

El niño, la ignorancia y el psicoanálisis



JULIO MORENO¹

En *Lecturas de la infancia*, de Jean-François Lyotard (1997), se lee este comentario: «Los niños aportan al mundo de lo que es, el asombro de lo que, por un instante, no es nada todavía» (p. 72), fragmento que se refiere al empuje absolutamente humano a producir novedades radicales, incluso por fuera de la envoltura tantas veces asfixiante de las cadenas que relacionan las causas con los efectos. Este empuje puede notarse con particular evidencia en los niños cuando aún no han sido embretados por el «aporte cultural», algo a lo que alude Nietzsche en sus *Consideraciones intempestivas*² (1873-1876/2006) y también Jorge Luis Borges cuando en «La creación y P. H. Gosse», de 1941, dice «Dios acecha en los intervalos» (p. 29). Yo diría que el acontecimiento (el milagro, lo fuera de catálogo) acecha en los *inevitables* intervalos que subsisten a pesar de que nuestras concepciones pretenden insistentemente conformar una ceñida cadena entre las causas y sus efectos. Cadena que, por suerte para lo creativo de los humanos —y para desgracia del *rigor de la ciencia*—, nunca es suficientemente saturada y no logra taponar todas las *roturas* y discontinuidades que no rara vez preanuncian, y preceden, novedades radicales. Y lo hacen donde los enlaces asociativos y forjados por lo cultural no están *demasiado* saturados: en las zonas de inconsistencias que a veces se muestran solo como *impasses* y otras nos lanzan hacia rutas no previamente transitadas.

1 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. julmoreno@gmail.com

2 En la «Segunda consideración», afirma que lo extemporáneo o intempestivo adquiere fuerza cuando actúa en contra del tiempo que lo gestó, es decir, del influjo asfixiante de la Modernidad.

Aun así, la buena noticia es que esas discontinuidades, a pesar de nuestra racionalidad empecinada, siempre están y que, vistas desde fuera de nuestra antropomórfica sabiduría, parecen surgir «de la nada». No importa para eso si el punto de partida de esa creación es un calco o un mapa. El calco, como la conexión, es patrimonio de lo que llamé *lo animal del humano*, lo «aperto» que aún nos habita (y que lo usan en forma intensiva los animales no humanos); en cambio, la asociación y el mapa abren caminos en los que puede emerger lo que he llamado *lo humano del humano*: el embate del humano para atravesar zonas de inconsistencia, rupturas en la cadena asociativa, reformulando lo que solemos llamar *la realidad*.

De todos modos, en los contactos del humano con lo otro desconocido, interviene *siempre* (aunque en diferentes proporciones) tanto lo que he llamado *conectivo* como lo *asociativo*. A pesar de ello —particularmente, en la Modernidad—, ha habido un olvido —que también podríamos pensar como una activa exclusión— de la *conexión*, esa captura un poco animal y un poco mágica que prescinde de (en rigor, las *ignora*) representaciones y transita por fuera de los caminos ya recorridos por los mandatos de la cultura. La eclosión mediática de estos últimos años —que ha producido una preponderancia mayor de la imagen, de la inmediatez, de la obsolescencia y de la posibilidad de prescindir de la escritura y hasta del razonar (de ahí aquello de *generación post-alfa* de la que habló Berardi en 2007) para conducirnos por el mundo— ha incidido decididamente en que *la conexión* sea un disparador privilegiado.

Por ello, ese *los niños aportan al mundo de lo que es, el asombro de lo que por un instante no es nada todavía* de Lyotard se relaciona con el hecho de que los niños (sobre todo los de muy corta edad) vivan en un mundo en el que preponderan la conexión y la ignorancia sin censura (*i. e.*, pueden no tener en cuenta las explicaciones oficiales de la apretada secuencia de causas y efectos). Aun así, el entorno social, la escuela, la sociedad y la cultura pronto harán que ese pequeño humano-animal, un bebé, se transforme en un humano, un *formador de mundo*, como llama Heidegger al humano por disponer de representaciones para *calcular*.

Esto trae a la palestra el hecho (tal vez olvidado) de que los humanos estamos o permanecemos un poco aislados —por acción de la palabra y el encierro que habitamos en el mundo de los significantes— de la conexión

directa con el entorno, sin mediación de la representación de lo que en una época nos precedió como animales y que —no conviene que lo olvidemos— aún nos habita aunque hagamos lo posible para silenciar sus manifestaciones.

El niño de muy corta edad, el *infans*, está «abierto» a los objetos aún no representados como los adultos creemos que debe hacer todo humano. Creemos que debemos llamar a las cosas por *su* nombre, un nombre compartido con el entorno familiar y social que genera la restrictiva idea de que cada cosa puede ser contenida y encerrada por *su* —notar la arbitrariedad del *su*— nombre, que viene adherido a una lógica, como si nombre y cosa, representación y representado se implicaran biunívocamente. Univocidad artificial que compite con la que podría surgir en la inmanencia absoluta (Agamben, 2005). Ese es el paso inicial e ineludible para lo que solemos llamar *entender*. Este *logro* —así lo sentimos y evaluamos los adultos— que acompaña el ingreso del pequeño al mundo de los adultos interrumpe —o, al menos, interfiere— el ingreso de lo radicalmente nuevo de los descubrimientos del pequeño al favorecer el tránsito de encontrar por caminos ya recorridos respuestas que cuentan con el elogio de la comunidad a la que está ingresando. Es decir, se saturan las interrupciones de las que hablábamos y se silencian actos creativos. El niño muy pequeño no ha hecho aún la transición que implica construir una suerte de mapa con signos (mapa con el que él poco a poco va componiendo y copiando el acervo cultural) de representaciones de lo que habita; sin embargo, puede contar con *conexiones*, cartografías hechas a partir de sensaciones y trayectorias que pronto, para bien o para mal pero inevitablemente, reformulará (o le reformularán) a fin de que, de algún modo, esté de acuerdo con las coordenadas generales de los mapas que gobiernan las relaciones de su entorno (primero y principalmente, con su madre, y pronto, en relaciones atravesadas desde el inicio por el ambiente familiar y social, que culmina con la apropiación de su tránsito por la escuela). Si «todo anda bien», se convertirá en un niño-adulto disciplinado.

Quizás el hecho de que el niño muy pequeño no posea el dominio de las herramientas básicas de la asociación (las representaciones, la palabra, los sentidos consensuados) a pesar de estar, aun desde antes de nacer, *bañado* por el lenguaje de su entorno, le permite incursionar con cierta libertad por lo que tiene el privilegio de *no ser nada todavía*. Como si esa desprovisión despejara o hiciera más fácil el caminar sin mapa, la conquis-

ta del pronto evanescente universo conectivo que no tiene formatos *dados* de antemano, pero es notablemente apto para las posibles creaciones desde la nada. Los autistas suelen seguir más que la población no autista (la, así llamada, *población normal*) en ese universo conectivo y, por ello, pagan un importante precio; sin embargo, tienen una no siempre percibida gloria: la de poder recorrer caminos más propios, alejados de lo convencional, como lo anticipó Deligny (2015), porque el tránsito por lo ya representado ahoga *casi* todo (como un agujero negro, una sobrecondición capaz de extinguir cualquier pretendida originalidad) brote de lo singular que en sus primeros encuentros produce el pequeño. Algunas de estas luces creativas pueden perdurar y ser fuente de creaciones duraderas. Otras, seguramente la gran mayoría de las llamas desprendidas de esos chispazos creativos, son apagadas o expulsadas por el entorno social, que entiende que lo único que vale es el sentido consensuado.

Ya cuando adultos, pensamos e interactuamos con el afuera desde algo que entendemos y que solemos llamar *sujeto*, *individuo* o *yo*, que guarda celosamente un tesoro valioso, un baluarte desde el que *entendemos* (es decir, creemos entender) los objetos que nos rodean y que solemos llamar *el mundo en que vivimos*, lo cual incluye a nuestros semejantes. Sujeto y objeto tejen así una relación de *sujeción* bajo concepciones que Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980/1994) llamaron *molares*. Estas tejen una división y al mismo tiempo una unión insoslayable entre los sujetos y «sus» objetos.

Sin embargo, los autores mencionados nos hablan también de aspectos *moleculares* vigentes en el mundo en el que vivimos. Para ellos, la fuente de lo molecular está más allá de la concepción molar de sujeto diferenciado y confrontado con los objetos —como lo pensó Descartes—, constituyendo lo que podría llamarse *servidumbre maquínica*. Para esa servidumbre, los individuos son como piezas de máquinas que no controlan ni dominan.³

3 Esto es análogo al hecho de que los individuos biológicos son simples portadores de genes, los que de últimas “decidirían” el accionar de los cuerpos que los contienen. Como ha explicado Dawkins (1976/2000), cada individuo biológico está dominado por una suerte de máquina que obedece los intereses de sus genes, intereses que solo tienen una aspiración: reproducirse. Es por ello que los genes *usan* a los individuos que los portan para asegurar su propagación y su supervivencia. La lógica de la genética ejercería una *servidumbre maquínica* sobre los individuos biológicos.

Como seguramente han escuchado decir (a Isidoro Berenstein le encantaba esta frase), el niño se parece más a su época que a sus padres, lo cual estaría de acuerdo con que en diferentes épocas haya diferentes sujeciones sociales y servidumbres maquínicas de estofa molecular que dominan la presentación de las producciones subjetivas más allá de la sujeción molar con la que solemos entender —en una relación causa-efecto— los efectos de la crianza en la que los *sujetos* padres y los *sujetos* maestros modelan o hacen la subjetividad de los *objetos* niños.

De este modo, uno de los ángulos más esclarecedores para acercarse a la realidad del niño lo constituye su relación con la *ignorancia*. Para evaluarla es conveniente examinar la distancia que separa el *ignorar* del *desconocer*, tanto en el saber cotidiano como en el de religiosos y filósofos, aun cuando a pesar de ello se los suele presentar como sinónimos.

Los diccionarios corrientes mencionan tres significados de *ignorar*: 1) Simplemente desconocer algún motivo o alguna relación, como, por ejemplo, en la frase «*Ignoro* cuál puede ser el valor monetario de esta pieza de antigüedad». 2) No hacer caso a alguna consigna consensuada, como en «*Ignoras* el reglamento para beneficiarte». 3) No tener en cuenta a alguien, actuar como si no estuviera presente: «Cada vez que digo algo que no le gusta, me *ignora*».

Los tres casos expresan una vacilación entre hacer como si aquello a lo que se refieren (el valor, el reglamento, la persona) no existiera. Aunque, a juzgar por su alusión en las frases, pareciera que *eso* existe o que al menos podría existir. *Ignorar*, de todos modos, tiene en el lenguaje coloquial más bien una connotación peyorativa o denigratoria, como si fuera un insulto, lo cual se refleja en la calificación del tipo: «Eres un ignorante».

Pero hay otros usos del *ignorar* en la religión y la filosofía.

Expresa Nicolás de Cusa en su famoso texto *La docta ignorancia* (1440/1966) que *ignorancia* no es indiferencia ni desconocimiento, sino la actitud necesaria para que una mente enfrente su finitud frente a lo infinito del universo y de Dios. La ignorancia instruida o docta no es de fácil acceso porque la mente naturalmente se siente atraída por conocer, por las representaciones, más que nada, por conocer lo que creemos importante, y no por lo que consideramos incomprensible. Pero lo verdaderamente sabio para Nicolás de Cusa es el reconocimiento de quien se percata de que, por

más que se esfuerce, no podrá alcanzar lo esencial ni a Dios por medio del conocimiento. Él es inaprehensible e inalcanzable, y no conviene, para llegar a él, velar esta verdad con saberes de lo establecido o por caminos ya transitados. La idea de base en esta y otras aproximaciones doctas es que el saber, lo consensuado, los catálogos que dictaminan cómo son las cosas tienen un efecto eneguedor, no nos dejan tomar contacto con lo más desnudo y esencial.

La sabiduría de la docta ignorancia no es infundida desde afuera: está dentro de uno mismo, y quien pretenda ser sabio deberá desprenderla de su propia experiencia. Hay una oposición entre la docta ignorancia y el espíritu de *búsqueda* propio del humano que se ha intensificado enormemente a partir de la Modernidad con su ideología de que no hay nada del mundo en el que vivimos que pueda darle la espalda a nuestro conocimiento y de la creencia de que siempre debemos correr en búsqueda de nuevos aportes, crecientes perfeccionamientos a los conocimientos y dispositivos que manejamos.

Para poder encontrar el verdadero conocimiento —afirma Nicolás de Cusa— hay que separarse de las características de las cosas y encontrar su esencia. Él opone el saber a la ignorancia como métodos que se han usado para indagar lo verdadero, y decididamente prefiere el segundo. Las características, las peculiaridades, los detalles velan lo esencial. Nicolás de Cusa propone buscar (yo diría *conectarse con*) lo que hace que la cosa sea lo que es, su singularidad, desprendiéndose de todo lo que no la hace única. Para ello, opino, es crucial desasirse del saber consensuado que perturba e impide examinar lo importante. Esto no debería asombrarnos: es análogo al método analítico de escuchar a un paciente. Se busca no un saber, sino el encuentro con algo sin antecedentes, un acontecimiento.

Nicolás de Cusa también especuló sobre la existencia de otros mundos, idea que fue retomada más de cien años después por Giordano Bruno, quien había leído su obra. Se planteó que dado que la imagen del mundo es imagen de Dios y, a la vez, Dios es unitario e infinito, el mundo también debería serlo. En esto se acercaba a los conceptos de la física contemporánea: si el universo no tiene fin, no existe en él un centro ni debería considerarse que es *uno*. Tanto es así que muchos consideran que el nombre más apropiado para este sería *multiverso*. Todo en él es relativo, no hay lugar

de privilegio ni quietud: todo, incluido el Sol, está en el universo en movimiento. Nicolás de Cusa ya se oponía a las consideraciones estructuralistas.

Con esta cortísima referencia a un texto de Nicolás de Cusa pretendo acercar la idea de que la ignorancia es patrimonio crucial de la *apertura* (ver *Lo abierto* de Agamben, 2002/2006) y de la sabiduría que acompaña —como disposición natural— a todos los niños, en particular a los más pequeños y menos «contaminados» con el saber que la sociedad les impone para que sean uno de sus miembros. Las ligaduras poco fuertes de la cadena asociativa, de las teorías de la causa, los intervalos abiertos son espacios privilegiados para que emerja lo extemporáneo, lo intempestivo nietzscheano que dé origen a novedades radicales. Quizás esto cuestione en algo también la educación implementada en la Modernidad (como también puede deducirse del libro de Rancière de 1987, *El maestro ignorante*), por ocluir la apertura que acompaña a la docta ignorancia. En ese sentido, el niño está siempre dispuesto a descubrir los vericuetos, las pequeñas y grandes alternativas de lo que lo rodea. Pero la presencia de los maestros no-ignorantes sino llenos de saber enciclopédico con el que pretenden inculcar a los pequeños puede apagar esa llama o cerrar la puerta de acceso a esa saber. Rancière (1987) llega a decir «¿No [será] necesario invertir el orden establecido [por los educadores clásicos] de los valores intelectuales?» (p. 25) y, más adelante, «hay embrutecimiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia [...] y *emancipación* [cuando] [...] una inteligencia no obedece más que a sí misma» (p. 28). Semejante a lo que Heidegger dijo en *¿Qué significa pensar?* (1951/2010): un maestro es quien puede señalar al discípulo que él es quien debe aprender del alumno y no el que cree que el alumno es quien tiene que aprender de él. Algo (o mucho) de esto se está poniendo en juego en lo que podríamos llamar la *crisis de la enseñanza* en estos tiempos.

Quizás en esto puedan ayudarnos aun más desde su ángulo filosófico Martin Heidegger y, de nuevo, Giorgio Agamben.

Hay algo crucial a lo que no nos es posible llegar a través de relaciones entre lo conocido, justamente porque lo sabido tuvo como una de sus funciones velar las inconsistencias que siempre andan rondando lo singular, y por lo tanto es imposible de develar por medio de catálogos —por más amplios que estos sean— de sus particularidades. Es decir, lejos de ser el producto de causas anteriores son, como dijo Spinoza, causa de sí

mismas (*causa sui*). Es por ello necesaria la ignorancia para estar *abierto* y tomar contacto con lo que para Nicolás de Cusa es Dios, y para Heidegger y Agamben, el *dasein*, la *singular* verdad que se escapa, lo impropio, la ajenidad a sí mismo que se realiza como apertura y permite el contacto justamente con aquello donde uno no *es*: el afuera. Para el humano, lo propio, paradójicamente, es su apertura a lo más impropio de sí.

Giorgio Agamben (2002/2006) evoca a Uexküll —un texto de 1934— cuando este dijo que ningún animal puede entrar en relación con un objeto en cuanto tal. Esto contradice la creencia generalizada de que existe un mundo único en el cual se situarían todos los seres vivos, incluido el humano. Jacob Uexküll afirma que no existe un mundo unitario, es el antropomorfismo el que nos ha hecho creer que sí.

En el espacio en el que nosotros vemos moverse a los animales (como si transitaran por nuestras coordenadas habituales), ellos cursan por un medio marcado por las únicas señales que les interesan: los portadores de significado, como los llamó Uexküll, lo que Heidegger llama desinhibidores. Son semejantes los reclamos de Deligny acerca de pretender entender a los autistas como humanos equivocados.

Agamben rescata esto en su extraordinario libro *Lo abierto* (2002/2006): los portadores de significado nos permiten contactar la ajustadísima relación entre presas y depredadores o entre ambientes y habitantes no humanos, como sucede, por ejemplo, entre las arañas y las moscas. Un humano puede creer que ambos insectos se reconocen entre ellos, de hecho, arañas y moscas comparten ajustadamente un código en el que unas parecen ser el exacto complemento de las otras. Pero, como dijo Uexküll, *ningún animal puede entrar en relación con un objeto en cuanto tal*, la araña no toma contacto con el objeto *mosca* ni esta con el objeto *araña*, no se conocen en el sentido humano de tener representaciones de los objetos, como nosotros naturalmente creeríamos que harían. Solo se contactan entre sí porque son capaces de activar sus portadores de significado. Comenta Agamben que la tela de araña expresa la paradójica coincidencia de una ceguera recíproca: la mosca no ve los hilos radiales, la araña no queda atrapada en ellos y esta coincidencia da lugar al *script* de una novela que lleva ya millones de años en la escena de la naturaleza: la araña con inigualable precisión a menudo atrapa y deglute a la mosca.

Si quisiéramos comparar ambas «estrategias» —una: tomar contacto con el objeto como tal, «conocerlo», como privilegiamos los humanos adultos; otra: solo relacionarnos con portadores de significado, ignorando el objeto, no reconociéndolo por su representación—, quizá veríamos que el animal está mucho mejor en cuanto a que su contacto con los portadores de significado le permite, quizá por ser capaz de *ignorar* el objeto como tal, sus historias y causas de su ser (en cierto modo, como los autistas y los bebés), sumergirse en las marcas conectivas sin *tener por qué* ver ni *representarse* el objeto en cuanto tal (es decir, sin conocerlo desde el punto de vista gnoseológico, si bien no desconocemos el hecho de que estas afirmaciones son catalogables como antropomórficas), es decir, *ignorándolo*: está plenamente abierto al afuera. El humano, en cambio, dado que percibe el objeto en cuanto tal, repleto hasta el hartazgo de representaciones, queda privado de la potencia de lo conectivo, ciego a las marcas y abierto en el sentido de tener acceso a los objetos como tales, pero cerrado al contacto conectivo. ¿Cuál es mejor estrategia? Esta es una pregunta sin sentido. Ambas lo son, y no hay posibilidades ni de que los animales vean, se representen y recuerden los objetos al estilo humano, ni de que los humanos nos abramos a los objetos en cuanto portadores de significado.

Sin embargo, los niños hacen esa transición, al decir de Heidegger, de *un mundo pobre* (propio de los animales y de los humanos en su primérísima infancia) a *un mundo creado* (propio del humano y de los niños a medida que crecen y son «educados» por la sociedad y sus padres). Como comenta Agamben (2005), la humanización integral del animal ha coincidido con una animalización integral del hombre (p. 141); una enorme desinteligencia producida por esos dos errores. Ignorar tiene, así, dos sentidos bastante diferentes: uno, cuando es el resultado de la acumulación de representaciones ligadas a lo que se considera como sabido y que no dan lugar a nada fuera de lo ya representado —sería estar abierto a lo representacional (en trascendencia, como desde fuera del objeto), pero no *abierto a los objetos* designados—; otro, cuando quien no está saturado de saber y representaciones de... puede abrirse al *afuera*, a lo intempestivo, al «interior» de los objetos (a lo esencial, al decir de Nicolás de Cusa) sin necesidad de reconocer, representar ni seleccionar lo sabido por encima de su *conexión*... literalmente, sin prejuicios sobre el encuentro con el ente.

El modo de ser propio del animal, definido por su relación con las marcas o los desinhibidores, es lo que Martín Heidegger llama *aturdimiento*. Al estar absorbido por su propio desinhibidor, el animal no puede tener una conducta en relación con él como objeto, solo puede comportarse como absorbido en su conducta instintiva lanzada por el desinhibidor. Esa es la condición por la cual se comporta en su ambiente (pobre de mundo), pero sin representárselo, nunca puede ser formador de mundo.

Podríamos relacionar este «estar abierto y cerrado» con estar como metido, indiferenciado del objeto en contacto con él (con lo significativo o con los portadores de significado), sin poder reconocerlo como tal. Abierto (en el sentido de estar *conectado*) al afuera y cerrado al ente (sin poder representarse el objeto). Como dijo Heidegger refiriéndose a lo abierto como objeto: es aquello que ni siquiera la alondra ve.

El animal y el niño pequeño están excluidos del ámbito esencial del conflicto entre velamiento y develamiento, del mundo asociativo y representacional, ámbito en el que el adulto instruido está inmerso, y esta inmersión tiene un costo: perder las posibilidades de contactar con lo intempestivo, con lo no cognoscible que puede aportar la ignorancia.

El animal está abierto a lo que lo aturde y disloca con vehemencia cuando entra en contacto con aquello que lo lanza hacia su presa, pero no por ello podría entender (poseer la representación de) lo que del objeto lo tiene absorto (el contacto con el portador de significado). Por una parte, el aturdimiento (como la conexión) es una apertura más intensa y envolvente que cualquier conocer asociativo del humano; por otra, como el animal no es capaz de develar el objeto de sus desinhibidores, el aturdimiento le cierra las puertas al reconocimiento del objeto como ente.

Surge así la posibilidad de existir *fuera del ser*. Esto nos interesa particularmente porque los niños (particularmente los más pequeños) habitan su gran ignorancia: la infancia, su ingenuidad y su particular y amplia apertura consistiría en *dejar ser*, existiendo *fuera del ser*, lo esencial.

El punto clave de lo propio del animal no humano y de la primera infancia de la que estamos hablando no sería que el objeto se torne inexistente, sino ese *dejar ser fuera del ser* al objeto. La ignorancia está más allá del conocer y del no conocer, del develar y del no develar, del ser y de la nada. Es un estado realmente especial que va más allá de la

diferencia entre el ente y el ser, e implica no prestar atención alguna a esa diferencia.

Solo el humano adulto, provisto de su mirada pensante, *ve* o piensa el objeto representacional, es capaz de velar y develar al ente, pero por ello pierde la posibilidad de estar abierto o absorbido por la conexión a los portadores de significado. No puede conectar. El animal, por el contrario, no *ve* jamás eso abierto del objeto en tanto objeto, aunque, en realidad, *viva* a través de sus desinhibidores *en* él (quiero decir, en plena conexión con él). Está excluido del conflicto de la representación del velar y develar, pero plenamente conectado, absorbido, aturdido por los canales abiertos de la interioridad del objeto.

El niño ocuparía un lugar intermedio según su edad y su desarrollo, y quizás ese sea el vector más importante del desarrollo: comienza viviendo en lo que Heidegger llamó *pobreza del mundo* y conectando con lo que se le presenta (sin necesariamente representárselo), luego, pasa a ser un pleno *formador del mundo*, al precio de perder aquella superpotencialidad que al pequeño le confería su ignorancia.

Sin embargo, el niño suele hacer ese tránsito acompañado por los otros significativos, en particular, su madre. Así se genera una ensambladura crucial: la madre puede aportar palabras (además de sonrisas, gestos, miradas) que nombren aquello que el niño conecta. Es crucial que se dé en estos casos un encuentro particular, no que la madre nombre o califique solo con lo que ella —como adulto participante del mundo cultural, social y familiar infectado del saber convencional— quiera instruir a su pequeño, tampoco que el niño dirija por sí solo este tránsito de pobreza de mundo a formador de mundo. Debe haber algo nuevo en el encuentro que comienza a nombrarse, a jugar, a *crear* el mundo de ellos en una singularidad crucial. Esto transcurriría en lo que Donald Winnicott llamó *espacio transicional*.

El niño (particularmente, el niño muy pequeño) puede vivir de modo similar a los animales, *en* lo que lo circunda, los objetos que lo rodean y que él usa, con los que él juega como si estuviesen *dados ahí*, sin necesidad de que se los haya representado. Está *abierto* a ellos, absorbido o aturdido en ellos, sin necesidad de ocuparse ni de conocerlos. Es decir, está cerrado a ellos como objetos representables, pero abierto al hecho de habitarlos.

El niño está por fuera del enfrentamiento del sujeto al objeto del humano adulto. No busca ni necesita representarse los objetos del medio en el que vive (tampoco es correcto llamarlos objetos, son para él elementos *dados*, parte de lo que habita que está ahí, del mismo modo que un libro —como dice Deleuze— no es un libro hasta que lo leemos, no es un objeto a conocer sino a hacer experiencia). Un juguete no es para el niño un juguete hasta que el pequeño juega con él. En ese momento, *entre* el niño y el juguete se genera un-niño-que-juega y un-juguete-con-el-que-el-niño-juega. El niño no tiene una representación del juguete. Aunque resulte extraño decirlo así, previamente ni el niño ni el juguete *eran*. El *mundo* donde vive el niño pequeño está para él «abierto» a su interior sin que necesite representarse esos objetos, sin considerarlos como lo hará cuando sea adulto, como objetos conocidos y cotejables. Mientras tanto, los *ignora* como objetos cognoscibles y vive en plena inmanencia con sus experiencias, aun cuando al interactuar con ellos (transformándose a sí mismo como un niño que juega y al juguete como lo que lo acompaña jugando) exprese su emoción; emoción que, como toda experiencia, no requiere del relato para ser en el momento en que es y sí podrá serlo luego, cuando eventualmente se relate. La realidad y la ficción no se diferencian en el niño, que vive en la ignorancia y es por eso, entre otras cosas, que puede tener experiencias intensas con su imaginación.

De esto sabemos bien los analistas de niños: nada más fuera de lugar que interpretar *explicando* aquello que suponemos que el niño se representa, pretendiendo separar lo que llamamos *realidad* de lo que consideramos *ficción*. Como (también enajenadamente) hacemos los adultos que relatamos lo que ocurre *aparte* (o peor, al mismo tiempo) de vivirlo. Lo que sucede para el niño simplemente *es*. Nosotros, los no-ignorantes, somos los que pretendemos duplicar la realidad (o la ficción) entre lo que es y lo que relatamos. Partimos realidad y ficción como si fueran dos territorios separables de lo vivido. Lo más patético del tipo de interpretaciones emitidas desde un lugar puramente trascendente (por ejemplo «lo que te pasa es que sientes tal o cual cosa» o «esta muñeca evoca en ti a tu hermana o a tu madre») es que, por su docilidad, los niños pueden llegar a intentar seguir como pueden los lineamientos de esas explicaciones. Pueden llegar a obedecer (creo que siempre guardando cierta distancia de los interpretadores)

las consignas de la interpretación. ¿Habría entendido el Dick de Melanie Klein qué quiso decir ella con «tren papá y tren Dick»? ¿Habría entendido Juanito algo de la interpretación que emitió Freud con aquel «yo desde antes de que nacieras ya sabía...»? Si insistimos en que ellos son sujetos y que el lugar donde rondan, deambulan, viven está poblado de objetos que pueden tener representación y ser conocidos como tales (es decir, los llevamos de una ontología «natural» de lo dado a una gnoseología, como si les dijésemos: «Deja de vivir donde las cosas para ti son, vive donde las conozcas y las reconozcas»). Sin embargo, no querría que mis comentarios fueran entendidos *solamente* como críticas. Creo que lo ideal es que el comentario, la narrativa, la interpretación de lo que pasó sean dados principalmente por el paciente, aquel que supuestamente protagonizó la vivencia del juego o del descubrimiento. Sin embargo, eso no quita que el analista, la madre, los otros no puedan (o no ayuden) en esa tarea de narrar lo que sucedió, tomar distancia con lo puramente inmanente. Porque el niño, por sí mismo, no podría. ♦

RESUMEN

Este trabajo expresa que, en contraposición con el sentido más popular, la ignorancia de los niños y de los animales suele tener lo que podríamos llamar *beneficios*, entre otros, la posibilidad de estar o permanecer abiertos a lo que acontece por fuera de la a veces impenetrable barrera del saber, de lo enciclopédico, y puede permitir así estar abiertos a lo que hasta entonces no era nada. Para ello, usa argumentos, basados en los niños, de lo intempestivo, del acontecimiento y de la filosofía que propulsaba una crítica al saber.

Descriptores: NIÑO / CULTURA / SOCIALIZACIÓN / CREATIVIDAD

SUMMARY

The paper suggests that, contrary to the most popular common sense, the ignorance both of children and of animals, usually implies what could be called *benefits*. Among others, the capacity of being or remaining open to whatever happens beyond the impenetrable barrier of knowledge, of the encyclopedic, and it can thus allow them to be open to anything that had previously meant nothing. For this purpose, the paper resorts to arguments from children, to the untimely, to the event and to the philosophy that promoted a criticism of knowledge.

Keywords: CHILD / CULTURE / SOCIALIZATION / CREATIVITY

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones* (F. Costa y E. Castro, trad.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- (2006). *Lo abierto* (F. Costa y E. Castro, trad.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo. (Trabajo original publicado en 2002).
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Borges, J. L. (1996). La creación y P. H. Gosse. En J. L. Borges, *Obras completas* (vol. 2, pp. 28-30). (Trabajo original publicado en 1952 [1941]).
- Cusa de, N. (1966). *La docta ignorancia* (trad. M. Fuentes Benot). Buenos Aires: Aguilar. (Trabajo original publicado en 1440).
- Dawkins, R. (2000). El gen egoísta. Barcelona: Salvat. (Trabajo original publicado en 1976).
- Deleuze G. (1994). Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos. (Trabajo original publicado en 1980).
- (2002). *Diálogos*. Madrid: Nacional. (Trabajo original publicado en 1977).
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido*. Buenos Aires: Cactus.
- Heidegger, M. (1980). *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1927).
- (2010). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta. (Trabajo original publicado en 1951).
- (s. f.). *Construir, habitar, pensar*. Disponible en: <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Construir-Habitar-Pensar1.pdf> (Trabajo original publicado en 1951).
- Liotard, J.-F. (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Moreno, J. (2010). *Ser Humano, la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Letra Viva. (Trabajo original publicado en 2002).
- (2010). *Tiempo y trauma: continuidades rotas*. Buenos Aires: Lugar.
- (2016). *El psicoanálisis interrogado*. Buenos Aires: Lugar.
- Nietzsche, F. (2006). *Cuatro ensayos sobre lo intempestivo*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (Trabajo original publicado en 1873-1876).
- Rancière, J. (2007). El maestro ignorante: Cinco lecciones para la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (Trabajo original publicado en 1987).