a la situación del campo de concentración, una situación que no nombra nunca, como si estuviera prohibida su representación (*Bilderverbot*). Lo que es, es como un campo de concentración (Adorno, 1966, 371).

Hay dos posibles planos de análisis en este breve fragmento. Por un lado la cuestión de la *representación prohibida de un acontecimiento*. Creo que existe un peligro latente en este tipo de afirmaciones: si no podemos decir de ninguna manera el horror, lo encerramos en una especie de discurso sagrado que impone una *política del silencio*. Aquí lo indecible se vuelve un dogma impuesto, que nada tiene que ver con las dificultades que un testigo (por ejemplo, de un campo de concentración) encuentra para hablar de lo vivido o con su necesidad de guardar silencio. No hay que confundir, por tanto, lo indecible como dogma impuesto y lo indecible como experiencia de un testigo. El segundo plano se refiere a otra manera de interpretar lo que es indecible. Adorno dice, refiriéndose a Beckett, que «lo que es, es como un campo de concentración.» Es como si Beckett, consciente de la inmensidad del horror del campo, supiese que lo único que puede hacer es «mostrarlo», ya que no lo puede «decir», ni encerrar en un discurso ni ninguna lógica disciplinar.

En eso creo que consiste una poética de la transmisión. Hay cosas que sólo podemos transmitir «mostrándolas», en vez de «diciéndolas». Se trata de presentarlas, volverlas visibles de otro modo, hacerlas presentes. Mostrar a través del arte (de la literatura y otras formas), mostrar

como lo haría un artista que crea una obra y provoca un encuentro con el espectador, con el lector, con un auditorio. Toda obra de arte crea una relación, un encuentro.

Todo lo que tiene que ver con las artes (cine, teatro, música, pintura, literatura...) está en relación con una experiencia de la alteridad, que en educación es muy difícil de sostener, porque la pedagogía necesita traducir lo extraño, volverlo claro, digestivo, explicado y legible. Además, la pedagogía parece no tener paciencia. Todo tiene que ser puesto en acción -en un programa o en un plan-, todo tiene que ser dicho, y sin embargo no todo puede ser dicho ni debe ser dicho. Porque si es así, si estuviésemos obligados a decirlo todo, a dejar todo explicado, no habría tiempo material para pensar las cosas. No podríamos pararnos a pensar en lo que hacemos. Ni sabríamos mirar, ni saber qué vemos cuando miramos.

### ***b) No todo puede ser explicado***

*No todo puede ser explicado.* Hay un mito inaugural de la pedagogía que sostiene que la explicación es necesaria para que se produzca un aprendizaje, que el aprender depende de que un maestro explique lo que no entendemos. Que no se puede producir aprendizaje compartiendo ignorancias e inteligencias diferentes. Esta necesidad de explicación es paralela a la exigencia de la comprensión, comprensión que no se produciría sin aquélla. Según esto, toda pedagogía tiene la obligación de adaptarse a los jóvenes a quienes (se) dirige, de modo que la pedagogía considera que, para que se den la comprensión y el aprendizaje, hay que pasar de lo más simple a lo más complejo. Hay que someter la (falta) de inteligencia del alumno a la inteligencia del maestro, ligar la una a la otra.

Esta es la tesis que Jacques Rancière sostiene en *El maestro ignorante*: «La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo» (Rancière, 2003, 15). La supuesta «ignorancia» del maestro ignorante de Rancière tiene su base histórica en la aventura intelectual que en 1818 Joseph Jacotot, lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, realizó con alumnos en los Países Bajos, adonde le llevó el exilio. Teniendo que enseñar a alumnos que desconocían el francés, como él mismo desconocía el holandés, el azar decidió su proceder. Como no existía entre ellos cosa alguna común, y al haberse publicado por esas fechas en edición bilingüe *Las aventuras de Telémaco*, de Fenelón, hizo enviar el libro a sus alumnos a través de un intérprete pidiéndoles que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción. A medida que avanzaban en la lectura les hacía repetir una y otra vez lo que habían aprendido diciéndoles que se contentasen con leer como pudiesen la segunda parte del libro al menos para poderlo contar. El proceder de Jacotot consistió, en definitiva, en considerar que no hay un punto de partida del saber, sino que lo que hay que hacer es continuar un camino ya comenzado. Su método consistió en darse cuenta de que un «método» no es un conjunto de procedimientos y técnicas, sino una manera de marchar, de caminar, de habitar un espacio y transitar un recorrido. Un viaje. Recordemos que educación, que también viene de la palabra latina *educere*, significa salir afuera, es decir, viajar. A cada paso es el sentido de la marcha lo que cuenta. Prestar atención a cada momento del camino, preguntarse: y yo qué veo, y yo qué pienso. Así, dice Jacotot: «Pienso que todo hombre es un animal razonable, capaz por consiguiente de captar relaciones. Cuando el hombre quiere instruirse, es preciso que compare las cosas que conoce entre sí y que las compare con las que aún no conoce» (Jacotot, 2008, 25).

Para Rancière, lo decisivo no está en el saber del enseñante. Lo decisivo está en otro lugar: está en la manera en que el maestro se acerca a su objeto, y el modo como se hace presente ante él y en la relación que ayuda a estructurar con y junto el alumno la relación de éste con ese objeto que media entre ambos. Lo decisivo no está en someter la inteligencia del alumno a la

suya, sino en liberar la inteligencia del alumno forzándole a que no pierda de vista su objeto. A que siga pensando, a que preste atención, a que concentre su mirada. Se trata de darle confianza: no te desvíes de tu ruta, insiste, piensa, di qué piensas, mantente en la ruta trazada. Se trata de estar presente en la relación de un modo que se evite el principio del atontamiento pedagógico, del debilitamiento y de la fragilización del aprendiz, al que a costa de querer «emanciparlo» llevándole al saber, se le estupidiza e infantiliza alumnizándole.

Por el contrario, una relación pedagógica más emancipadora consistiría quizá en afirmar que entre el maestro y el aprendiz existe esa tercera cosa, un tercer elemento -un libro, un texto, un objeto de aprendizaje- que es extranjero tanto a uno como a otro y al cual ambos deben constantemente referirse para verificar en común lo que el alumno ha visto, lo que dice y lo que piensa: «Es esta tercera cosa de la que ninguno es propietario, ante la cual ninguno de los posee el sentido, la que se tiende entre ellos» (Rancière, 2008, 19). Esta lógica contradice la del saber pedagógico, que sostiene que lo que el alumno debe aprender es lo que el profesor le enseña, o sea, que lo que el alumno, como espectador, debe ver es lo que el profesor, en la escena pedagógicamente diseñada, le hace ver. Dicho así creo que se entiende que la enseñanza libera, y esta liberación de hecho comienza cuando se comprende que mirar, ser espectador es también un tipo de acción, una experiencia que transforma. El alumno, actuando, hace experiencia de aprendizaje observando, seleccionando, comparando, interpretando, traduciendo lo que ve con algo que le es externo, un objeto, un saber, un texto. De acuerdo con este principio, lo que el maestro enseña no es, propiamente, su saber explicándolo, como queriendo anular la distancia existente entre el saber del maestro y la ignorancia del aprendiz, sino que, por así decir, les manda que se adentren en el bosque, que cuenten lo que vean, lo que piensen de lo que han visto, que lo comprueben. Que salgan fuera, que se expongan, que se hagan presentes en esa salida, en eso que ven, en ese saber, en ese *tercer elemento* que es necesaria mediación en una relación educativa.

Ningún aprendizaje evita el viaje, la salida hacia fuera: «Bajo la orientación de un guía, la educación empuja hacia el exterior. Parte: sal. Sal del vientre de tu madre, de la cuna, de la sombra de la casa paterna y de los paisajes juveniles. Al viento y a la lluvia: ahí afuera, faltan todos los abrigos. Tus ideas iniciales no repiten sino palabras antiguas. Joven: viejo parlanchín. El viaje de los hijos tiene el sentido desnudo de la palabra griega pedagogía. Aprender provoca la salida» (Serres, 1993, 23). Salir, partir, es dejarse *seducir*. *Seducere* significa llevar a la mujer a la casa propia, que es un lugar privado. Siempre hemos creído que la seducción era eso lo que implicaba: aplicar ciertas artes de persuasión para llevar a alguien a un espacio privado, oculto a miradas indiscretas. Pero podemos leer pedagógicamente esta palabra -*seducere*- en relación con el salir afuera del *educere* de otro modo: (*s*)*educere* sería entonces llevar a alguien, no sólo al espacio de su propia intimidad, al lugar que le es propio, para que se haga presente en él, sino llevarlo, o mejor, acompañarlo, hacia un lugar *público*, al espacio de pluralidad donde, como diría Hannah Arendt *aparecemos* -nos hacemos presentes- ante todos los demás. De nuevo Serres es exacto aquí: «Dejarse seducir. Volverse varios, enfrentar el exterior, caminar en cualquier dirección [...] Porque no existe aprendizaje sin exposición, muchas veces peligrosa, a lo otro. Jamás sabré lo que soy, dónde estoy, de dónde vengo, para dónde voy, por dónde avanzar. Me expongo a los otros, a las singularidades» (Serres, 1993, 24). Así, el juego de la pedagogía no se efectúa a dos bandas, el viajero y su destino, sino a tres: El tercer lugar interviene ahí tanto como el límite del paisaje. Sin embargo, ni el aprendiz ni el *iniciador* saben muchas veces cual es el lugar de esa puerta de entrada al tercer elemento -el tercero instruido-, ni tampoco su uso exacto.

Un día, en cualquier momento, algo pasa: acontece. Atravesamos la senda, cruzamos el río o el bosque, y todo queda finalmente comprendido.

### c) *La mediación de los signos*

Se trata, entonces, de estar en la relación pedagógica de un modo tal que logremos aprender a devenir sujetos que experimentamos, en nosotros y por nosotros mismos, pero siempre en el seno de una *mediación*, el *pathos* de la creación misma. Lo que yo me pregunto es si esta hipótesis tiene validez para pensar la pedagogía de otro modo, de un modo que no anule lo pedagógico, sino que lo conquiste. Hay un fragmento de Vladimir Nabokov que es muy pertinente citar aquí. Dice así:

He tratado de hacer de vosotros buenos lectores, capaces de leer libros, no con el objeto infantil de identificarse con los personajes, no con el objeto adolescente de aprender a vivir, ni con el objeto académico de dedicarse a generalizaciones. He tratado de enseñaros a leer libros por amor a su forma, a sus visiones, a su arte. He tratado de enseñar a sentir un estremecimiento de satisfacción artística, a compartir no las emociones de los personajes del libro, sino las emociones del autor: las alegrías y las dificultades de la creación. No hemos hablado sobre libros; hemos ido al centro de esta o aquella obra maestra, al corazón vivo de la materia (Nabokov, 1997, 542).

Entre otras cosas, este fragmento apunta a la idea de la *mediación*. Creo que de eso se trata: es posible que no sea necesaria la lógica de la explicación, pero si es importante una *poética de la mediación*. El maestro, todo profesor, está llamado a ser un mediador en la conciencia del aprendiz. Es un mediador y es un pasaje. Un mediador, no un sustituto. Nuestros mejores maestros no dirigen nuestra mirada, sino que nos dan señales para que nos encontremos con la experiencia de nuestra propia mirada, para que prestemos atención y caigamos en la cuenta. En este sentido, lo poético tiene que ver con la experiencia de *caer en la cuenta acerca de algo*.

Poéticamente, lo que nos interesa no es lo que la experiencia revela de constante sujeta a leyes, sino su carácter *único*, no legible, lo que hay en ella de irrepetible y de fugaz. En este sentido, lo poético nos permite acceder al conocimiento de la experiencia desde una especie de darnos cuenta, o mejor, como cayendo en la cuenta, como una especie de atención concentrada. Lo poético, entonces, como atención, como un prestar atención, como un caer en la cuenta, como un saber de nuevo, desde una dimensión desconocida hasta ahora, lo que ya sabíamos de otro modo.

En *Proust y los signos*, Deleuze explica este papel de la mediación en todo aprendizaje, aunque él se refiera a un aprendizaje proustiano, al *aprendizaje de un hombre de letras*:

Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendiz que no sea «egiptólogo» de algo. No se llega a ser carpintero más que haciéndose sensible a los signos del bosque, no se llega a médico más que haciéndose sensible a los signos de la enfermedad. La vocación es siempre predestinación con relación a signos. Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o jeroglíficos (Deleuze, 1995, 12).

El aprendiz de carpintero llega a ser carpintero haciéndose sensible a los signos del bosque, dice Deleuze. El aprendiz de médico, atendiendo a los signos de la enfermedad. El

aprendiz de hombre atendiendo a los signos de la experiencia vivida. En suma: todo aquello que nos enseña algo emite signos, señales que convocan nuestra capacidad de interpretación. Deleuze escribe que enamorarse es individualizar a alguien por los signos que emite. Esto es claro en la auténtica relación de aprendizaje. El maestro que deja que su alumno aprenda, que no le obstaculiza ni le perturba, se enamora constantemente de él. Y al aprendiz le ocurre lo mismo con el maestro que emite signos que dan a pensar. Porque aprende en la medida que se sensibiliza frente a estos signos que emite, y hace de ellos su aprender. En ambos casos, el aprender y el enseñar es un acto de amor, que nace y se alimenta de interpretación constante de los signos que ambos emiten. En suma: «Nunca se sabe cómo aprende alguien; pero, cualquiera que sea la forma en que aprenda, siempre es por medio de signos, al perder el tiempo, y no por la asimilación de contenidos objetivos.» (Deleuze, 1995, 32).

Y se aprende mediante signos porque los signos se despliegan siempre en el plano de lo heterogéneo y de las relaciones. Se aprende *con* alguien, no *como* alguien, porque se aprende siempre con alguien que no es semejante a nosotros, con alguien que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende. Sin embargo, en este proceso de interpretación de los signos que emiten las cosas -es decir, en este proceso de llegar a aprender- tiene que haber *decepción*. Porque, como dice Deleuze, pocas cosas no son decepcionantes la primera vez que las vemos, pues la primera vez es la vez de la inexperiencia. Es la vez en que más agudamente nos enfrentamos a nuestra ignorancia, a nuestra incapacidad de distinguir el signo a desvelar del objeto que lo emite. Los objetos que emiten signos se interponen, una y otra vez, entre nosotros y sus signos.

Nos decepcionamos, por tanto, en el aprender, porque el objeto que emite los signos que debo interpretar no desvela totalmente su secreto, porque frustra nuestras expectativas. Ante este hecho, en cada *línea de aprendizaje* nos esforzamos en una *comprensión subjetiva*. Por eso en el aprender hay dos momentos: un momento de decepción, que se expresa como frustración ante el fracaso de nuestra interpretación objetiva, y un intento de interpretación o de comprensión.

Esta es la razón de que sea tan difícil decir cómo se aprende: hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice: «haz como yo». Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen «hazlo conmigo» y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo (Deleuze, 1988, 69).

#### ***d) Bajo el signo de un acontecimiento***

Ante lo incomprensible, las conductas y reacciones que, como le pasa a Irene en la película de Rossellini *Europa 51*, se escapan al orden explicatorio, se da siempre la posibilidad del uso de una especie de coerción sin el uso de la fuerza. Por ejemplo, la *confesión*, entendida como ejercicio que nos obliga a salir de nuestro silencio, como coerción que nos impone la obligación a tener que decirlo todo. Así, el marido de Irene, ante la conducta inexplicable de su mujer, quiere que confiese que ha iniciado una relación con otro hombre, porque sólo una cosa así daría razón de su extraña conducta. Si confesase semejante aventura amorosa, pero ilícita, entonces la conducta de Irene podría explicarse de acuerdo a una categoría socialmente codificada.

Aquello que no cabe en un formato de explicación lógico, de acuerdo a categorías socialmente codificadas, es, por incomprensible, escandaloso, y por tanto sospechoso de locura. Irene está loca. Ha perdido el juicio tras el suicidio de su hijo. Esta explicación es perfectamente coherente. Pero Irene no da razón de su conducta. Se deja interpelar, se deja preguntar y acosar, se deja hacer y va perdiendo, unos tras otros, los sucesivos exámenes a los que será sometida (por el marido y la familia, por el cura, por el policía, por los médicos).

Su extraño comportamiento es una amenaza a la coherencia ideológica del grupo social al que pertenece. A todas luces, la conducta de Irene es «ambivalente». Ni su marido, ni los médicos, ni los jueces pueden identificar, en su propio código, la extraña conducta de esa extraña mujer, que ha dejado de comportarse de acuerdo a la clase burguesa a la que pertenece, y a la que nunca debería haber renunciado. Ya no la reconocen, porque algo ha ocurrido en ella, una especie de cambio o transformación que no comprenden y que necesitan identificar como enajenación.

A Irene le ocurre, entonces, que ya no se comporta de un modo normal, de un modo corriente, como se esperaba de ella. Su conducta es escandalosa para los miembros de su grupo, pero también hay algo interior en ella. Se ha provocado un acontecimiento para el cual, como dice Alain Bergala, su conciencia no tiene los medios o la capacidad de asimilar. Ese acontecimiento representa un enigma, una extrañeza, una conmoción que tiene una relación de concernimiento personal con ella, y sólo con ella. Y es ese enigma, y esa extrañeza, y esa conmoción lo que la distanciará de sus antiguas certezas y de su antigua comodidad moral: «En *Europa 51*, la muerte de su hijo va a desencadenar en Irene un período de soledad moral y de sufrimiento durante el cual el mundo y las ideologías que le hablan van a presentársele como algo opaco, desconcertante, incomprensible. Al término de este período de latencia durante el cual sus antiguos valores ya no tienen sentido para ella, cuando ella se encuentra confrontada a las cosas tal y como son, en su heterogeneidad fundamental que es un verdadero desafío para su conciencia, un día va a surgir, de improviso, una nueva fuerza, una verdad revelada más que alcanzada con el esfuerzo de la razón» (Bergala, 2000, 19).

Rancière dice en «Un niño se mata», que esta película de Rossellini es «un film sobre el acontecimiento: adecuado para instruirnos sobre lo que quiere decir 'algo pasa'» (Rancière, 1991, 92). La película se sitúa, sin embargo, no tanto bajo el signo del trauma, porque de ser así tendrían razón en sus juicios los instructores de la realidad que rodean y acosan a Irene, sino bajo el signo de un acontecimiento que enuncia lo intolerable: *un niño se mata* (el suicidio del hijo de Irene). Lo intolerable no es que, a lo largo de la película, se sucedan otras muertes y otros suicidios en presencia de una Irene del todo impotente frente tales pérdidas, pese a todo el amor a los más humillados que en ella va creciendo, sino que lo intolerable es el *aprendizaje de la potencia singular que va al encuentro del acontecimiento*.

Es justamente esta separación que se opera en Irene en relación a sí misma, esa distancia entre la Irene *de antes* y la Irene *de ahora*, esa Irene desgarrada por un acontecimiento, la que, en el contexto de la película de Rossellini, como dice Masschelein, ofrece, más que un espacio definido por la pedagogía, un *espacio e-educativo*, entendido como fractura, como experiencia y como viaje hacia lo desconocido. Hay aprendizaje pero no se sabe muy bien de qué tipo. *El espacio e-educativo se abre a partir de una actitud que implica una cierta actividad pasiva (o una cierta pasividad activa) paradójica: la exposición de uno mismo*. Como le ocurre a Irene, el espacio *e-educativo* se abre cuando se rompe el régimen pedagógico institucional con la separación o enajenación de uno mismo, con la extrañeza.

A Irene le pasa como a Henek, el adolescente de quince años que cuida con hábiles manos que nos sienten repugnancia del pequeño Hurbinek, en el relato de Primo Levi, una *esfinge muda* que antes de morir dirá una única y extraña palabra, una palabra sin significación pero con sentido. La *potencia de aprendizaje* (de Henek) se concentra en esa palabra secreta que aquél dirá *-matisklo, matisklo-*, una palabra indescifrable y que quedará en el silencio del significado. No es la extrañeza de Hurbinek, sino la del propio Henek, la que el adolescente dotado de palabra debería tener frente al silencioso *infans* donde el acontecimiento se opera. Irene es extraña, y su extrañeza y su pérdida es lo que ganará como una suerte de *aprendizaje del extravío*. Finalmente será encerrada como si estuviera loca. Y realmente lo está a los ojos del saber que le rodea (del marido, de los médicos, del cura, de la policía). Es lógico que un aprendizaje tal no pueda entrar dentro del régimen institucional e instituido de lo pedagógico.

## Final

Acabo. Todo concluye. Hannah Arendt dijo que toda acción humana tiene un inicio o comienzo y un final o término. Actuar en el mundo, hacer experiencia en él, implica iniciar nuevas cosas, tomar una iniciativa, que nunca arranca desde el vacío, sino a partir de un legado o herencia. Pero también supone un término, una conclusión. La educación, entonces, inscrita en la filiación del tiempo, implica aprender a comenzar, pero también aprender a concluir. Es en este sentido en el que creo que tenía razón el poeta Wystan Hugh Auden cuando afirmó que «con la madurez, sin embargo, nos damos cuenta de quiénes somos, cosa que no sucede en la infancia. Madurar significa cobrar conciencia de la necesidad, saber lo que se quiere y prepararse a pagar el precio que ello exige. El que fracasa es porque no sabe lo que quiere o porque le repugna el precio».

De acuerdo con estas palabras, quizá el mejor complemento de una reflexión pedagógica que no desprecie un pensamiento de la natalidad, como facultad para establecer nuevos comienzos, como un modo de hacernos presentes y visibles en el mundo y en lo que nos pasa, sea una perspectiva que, al mismo tiempo que celebra los inicios, reconoce que al final de un recorrido educativo también hay que *aprender a despedirse*. Pues la verdadera infancia «liberada», aquella a la que accedemos cuando ya la hemos perdido definitivamente, es la que tal vez debiera vivir en la mente y el corazón de cada educador, como un impulso que le sostiene para ayudar a que el otro establezca nuevos comienzos, como naciendo incesantemente para sí mismo. Se trata de la infancia que celebramos despidiéndola, *aprendiendo a concluir*. Entonces, recordar la infancia significa quizá preparar un *mundo común* en el que el hecho de ser niños no sea sinónimo de imperfección y marginalidad, ni donde devenir adultos tenga el sentido de una infancia traicionada. Aprender a concluir, como ahora mismo debo hacer yo con estas últimas palabras, tratando de estar siempre a la altura de la dignidad de esa despedida.