

Antonio Machado (Madrid).

Cómo hacer cosas sin palabras.

Silvia Español.

Cita:

Silvia Español (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras*. Madrid: Antonio Machado.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/silvia.espanol/45>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pH0V/RKm>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

INTRODUCCIÓN

Una perspectiva semiótica

El estudio de cómo los humanos generamos signos con la intención de que signifiquen algo para los otros, o para uno mismo, es un tema central en psicología. El cachorro humano viene a un mundo de seres interpretantes y a lo largo del desarrollo la distribución e interjuego de las capacidades interpretativas varían. Siendo al nacer un ser cuyas acciones son significativas para otros, aunque él no lo sepa ni lo pretenda, paulatinamente irá construyendo signos con la intención de producir significado en los otros; podrá incluso prever su interpretación y logrará convertirse él también en interpretante de las conductas de los otros. ¿Cómo logra el bebé realizar intencionadamente acciones significativas?, es decir, ¿cómo logra producir intencionadamente signos?

Cuando los niños tienen apenas semanas de vida, las madres ya reconocen diferentes tipos de llantos y a cada uno de ellos le otorgan sentido. Diferencian el llanto causado por la sensación de hambre del llanto que es consecuencia del sueño no logrado; distinguen el llanto producido por dolor o molestia y aquél que se calma con una nana. El bebé no produce intencionadamente cada tipo de llanto; no sabe lo que le ocurre ni emite signos específicos y diferenciados para obtener ayuda del medio que le rodea o para comunicar sus estados. Simplemente, en la diada madre-niño, se produce una interacción en la cual el recién nacido, sin tener conciencia de lo que ocurre, logra regular la conducta de la madre. Y la madre, al otorgar sentido e intención a los signos que recibe de su hijo, crea el escenario propicio para que se desarrolle en él la capacidad de generar intencionadamente signos. Entre el momento en que el niño interactúa con su madre y logra regular su conducta, aunque no tenga la intención de hacerlo, y el momento en que se comunica intencionadamente con las personas que le rodean a través del lenguaje, se extiende un período, psicológicamente rico y complejo, en el que el bebé empieza a emitir signos preverbales con la intención de que signifiquen algo para el otro. Estos signos preverbales son gestos. Alrededor de los doce meses, cuando el niño quiere un objeto, puede señalarlo y así lograr lo que desea comunicándose con otro a través de un gesto. Si algo llama su atención, puede mostrarlo y así compartir su interés por los objetos y sucesos del mundo. Los gestos son signos a los que subyace una clara intención comunicativa. Son una de las primeras señales de una semiosis, o producción de significado, intencionada.

El desarrollo semiótico humano se desliza desde un primer momento de semiosis no intencionada hacia un momento de semiosis intencionada preverbal -en el que el niño genera intencionadamente sus primeros gestos- y culmina en la producción de

significados mediante el uso del lenguaje. Es decir, los gestos son una bisagra entre los dos polos del desarrollo semiótico; y es justamente esta condición la que los torna tan interesantes para la investigación psicológica. Estudiarlos desde una perspectiva semiótica evolutiva permite ubicarlos en el continuo que parte del polo de emisión no intencionada de signos y desemboca en la producción de signos verbales, intencionados, simbólicos y convencionales. Ubicarlos en este continuo torna posible observar en detalle cómo ocurre el tránsito desde interacciones en las que no hay evidencia de una intención en el niño de producir un significado en el otro, pero que tienen un efecto en el adulto, a procesos comunicativos donde la intención se torna evidente. Abre las puertas al análisis de las relaciones entre los diversos modos gestuales de comunicación: entre los gestos deícticos, anclados a su contexto de producción, y los gestos simbólicos que presentan diferentes grados de libertad de su contexto inmediato. Permite indagar la génesis de la capacidad de autodirigirse signos y encontrar, como se verá a lo largo del libro, que el uso de signos dirigidos a sí mismo, tradicionalmente asociado con el lenguaje, emerge primero en el nivel gestual. Por último, torna posible entroncar este desarrollo con los indicios más tempranos de la capacidad ficcional infantil, cuando ésta se realiza mediante acciones y gestos.

La convicción de que la producción de significado tiene lugar en los procesos de interacción y la hipótesis de que existe un continuo semiótico en los sucesivos modos de interacción que se establecen entre el niño y las personas que le rodean son dos de las ideas centrales que guiaron nuestro trabajo. Contábamos, además, con un modelo de semiosis evolutiva que brinda un marco general para el análisis de la producción gestual infantil. El modelo enhebra ciertos hitos del desarrollo evolutivo directamente vinculados con el modo gestual: la expresión de las emociones, los gestos enlazados a objetos presentes en el entorno físico mediante los cuales los niños realizan sus primeras peticiones y declaraciones a un nivel preverbal, los gestos simbólicos a través de los cuales comienzan a referirse a objetos ausentes y el inicio del juego de ficción, que se realiza, parcialmente, a través de gestos. El modelo enhebra estos modos disímiles de producción de significado, o semiosis, mediante la hipótesis de que a todos ellos subyace un mismo mecanismo de producción: la suspensión semiótica. Nuestra investigación toma como marco teórico y como herramienta de análisis el modelo de semiosis por suspensión de Ángel Rivière. Es nuestra intención presentarlo desde las primeras páginas pero antes de adentrarnos en su descripción hemos de considerar algunas cuestiones generales acerca de los hechos semióticos.

Semiosis e interacción

El término semiótica es relativamente nuevo: pertenece al siglo XX. Fue acuñado en fechas recientes por Ferdinand de Saussure (1916) y Charles Peirce (1931), quienes se han constituido en los padres de dos tradiciones semióticas, una en la cual

el proceso semiótico se resuelve en dos términos, otra en que éste se resuelve en tres términos. Saussure nos legó la idea del signo como una entidad de dos caras -significante y significado- en la que el significado suele designar un concepto o una representación mental; éste modo de concebir el proceso semiótico ha tenido un enorme peso en psicología y se encuentra presente en la mayoría de los trabajos de psicología del desarrollo. Pero, como señalan Rodríguez y Moro (1999), el signo de Saussure es altamente convencional y, desde una perspectiva genética, producto de un desarrollo relativamente tardío.¹ La fórmula ternaria de Peirce, en cambio, permite acomodar el significado tanto a la representación mental como a los aspectos conductuales y ambientales ya que ofrece dos valencias de significado: el significado como objeto, referente o hecho ambiental y el significado como interpretante, es decir, como otro signo que proporciona el sentido de la atribución del primer signo a un objeto. Cuando el foco de análisis es la interacción entre organismos y los modos de comunicación no verbales, la semiótica peirceana parece el marco de referencia adecuado; así lo muestran estudios zoosemióticos (Riba, 1990) y trabajos orientados a la ontogénesis de la comunicación y cognición humana (Bates, 1979; Sadurní, 1994; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999; Sadurní y Perinat, 1999).

El universo semiótico peirceano es tremendamente extenso ya que la única condición para que la semiosis, o producción de significado, tenga lugar es que se establezca una relación entre tres elementos: un signo, su objeto y su interpretante. El primer elemento, el signo, tiene la propiedad de apuntar a algo; es decir que puede considerarse signo a todo aquello que está en lugar de algo. El segundo elemento, el objeto es aquello por lo que está el signo. Pero la relación entre el signo y su objeto sólo es posible si existe un interpretante que la establezca: un signo puede representar alguna otra cosa sólo porque esa relación se da gracias a la mediación de un interpretante. El signo se da en el lugar del objeto pero no como una sustitución total sino sólo por lo que hace a cierta fase o contexto (*ground*) de referencia. El signo se dirige a alguien, crea en la mente de esta persona un signo equivalente o más desarrollado. Y, este nuevo signo es el interpretante del primer signo. El interpretante, si bien en la obra peirceana no necesita realizarse en un organismo, puede realizarse en un organismo. En tal caso se denomina a tal organismo intérprete; y el interpretante, en esta situación, es aquello que el signo produce en la mente encarnada en el intérprete.

Al postular que los procesos semióticos únicamente implican la cooperación entre estos tres elementos -un signo, su objeto y su interpretante-, Charles Peirce abrió la posibilidad de mirar el mundo, las interacciones y la comunicación que en él ocurren, desde una perspectiva que enlaza fenómenos biológicos y culturales. Los fenómenos

¹ Aun así, el signo bicéfalo ha sido una herramienta de análisis privilegiada en psicología genética. Baste recordar que Jean Piaget (1946) se sirvió de la fórmula binaria saussureana para estudiar justamente la génesis de la formación simbólica, describiendo el proceso de desarrollo a través del cual las dos caras del signo -significante y significado- se van distanciando paulatinamente.

sígnicos se extienden más allá de lo que intuitivamente se considera producción de significado; éstos sobrevuelan el mundo de las palabras, del significado lingüístico e, incluso, del significado humano. Cualquier hecho puede ser un hecho sígnico si es signo para un interpretante. El ruido de pasos sobre el suelo crujiente de un bosque será signo si existe algún interpretante para el cual el ruido esté en lugar de alguna otra cosa: de un animal que se acerca, de un cazador al acecho; un fenómeno natural, como el humo, será signo de fuego si existe algún interpretante para el cual el humo remita al fuego. Las narraciones son fenómenos sígnicos, así como lo son los gestos. Pero no sólo estos hechos, en los cuales podemos suponer la presencia de alguna clase de conciencia en el organismo que interpreta el signo, componen el universo semiótico. También lo son los complejos intercambios sociales que caracterizan el mundo animal. En la perspectiva peirceana casi se aúna significación y vida. Allí donde hay vida, hay circulación de información, hay, por tanto, un fenómeno sígnico. Y en el mundo animal los fenómenos de intercambio de información son constantes. Sirva como muestra la delicada descripción que hace Carles Riba de las interacciones entre las luciérnagas: *“Las luciérnagas macho levantan el vuelo al atardecer. Desde el suelo las hembras contemplan la estela de luz impresa en el aire, dejando un rastro que, en muchos casos es una marca de la especie. Cuando una hembra se enciende, respondiendo a un macho iluminado, éste vuela hacia ella después de un intervalo que es igualmente característico de cada especie. Mientras se va acercando resplandece de forma intermitente y prosigue la aproximación si cada destello va seguido por la correspondiente respuesta de la hembra en el intervalo correcto. Después de repetirse una y diez veces estos contacto visuales, el macho aterriza cerca de la hembra, y sigue aproximándose sobre sus patas sin dejar de lanzar señales luminosas. Finalmente copula con la hembra. Una cosa puede sorprender al observador un poco perspicaz: a veces las hembras no responden a algunos de los destellos de su galanteador; en cuyo caso éste se detiene o deja de avanzar en su dirección; pero tan pronto como reaparecen las señales, el macho continúa su avance. La fase más intensa de esta actividad puede durar media hora o cuarenta y cinco minutos. Después decrece gradualmente a lo largo de un período semejante.”* (Riba, 1990, p. 26)

Los fenómenos de intercambios de información, como el descrito, no implican una transmisión intencionada de información (o al menos no hay modo de afirmar que el organismo tenga alguna intención de afectar la conducta de otro organismo ni de que este último interprete su comportamiento como si la tuviera). Sin embargo, aparecen ciertas relaciones en el comportamiento de los organismos que permiten suponer que ha habido circulación de información. Esta circulación de información, repetimos, no implica intención de emisión ni atribución de intenciones por parte del receptor. Nos encontramos ante lo que se denomina fenómenos sociales pero no comunicativos. En ellos, como hemos dicho, ocurren conductas significativas, o conductas de transmisión de información, en ausencia de intención, tanto si nos situamos desde el punto de vista del receptor como del emisor. Insistimos en su caracterización porque el hecho de que un signo implique, o no, la intención de significar divide aguas de un modo tan literal que es criterio para diferenciar fenómenos de transmisión de información de fenómenos comunicativos propiamente dichos o, lo que es lo mismo,

para distinguir entre una semiótica de la significación y una semiótica de la comunicación.

No es nuestra intención discutir aquí cuáles son los límites del proceso semiótico, si es que éste se aúna con la noción de vida, sino indicar que una semiótica general (tal y como es concebida por Peirce, 1931; Prodi, 1977; Hierro- Pescador, 1980; Riba, 1990) permite, además del análisis de los fenómenos sígnicos culturales, un análisis de aquello que está mas allá del discurso e incluso de la cultura -como las interacciones que se producen en el mundo animal-, y de aquello que se encuentra justo en el umbral de la cultura -como es el caso de los primeros gestos comunicativos y simbólicos-. Estos últimos son el centro de nuestro interés. Siguiendo los pasos trazados por otros psicólogos evolutivos, analizaremos el desarrollo de la interacción de la díada niño-adulto en términos semióticos. Y dado que los procesos semióticos, desde la teoría peirceana, pueden abarcar tanto procesos de transmisión de información como procesos que evidencian una intención de comunicación, podremos pensar en un continuo entre ambos tipos de procesos y vislumbrar, asimismo, el modo en que se transita desde los modos primitivos de interacción hacia la comunicación intencionada y la comunicación gestual simbólica.

Intención e intersubjetividad: las dos caras de la semiosis humana

Hemos dicho que la semiótica peirceana se muestra como el marco adecuado para el estudio de la interacción y que ésta, además de poder contener los fenómenos semióticos en los cuales se evidencia una intención comunicativa, puede extenderse hasta abarcar tanto los intercambios de información que existen en el mundo animal - en los cuales no se aprecia una intención comunicativa ni desde el punto de vista del emisor ni del receptor del signo- como las interacciones entre el adulto y el niño aun cuando éstas carezcan de una intención comunicativa, al menos por parte del niño. Sin embargo, en la semiosis humana, las interacciones de la díada constituyen el escenario en el cual se despliegan dos habilidades o cualidades: intención e intersubjetividad. No decimos que ellas no existan en el mundo animal; de hecho no hay duda que las acciones intencionadas se manifiestan en él (basta tan sólo remitirse a las acciones del predador para acorralar a su presa), a la vez que no sería fácil negar experiencias de intersubjetividad a los primates no humanos y a otros mamíferos. Lo que deseamos es destacar que, en los procesos humanos, intención e intersubjetividad constituyen el anverso y reverso de los procesos semióticos y que ambas sufren un complejo proceso evolutivo que modela la ontogénesis de la producción sígnica. Como dijimos al inicio, a los primeros signos de los bebés, a sus primeros llantos, por ejemplo, no subyace una intención comunicativa; pero sus signos no nacen en el vacío sino en un mundo de seres interpretantes; los adultos otorgan sentido e intención a los signos que reciben del bebé y crean, así, el escenario propicio para que se desarrolle en él la capacidad de generar intencionadamente signos, de producir

intencionadamente un significado en el otro; y el bebé, cuando comienza a producir signos con la intención de producir un significado en el otro, tiene alguna noción del otro hacia el que dirige su signo, noción que se ha ido constituyendo, creemos nosotros, a través de las reiteradas experiencias de intersubjetividad originadas en las primeras interacciones.

Interacción e intención

Los gestos ocupan un lugar singular en el desarrollo de la comunicación ya que poseen un rasgo que los torna peculiares: son una de las primeras acciones con una intención significativa; es decir, permiten suponer que quien los realiza tiene la intención de producir un significado en el otro hacia quien dirige su signo. Los tempranos gestos comunicativos del niño, como el señalar un objeto o el pedir ser alzado en brazos, son signos producidos en los que se manifiesta la intención de comunicar, la intención de que su signo sea significativo para otro. ¿Cómo se generan?, ¿cómo se establece la morfología de estos primeros signos nacidos para comunicarse con los otros? La psicología del desarrollo nos permite acercarnos a estas preguntas.

Se han elaborado diversas hipótesis acerca del origen de los gestos y muchas de ellas, aunque difieran en algunos rasgos, coinciden en que ellos se modelan a partir de acciones no comunicativas. Probablemente, el legado más importante que han dejado los estudios de comunicación preverbal para la comprensión de los gestos ha sido el concepto de “ritualización”. La ritualización es concebida como un mecanismo a partir del cual se modelan, en la interacción, las acciones intencionadamente comunicativas. Roger Clark (1978) puso en contacto los procesos de ritualización descritos por los etólogos y la ritualización que subyace a los primeros gestos comunicativos del niño. Tanto en términos de filogénesis como de ontogénesis -afirmó- la cuestión central es cómo los individuos pueden tener un conocimiento en común que les permite dar una respuesta apropiada a una señal. Su respuesta es clara: la congruencia es posible porque las señales derivan de conductas directas en el mundo. La forma de las señales gestuales deriva de actividades directas; son formas ritualizadas, estilizadas, de acciones directas. Los gestos son actos incompletos que se destilan de una actividad social preexistente, que involucra dos organismos actuando en el mundo físico, y cuyo significado está relacionado con el acto real del cual derivan. Si el gesto emerge separándose de una acción directa que lo determina en su forma y significado debemos poder diferenciar entre acción y acción intencionadamente comunicativa. Pero, además, las acciones directas suelen ligarse a acciones intencionadas por lo que nos es preciso distinguir tres términos: acción (conducta o simple esquema sensoriomotor), acción intencionada y acción intencionadamente signífica o intencionadamente comunicativa. Estos tres tipos de acciones emergen en diferentes momentos del desarrollo.

El bebé viene al mundo dotado de una serie de reflejos. Algunos de ellos desaparecen, otros, como la succión, el movimiento de manos y brazos y los movimientos de los ojos, están destinados a experimentar cambios evolutivos cruciales como consecuencia de su ejercicio constante y de su aplicación repetida a objetos y acontecimientos externos. Piaget (1936/1972) los consideró los primeros esquemas de acción del bebé, es decir, sus primeras disposiciones permanentes para realizar una clase específica de secuencias de acción. Mediante la repetición de una clase específica de secuencias de acciones sensoriomotoras, en respuesta a ciertas clases de objetos y situaciones, el niño va organizando su conducta en diversos esquemas de acción (en esquemas para succionar, tocar, mirar, empujar) que posteriormente se coordinarán dando lugar a acciones más complejas. Entre el mes y los cuatro meses se coordinan los esquemas de succión y de prensión, el bebé se lleva a la boca todo lo que puede coger; se coordinan también los esquemas de prensión-visión, lo que le permite localizar y coger objetos bajo un control visual y a la vez llevar ante sus ojos todo lo que su mano pueda coger fuera del campo visual; se coordinan también esquemas visuales y auditivos -cuando oye un sonido vuelve la cabeza y dirige la vista hacia la dirección de la fuente de sonido. Investigaciones de las últimas tres décadas indican que el inicio de la coordinación e integración de los sistemas sensoriales son más precoces de lo que Piaget suponía y que incluso desde el nacimiento puede existir algún grado de coordinación intersensorial (Flavell, 1993). Pero aun cuando la coordinación intersensorial se presente en momentos más tempranos del desarrollo, es en el tercer estadio de la inteligencia sensoriomotora (aproximadamente de los cuatro a los ocho meses) cuando se manifiesta una nueva pauta de conducta que anticipa las acciones que son centro de nuestro interés. Esta pauta de conducta se cristaliza cuando el bebé realiza alguna acción que casualmente produce algún resultado no anticipado pero perceptualmente interesante. Suele ocurrir que repita la acción una y otra vez, aparentemente por el puro placer de volver a producir y volver a experimentar el resultado anterior. Piaget no concede al bebé que realiza esta pauta de acción la capacidad de realizar acciones intencionadas, es decir, acciones deliberadamente dirigidas a una meta; incluso sugiere que la acción y sus efectos no se encuentran claramente diferenciados en su experiencia. Es en el estadio cuarto (aproximadamente de los ocho a los doce meses) el momento en el que Piaget reconoce la aparición de las primeras acciones intencionadas, es decir, de acciones dirigidas a metas en las que se coordinan medios y fines. En este estadio, el niño es capaz de ejercitar un esquema como un medio para hacer posible el ejercicio de otro esquema que es el fin o meta de la acción; puede, por ejemplo, apartar un objeto para coger otro. Posteriormente la acción se organiza en formas cada vez más complejas, entre los doce y los dieciocho meses el niño podrá, de un modo deliberado, variar los esquemas que utiliza como medio para obtener alguna meta y entre el año y medio y los dos años podrá ensayar formas alternativas de manera interna, podrá inventar medios nuevos por combinación mental. Pero ahora nos interesa detenernos en el momento en que el niño se torna capaz de realizar acciones intencionadas.

Estas acciones intencionadas, si bien no son realizadas con la intención de producir significado, son fácilmente interpretables por los otros; su carácter intencionado hace que sean transparentes, que sean acciones con sentido y es, por tanto, difícil que queden libres de interpretación. Y los adultos, al interpretar las acciones del niño, las anticipan y muchas veces las completan, construyendo así lo que más adelante llamaremos la topografía de la acción comunicativa. Las acciones intencionadas no tienen una intención comunicativa, son el resultado de la combinación de esquemas de acción. Pero, pese a que mediante tales acciones el niño no intenta comunicarse con el adulto, ellas constituyen el material con el que se construirán las acciones intencionadamente comunicativas en el escenario de la interacción adulto-niño-objeto. Acción intencionada y acción intencionadamente comunicativa no se confunden pero la segunda supone la primera. El análisis pionero que realizó Vygotski del desarrollo del gesto de señalar muestra de un modo claro la construcción de la intención comunicativa sobre la base de acciones intencionadas en el escenario de situaciones de interacción. *"Al principio, el gesto indicativo no era más que un movimiento de apresamiento fracasado que orientado hacia el objeto, señalaba la acción apetecida. El niño intenta asir el objeto alejado de él, tiende sus manos en dirección al objeto, pero no lo alcanza, sus manos cuelgan en el aire y los dedos hacen movimientos indicativos. Se trata de una situación inicial que tiene ulterior desarrollo (...). Cuando la madre acude en ayuda del hijo e interpreta su movimiento como una indicación, la situación cambia radicalmente. El gesto indicativo se convierte en gesto para otros. En respuesta al fracasado intento de asir el objeto se produce una reacción, pero no del objeto sino por parte de otra persona. Son otras las personas que confieren un primer sentido al fracasado movimiento del niño. Tan sólo más tarde, debido a que el niño relaciona su fracasado movimiento con toda la situación objetiva, él mismo empieza a considerar su movimiento como una indicación."*(Vygotski, 1931/ 2000, p. 149)

Independientemente de que el gesto devenga de la acción de agarrar (más adelante reseñaremos las diversas hipótesis actuales acerca de la acción directa a partir de la cual éste emerge), la descripción de Vygotski es un ejemplo paradigmático de cómo un gesto puede construirse sobre la base de una acción intencionada fallida en un espacio de interacción con el adulto que completa la acción del niño. Pero, en interacciones de este tipo, el adulto, además de completar la acción, está enseñando algo esencial al niño: él intercala en las acciones que el niño dirige al objeto sus propias acciones que son acciones complejas que se dirigen tanto al objeto como al niño. Prepara de este modo el territorio para que el propio niño pueda intercalar esquemas de acciones dirigidos a objetos y esquemas de acciones dirigidos a personas y logre, de esta manera, realizar acciones intencionadamente comunicativas. Cuando, en un preciso momento evolutivo, en lugar de intentar coger directamente un objeto, el niño señale el objeto y dirija su mirada alternativamente al objeto y al adulto, estará realizando una acción intencionadamente comunicativa o, lo que es lo mismo, una acción comunicativa en sentido estricto.

En esta breve descripción se manifiesta un hecho simple pero que no conviene que pase inadvertido: en las primeras acciones comunicativas del niño se intercala un caso especial de esquemas de acción dirigidos a las personas: la búsqueda de contacto ocular; se intercala también un fenómeno que ya implica una primitiva triangulación entre el niño el objeto y el adulto: el fenómeno de atención conjunta. El juego de miradas que transita del contacto ocular a la atención conjunta nos lleva directamente a la otra cara de la semiosis humana: la intersubjetividad.

Interacción e intersubjetividad

Podemos decir, de modo general, que los primeros indicios que tenemos de que existe en el niño una intención de comunicarse ocurren hacia el final del primer año de vida, cuando produce sus primeros gestos comunicativos. Pero antes de producir estos gestos el niño ha estado inmerso en el universo semiótico, como receptor y como emisor de signos. Decíamos líneas arriba que el adulto al interpretar, anticipar y completar las acciones intencionadas del niño crea el espacio para que éste desarrolle sus primeras acciones intencionadamente comunicativas. Pero los adultos no sólo interpretan las acciones intencionadas de los niños sino también aquellas que no lo son. Las acciones de los bebés son sometidas desde el principio a un filtro subjetivo de interpretación humana, de forma tal que algunas de sus conductas no intencionadas son consideradas como relevantes y coherentes en términos humanos: se juzgan como movimientos que derivan de intenciones, o comunicaciones potenciales dirigidas a un otro socialmente implicado. Algunos investigadores (Lock, 1978; Newson, 1978) destacaron el importante papel evolutivo que pueden tener las atribuciones, e incluso sobreatribuciones, adultas de intención comunicativa en el desarrollo de pautas intencionadas de comunicación. Sugieren que los bebés llegan a comunicarse de forma intencionada precisamente porque sus conductas han sido consideradas como intencionadas y humanamente significativas desde el inicio, cuando aún no eran producto de intenciones.

Pero no todo el proceso de interacción de la diada corre por cuenta del adulto. El bebé pone su parte para que la interacción se realice y desarrolle. Numerosas investigaciones, centradas en las interacciones tempranas de la diada madre-niño, han mostrado que los bebés vienen al mundo dotados de sistemas expresivos que tienen significación para los adultos y dotados de ciertas competencias básicas para las interacciones con las personas. El cachorro humano cuenta con una dotación innata y bien diferenciada de recursos de expresión emocional que proyectan estados internos tales como la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa, el desagrado y el interés (Izard, 1971, 1979; Ekman y Friesen, 1971; Ekman, 1972; Ekman y Oster, 1979; Iglesia *et al.*, 1989; Serrano *et al.* 1992). En varios trabajos se registran expresiones de emociones básicas en los primeros meses de vida. Izard (1989) observó en bebés de uno a nueve meses respuestas faciales de tristeza, ira, desagrado y miedo. Serrano

y colaboradores (1992) encontraron que bebés de cuatro a seis meses reconocen las expresiones faciales de enojo, miedo y sorpresa. Por otro lado, en Hobson (1993) y en Rivière y Sotillo (1999) se encuentra una detallada exposición de las capacidades precoces de relación interpersonal que los bebés muestran desde sus primeros días de vida. En ambos trabajos se **indica** que, en las últimas tres décadas, se han descubierto fenómenos que **indican** que los neonatos tienen cierta preferencia por los parámetros estímulares que caracterizan a las personas. Se ha demostrado que visualmente prefieren estímulos con parámetros que definen a las caras humanas, como son los estímulos redondeados, móviles, de complejidad media, estructurados, medianamente brillantes y con elementos abultados (Frantz, 1961, 1965; Johnson y Morton, 1991; Vecera y Johnson, 1995; citados en Rivière y Sotillo, 1999). Prefieren también estímulos de la longitud y frecuencia de onda que caracterizan la voz humana y específicamente prefieren la voz materna a otras, más aún cuando ésta se modifica de forma que se hace corresponder a las características del *input* que han percibido en los últimos tres meses de vida intrauterina (Hutt *et al.*, 1968; Hepper, Scott y Shahidullah, 1993; Fiefer y Moon, 1989; citados en Rivière y Sotillo, 1999). Estas observaciones han conducido a postular la hipótesis de que los niños vienen al mundo dotados con un “programa de sintonía” con las personas. También se ha observado que, pese a su limitada capacidad de coordinación motora, los neonatos producen respuestas que guardan una cierta armonía con relación a los estímulos interpersonales que reciben. Desde pocas semanas después del nacimiento, expresan con claridad patrones diferenciados de activación, atención y respuesta ante las personas y las cosas. Se han definido, por ejemplo, pautas de “pre-alcance”, consistentes en movimientos de apertura y cierre de las manos que tienden a ser suscitadas por objetos interesantes. En cambio, frente a las personas interesantes para el niño se observan movimientos faciales que incluyen acciones de abrir y cerrar la boca. Estas respuestas diferenciadas han recibido el nombre de “protogestos” y son ellos, sobre todo, los que tienden a ser interpretados como dotados de intención comunicativa y como pautas relevantes en cursos de interacción humana (Trevarthen, 1982). Otras investigaciones señalan que son sensibles a moldes prosódicos muy globales del lenguaje y que responden a ellos con una pauta motora compleja y sincrónica, semejante a una “danza interactiva” (Condon y Sander, 1974, citado en Rivière y Sotillo 1999). El conjunto de estas investigaciones llevaron a que se postulara, también, la hipótesis de que los niños vienen al mundo dotados de un “programa de armonización” con las personas.

Las interacciones entre el niño y el adulto, encaminadas por los rieles de los programas de sintonía y armonización, muestran las sutiles conexiones entre seres semióticamente engarzados. Brazelton, Koslowsky y Main (1974) filmaron a bebés de cuatro semanas en dos situaciones: cuando se relacionaban con un objeto y cuando interactuaban con sus madres en situaciones cara a cara. Era tanta la diferencia de atención, vocalización y sonrisas en ambas situaciones que escribieron: “ (...) *teníamos la sensación de que nos bastaba con mirar a cualquier segmento del cuerpo del niño para*

detectar si estaba mirando al objeto o interactuando con su madre“ (Brazelton *et al.*, 1974, p.53; citado en Hobson, 1993). Lynne Murray y Colwin Trevarthen (1985) mostraron la precisión del enlace semiótico entre el bebé y el adulto: un mínimo desajuste no natural lo desequilibra y daña. Idearon un mecanismo de monitores mediante los cuales madres y bebés de dos y tres meses, que se encontraban en salas separadas, establecían una relación natural y fluida; utilizando un sistema de retroacción de la cinta produjeron una perturbación en la interacción al demorar 30 segundos la transmisión de las respuestas de la madre al bebé a través del televisor. De este modo, lo que hubiera sido una relación coordinada de ida y vuelta se transformaba en una relación desincronizada. Observaron que en los bebés se producían manifestaciones de un notable malestar: volvían la cabeza y la retiraban de la imagen de la madre a la que sólo le dirigían breves vistazos.

Hablamos de programas innatos que dotan al bebé de competencias para el establecimiento de interacciones interpersonales. En palabras de Rivière y Sotillo: *“Las competencias iniciales de sintonía y armonización son extraordinariamente valiosas en una especie, como la nuestra, en que se acentúa el fenómeno de neotenia, propio de los primates; es decir, en que existe una enorme diferencia entre el estado inicial del desarrollo y los estados finales, de forma que las crías pasan por un largo período de indefensión extrema y dependen mucho, para su supervivencia, de los cuidados y la protección de miembros adultos de la especie bien vinculados a ellos (Bruner, 1972). Así, no es extraño que a lo largo de la evolución filogenética del hombre fueran seleccionadas, generación tras generación, las crías más capaces de suscitar pautas firmes de vínculo, apoyo, protección y cuidado por parte de las figuras de crianza.* (Rivière y Sotillo, 1999, p. 47, citado por el original en castellano)

Los fenómenos de sintonía y armonización y la reciprocidad expresiva entre adulto y niño, en tanto implican co-variaciones de acciones sin que exista intención alguna de significar por parte del niño, podrían entenderse en términos de una semiosis no intencionada o de fenómenos de transmisión de información. Podrían homologarse a los mecanismos que guían las conductas sociales del mundo animal. En tal sentido, algunos investigadores dicen que entre el bebé y el adulto no hay comunicación, en sentido estricto, hasta el último trimestre del primer año de vida del niño. Sin embargo -señalan Rivière y Sotillo (1999)- hay algo tremendamente específico en esa experiencia empática de conexión entre el adulto y su cría: a través de ella el bebé va construyendo una cierta noción del otro.

Colwin Trevarthen (1982) investigó la íntima reciprocidad expresiva que existe entre los bebés y los adultos y destacó que las expresiones de los bebés son como especulares o complementarias a la de los adultos con los que interactúan. El estudio de estos estados de reciprocidad expresiva lo llevaron a hablar de una empatía primaria o intersubjetividad primaria en la que se manifiesta en el bebé una predisposición para conectar mentalmente con los demás. En los estados de intersubjetividad primaria se comparten y coordinan intersubjetivamente estados emocionales internos, se vive la emoción a través de la expresión del otro. La

intersubjetividad primaria no implica la existencia de una subjetividad en primera persona del singular, no implica una discriminación yo-tú; ella puede entenderse, más bien, como un primitivo e indiferenciado “nosotros”. En palabras de Rivière (1992a), el término intersubjetividad primaria, acuñado por Trevarthen, refiere a una motivación esencial, en el desarrollo, que permite percibir de algún modo inicialmente indiferenciado, la significación humana de ciertas expresiones.

Trevarthen (1982) reconoce dos motivos básicos que regulan el desarrollo del comportamiento infantil: (1) el conseguir mayor dominio sobre los objetos del entorno y (2) el conseguir una comunión de motivos con los que le rodean, un motivo para compartir con los otros. El motivo básico de compartir con otros brota con fuerza alrededor de los dos meses. En las interacciones frente a frente con la madre, los niños de seis-ocho semanas sacan a relucir una variada gama de expresiones. La madre regula las expresiones del niño acompañando los gestos del bebé con vocalizaciones o mímicas. Pero además -subraya Trevarthen- el niño también reconoce la significación humana de las expresiones de su madre y está intensamente motivado para sintonizar con sus disposiciones comunicativas y para responder a su iniciativa adoptando un estado de ánimo paralelo. Cursando las ocho-nueve semanas, el niño da muestras de tener una viva predisposición para verse inmerso en el vaivén expresivo que la madre teje en torno a él. Existe en él un intenso motivo de permanecer en contacto con las personas y por verse involucrado en intercambios expresivos. Las interacciones cara a cara entre el niño y la madre que se despliegan en medio de un contacto ocular intenso, sonrisas y vocalizaciones son claros indicadores de este modo primario de intersubjetividad. Trevarthen percibe un cierto ritmo de aproximación-alejamiento en los motivos innatos para la acción afectuosa y cooperativa con los demás. Así, después de este período teñido de intersubjetividad primaria se despliega otro -a partir de las diez-doce semanas- en que en lugar de seguir en aumento estos aspectos positivos de la interacción con la madre éstas se atenúan y el niño muestra, en cambio, un enorme interés por los objetos que la madre le presenta. Durante los meses siguientes se siguen presentando fluctuaciones de aproximación-alejamiento. Hacia los seis meses los bebés muestran una actitud muy diferente con relación a las personas de las que tenían a los dos o tres meses. Varios investigadores (Trevarthen y Hubley, 1978; Adamson y Bakeman, 1982; Schaffer, 1984, 1989) han observado que el bebé de seis meses tiende a preocuparse más por los objetos que le rodean; y que los adultos, si quieren mantener con ellos períodos largos de interacción, deben proporcionarles una estimulación organizada que incluya la atención conjunta a algún objeto o a un “tema compartido”. Como señalan Rivière y Sotillo (1999), mientras que puede decirse que al bebé de tres meses le fascina esencialmente el otro, al de seis le fascina la acción del otro. En la mirada del bebé de seis meses se observa una actitud mucho más analítica con relación a la acción humana; ahora no sólo establece contacto ocular con los otros sino que observa atentamente lo que los otros hacen con las cosas. Muestra además un interés creciente hacia las cosas que se va a expresar nítidamente hacia los siete meses cuando sea

capaz de permanecer sentado de forma autónoma y comience a explorar de forma activa los objetos y a aplicarles esquemas de reconocimiento sensoriomotor como golpear, lanzar, sacudir. El interés por los objetos y por las acciones que los otros realizan con ellos es una condición indispensable para que, alrededor de los nueve meses, el niño transite desde el modo de intersubjetividad primaria hacia lo que Trevarthen denomina intersubjetividad secundaria. Tal vez el recurso más simple para dar cuerpo a esta expresión sea describir un modo fascinante de interacción que puede observarse entre el adulto y el niño cuando éste se encuentra en el final de su primer año de vida o inicios del segundo. Cuando un adulto y un niño se encuentran juntos manipulando diferentes objetos, a veces, ocurre que el niño coge un objeto mientras lo mira, extiende levemente su brazo y lo coloca certeramente en la dirección de la mirada del adulto; entonces suavemente lo mueve hacia un costado y el otro, a la vez que su mirada oscila entre buscar los ojos del adulto y mirar al objeto. El adulto, mientras tanto, no intenta coger el objeto sino que, al mismo tiempo que el niño, mira al objeto y luego dirige su mirada hacia los ojos del niño; así el juego de miradas oscila una y otra vez desde el contacto ocular a la atención conjunta. Ambos están compartiendo su atención, su interés y su experiencia sobre el objeto. El niño no pide que su compañero realice ninguna acción motora, la acción del niño se satisface simplemente en el hecho de que el adulto comparta con él su experiencia mediante la contemplación del objeto; y el adulto así lo entiende. El gesto del niño evidencia su capacidad de tener relaciones con los otros acerca de las cosas. En esta situación, adulto-objeto-niño forman el triángulo de interacción que caracteriza la intersubjetividad secundaria. Podría decirse que las interacciones intersubjetivas diádicas y primarias entre el niño y el adulto se extienden y tematizan, incorporándose en ellas los objetos y las acciones sobre los objetos. Cuando un niño muestra de este modo un objeto a un adulto, podemos suponer que existe en él una noción del “otro” hacia el que dirige su signo. Una noción del otro que se ha ido construyendo sobre la base de las experiencias de intersubjetividad que lo preceden; sobre ese “algo tremendamente específico que ocurre en la experiencia empática de conexión entre el adulto y su cría”.

Esta especificidad de la interacción humana hace que la distinción, que señalamos al inicio, entre una semiosis de la significación -en la que la intención de significar no existe o no se considera pertinente o posible especular acerca de ella- y una semiótica de la comunicación -en la que la intención define al acto semiótico- sea un instrumento poco sensible. Entre ambas existe un hueco que una semiótica humana evolutiva no puede ignorar. Entre el mero intercambio de información y la comunicación intencionada, en su más estricto sentido, existen modos diversos de estar con el otro. No se trata sólo de que los primeros gestos producidos por los niños se modelen en un contexto de intersubjetividad, sean interpretados en ese contexto y que, cuando comiencen a ser intencionadamente dirigidos, lo hagan a interpretantes que son conocidos y definidos mediante experiencias de intersubjetividad. Se trata de que, como veremos en el próximo capítulo, en las interacciones que preceden a la

comunicación gestual existen modos de estar con el otro que permiten compartir signos aunque éstos no sean intencionadamente dirigidos; y de que, en el proceso de formación de los gestos parecen presentarse formaciones intermedias, no intencionadamente comunicativas aún, en las cuales los estados de intersubjetividad cumplen un papel crucial. Pero hay algo más, la variedad de modos de estar con los otros que no son estrictamente comunicativos no se limita a formas previas a la aparición de la comunicación intencionada; incluso cuando ésta se ha establecido, otros modos subsisten. Nos estamos refiriendo a las cualidades de producciones sígnicas que comienzan a manifestarse en momentos posteriores del desarrollo, alrededor del último trimestre del segundo año de vida, y que presentan sólo un vago carácter comunicativo. Son gestos en los que el niño evoca situaciones no dadas y, siguiendo a Piaget, podríamos pensar que lo hace sólo por placer. Sin embargo, el niño suele integrar al adulto en la situación, hace que come con una cuchara vacía, le da de comer a la muñeca, le da de comer al adulto que lo acompaña, o le alcanza la cuchara para que él le dé de comer al muñeco. El gesto evoca la situación de comida real y los miembros de la interacción comparten este referente u objeto, a la vez que comparten el gesto imitativo que sirve de signo. El signo no parece producirse con la intención de comunicar algo al otro, simplemente parece estar generado en un espacio compartido, por lo cual el compartir no debe ser formulado como meta. El niño construye, además, símbolos en soledad. Pero en una soledad en la que él mismo es emisor e interpretante de sus propios signos; en un espacio psíquico en que la interacción ha sido internalizada. Cuando un niño pretende que una cuchara es un avión, el gesto realizado con la cuchara es un signo dirigido a sí mismo que el niño puede interpretar como un avión. Es ésta una soledad dialógica en el que el sí mismo se ha convertido en interpretante de las propias acciones y en la que el proceso semiótico tiene lugar en un espacio dialógica e intersubjetivamente intrapsíquico. Sólo una semiótica que contemple la cualidad intersubjetiva de la relación entre emisor y receptor puede acercarse a la comprensión de los gestos dirigidos a sí mismos, de los gestos generados en espacios compartidos que no parecen estar intencionadamente dirigidos a otros, de aquellas producciones sígnicas que presentan variedades de intencionalidad por estar tejidas en una red de intersubjetividades.

Un modelo de semiosis evolutiva

En 1997, en el artículo *Teoría della mente e metarappresentazione*, Ángel Rivière presenta por primera vez una teoría del desarrollo semiótico cuyo rasgo más llamativo es, tal vez, la propuesta de un mismo mecanismo de producción de significado -la suspensión- como generador de formas de semiosis muy diferentes y de diverso grado de complejidad. Pese a que el modelo se presenta en 1997, a él le preceden dos artículos - *Acción e interacción en el origen del símbolo* (1984) y *Origen y*

desarrollo de la función simbólica en el niño (1990)-; y un capítulo de libro - *Lenguaje y símbolo: la dimensión funcional* (1992)- en los cuales se encuentran presentes ideas que serán puntos de anclaje del modelo. En trabajos de los últimos años -*El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales* (1998a), *Tratamiento y definición del espectro autista I y II* (1998b, 1998c), *Comunicazione, sospensione e semiosi umana: le origini della pratica e della comprensione interpersonali* (1999) y *La sospensione come meccanismo di creazione semiótica* (2002) -continuó elaborando su concepción del desarrollo semiótico, en la cual confluye un espíritu piagetiano con ideas interaccionistas vygostkianas, matizada con la noción de intersubjetividad acuñada por Trevarthen.

Decíamos que probablemente el rasgo más llamativo del modelo es que, en él, la capacidad de construir intencionadamente signos, de generar semiosis, se explica como el resultado de la aplicación de un único mecanismo denominado mecanismo de suspensión. “*Suspendere es, en el sentido que nosotros lo decimos, “dejar algo sin efecto”. Hacer que una acción, una representación del mundo o una estructura simbólica dejen de tener los efectos normales que tendrían sobre el mundo real o mental. Suspendere es hacer que deje de regir algo: bien los efectos materiales de las acciones, o las propiedades literales del mundo, o el significado aparente de un enunciado o de una representación simbólica.*” (Rivière y Español, 2002, p.2, citado por el original en castellano)

De acuerdo con el modelo, modos diversos de producción de significado tienen lugar en el vacío que deja la suspensión. El análisis de la evolución de este modo peculiar de semiosis se realiza en términos ontogénicos y filogenéticos. Las formas de producción de significado basadas en el mecanismo de suspensión se elaboran y complican a lo largo de la ontogénesis humana. El modelo describe cuatro niveles, ordenados genéticamente, que corresponden a formas semióticas particulares: los gestos deícticos, los símbolos enactivos, el juego de ficción y la alusión metafórica. Asimismo, una idea básica del modelo es que el mecanismo que subyace a todos ellos se deriva de uno más primitivo que se pone en juego en pautas de semiosis animal, lejanas filogenéticamente de las formas más elaboradas de suspensión representacional o simbólica que se encuentran en el hombre. Al puntualizar los niveles que lo componen, el modelo indica claramente que no pretende dar cuenta de la extensa producción signíca humana: los signos que segrega la suspensión como mecanismo de creación semiótica son específicos y particulares. A pesar de que llevo tiempo trabajando con el modelo no deja de sorprenderme la continuidad semiótica que logra plasmar entre signos aparentemente tan diversos, a los que subyace un mecanismo semiótico que “*(...)se desvela precisamente en el hueco que dejan las negaciones. En un espacio etéreo, sombreado por la huella de las acciones que no se realizan efectivamente.*” (Ídem, p.3)

Intentaremos hilvanar con tres hilos una narración sensible a la comprensión compleja que de la semiosis humana se desprende del modelo de semiosis por suspensión. Los hilos no serán otros que aquellos con los que empezamos nuestra exposición: acción, interacción e intersubjetividad. La presentación apuntará a los

aspectos generales ya que entraremos en detalle una y otra vez a lo largo de los capítulos siguientes. Quisiéramos llevar al lector al punto de mira panorámico desde donde pueda observar el paisaje que compone nuestro territorio de trabajo. No nos preocupa ahora brindar todos los elementos necesarios para la comprensión de cada uno de sus componentes, eso se hará a lo largo del libro, sino tan sólo obtener el paneo de su mirada.

La expresión de las emociones (Nivel 0)

Como indicamos, la teoría se encara con modos de semiosis no lingüísticos que anteceden al lenguaje tanto en la ontogenia como en la filogenia. Retomando ideas darwinianas, Rivière (1999) sugiere que probablemente la expresión de las emociones sea el modo más primitivo de producción sígnica en el que actúa el mecanismo de suspensión. Charles Darwin (1872/1998), convencido del principio de la evolución, consideró incorrecta la opinión de que el hombre había sido creado con músculos especialmente adaptados para la expresión de los sentimientos. Supuso que el hábito de expresar los sentimientos mediante ciertos movimientos, aun cuando ahora resulte innato, habría sido adquirido por algún camino de forma gradual y consideró que tres principios podrían explicar la mayoría de las expresiones emocionales: el Principio de los hábitos útiles asociados, el Principio de la antítesis y el Principio de las acciones debidas a la constitución del sistema nervioso, con total independencia de la voluntad y en cierta medida independiente también del hábito. Nos interesa fundamentalmente el primero, no porque estemos aquí discutiendo su capacidad explicativa sino por la índole del proceso descrito por Darwin. El principio de los hábitos útiles asociados sostiene que bajo ciertos estados de la mente algunas acciones son útiles en cuanto a aliviar o satisfacer ciertas necesidades, deseos, etc. Cuando una sensación ha conducido durante muchas generaciones a un movimiento voluntario, se crea una tendencia a la ejecución de un movimiento similar en cuanto se experimente la misma sensación o una análoga, por muy débil que sea; una tendencia a realizar los mismos movimientos en virtud del hábito, aunque carezcan, ahora, de la menor utilidad. Algunas de estas acciones pueden ser reprimidas en forma parcial por medio de la voluntad pero los músculos más propensos a actuar son aquellos que están menos sometidos al control de la voluntad, y éstos dan origen a movimientos que reconocemos como expresivos. En algunos casos, la contención de un movimiento habitual requiere otros pequeños movimientos y éstos son también expresivos. No es gracias a la existencia de músculos especialmente diseñados para un movimiento expresivo que surgen las expresiones emocionales sino por la suspensión de acciones inútiles. Dice Darwin: *"Las acciones de un caballo cuando está muy asustado son expresivas en grado sumo. Una vez mi caballo se espantó mucho con una máquina taladradora cubierta por un lienzo y abandonada en medio del campo. Levantó la cabeza tan alto que su cuello quedó casi perpendicular. Y lo hizo por hábito, ya que la máquina estaba*

en un repecho hacia abajo y no podía verse mejor levantando la cabeza hacia arriba, ni tampoco hubiese oído mejor en el caso de que hubiese salido de ella algún ruido. Sus ojos y orejas se dirigieron con intensidad hacia delante y yo pude sentir a través de la silla las palpitations del corazón. Con las ventanas de la nariz dilatadas y encendidas resopló con fuerza,(...) La dilatación de las ventanas de la nariz no es para poder oler mejor la fuente de peligro, pues cuando un caballo olfatea con cuidado un objeto sin estar alarmado no las dilata. Debido a la presencia de una válvula en la garganta, los caballos no respiran a través de la boca abierta cuando jadean sino a través de los orificios nasales, y por lo tanto éstos han llegado a estar dotados de un gran poder de dilatación. Esta expansión de los orificios, así como el resoplido y los latidos acelerados del corazón, son acciones que se han llegado a asociar con frecuencia a la emoción de terror a través de una larga serie de generaciones, ya que el terror ha conducido habitualmente al caballo al esfuerzo más violento para huir a toda velocidad de la causa del peligro." (Darwin, 1872/1998, pp. 152-153) ²

Las expresiones emocionales no son acciones intencionadas, no parece que el caballo de Darwin intentara transmitirle su susto; pero sí pueden describirse como acciones suspendidas ya que ellas no son una proyección del funcionamiento de músculos especialmente diseñados para realizar movimientos expresivos sino reflejo de la suspensión de acciones inútiles. Constituyen el ejemplo más primitivo de suspensión en el que se fragmenta una conducta animal y algunos elementos de ella perviven, tomando valor de signos para los congéneres u otros organismos.

Las expresiones emocionales de los mamíferos no son acciones intencionadamente sígnicas (salvo, claro está, en el uso recursivo, intencionadamente comunicativo, de la expresión emocional para manipular la conducta del otro) pero ellas son el modo más primitivo en que los estados internos de los individuos que conviven entran en contacto. Ellas revelan un estado afectivo y cierran, en principio, la posibilidad de que un ser en presencia de otro mantenga su estado emocional oculto. Podríamos decir que son una herencia filogenética de contacto con los otros; no siendo conductas propositivas ni intencionadas, y lejos de ser nominales, de señalar a un referente separado, son el primer estado de transparencia entre mentes. El conocimiento del otro que nos provee la interpretación de las expresiones emocionales es un conocimiento especial, del cual casi nunca dudamos, que nos permite, por un camino no inferencial ni racional, ponernos en el lugar del otro. Las expresiones emocionales son previas a la aparición de la intención comunicativa tanto en la filogénesis animal como en la ontogénesis humana; sin embargo -señala Rivière- ellas toman un valor de signos anticipatorios que permite que las consideremos un fenómeno semiótico. Es

² Como señala Tomás Fernández en las Consideraciones Preliminares al texto de Darwin (1998), la separación de la Psicología de los problemas biológico-evolutivos fue imponiendo la creencia de que todas las funciones psíquicas del organismo son aprendidas, con lo que la defensa de Darwin de la existencia de expresiones emocionales universales fue dejada de lado durante años, hasta que la llegada de la Etología rescató su trabajo. Fueron fundamentalmente P. Ekman (1978) y C. Izard (1977, 1979) quienes retomaron la vieja idea darwiniana y realizaron investigaciones transculturales y evolutivas que los llevaron a considerar la existencia de por lo menos siete expresiones emocionales básicas. Éstas son las expresiones de alegría, ira o enojo, miedo, sorpresa, desagrado, tristeza, interés.

decir, requieren un intérprete, no necesariamente consciente de su interpretación, que actúa en consecuencia con el valor anticipatorio de esos signos. La presencia de un intérprete, que generará a su vez un nuevo signo, abre las puertas a estados de reciprocidad expresiva. Páginas atrás señalamos los numerosos trabajos que registran expresiones emocionales básicas en los primeros meses de vida del bebé e indicamos que el análisis del estudio de los estados de reciprocidad expresiva entre la madre y el niño llevó a Trevarthen a hablar de una intersubjetividad primaria en la que es posible vivir la emoción a través de la expresión del otro. Como todo fenómeno psicológico, los estados de reciprocidad afectiva son complejos y difícilmente explicables apelando a una causa única.

Algunos investigadores han relacionado estos contactos emocionales con una capacidad que jugará un papel esencial en los siguientes hitos de la teoría de semiosis por suspensión, nos estamos refiriendo a la capacidad de imitación. Rivière (1990, 1992a, 1997, 1999) se inscribe dentro del amplio grupo de investigadores (Malatesta e Izard, 1984; Meltzoff y Moore, 1998; Kugiumutzakis, 1998; Trevarthen, 1998; Marator, 1998) que atribuyen un papel central a la imitación en la constitución y el desarrollo de las capacidades de intersubjetividad primaria. En 1992a, Rivière acentúa que la imitación no es sólo un mecanismo de aprendizaje y desarrollo de la conducta sino también una forma de expresión intersubjetiva. Malatesta e Izard (1984), Meltzoff y Moore (1998) y Kugiumutzakis (1998) han visto en la capacidad de imitación de los bebés el fundamento de la competencia de compartir emociones ya que -sostienen- la imitación permite que se establezca una conexión entre los estados internos de experiencia emocional del bebé y la expresión de las emociones. Las acciones imitativas parecen constituir la posibilidad de la reciprocidad expresiva que tanto llamó la atención de Trevarthen. Podría suponerse que las expresiones emocionales -acciones surgidas mediante el mecanismo de suspensión en la filogénesis- al participar en contextos de interacción se enlazan con la capacidad imitativa permitiendo así el vaivén expresivo que caracteriza a la diada adulto-niño. *“La conjugación de los recursos expresivos con la capacidad de imitación permite las primeras expresiones rudimentarias de intersubjetividad a las que nos hemos referido. En tanto que imita las expresiones emocionales de otras personas, el bebé re-experimenta las experiencias emocionales que reflejan. Y por esta vía, podemos decir, que, en cierto modo, accede a experiencias internas. Tiene sin “saberlo”, una experiencia intersubjetiva primaria”.* (Rivière, 1990, p. 126)

Los primeros signos intencionados

Metonimias animales

Dijimos que las expresiones emocionales básicas, pese a ser la posibilidad primitiva de contacto de estados mentales, no podían ser consideradas signos

intencionados. La expresión de las emociones es un nivel básico de suspensión en el que no existe una clara distinción entre el signo y aquello por lo que el signo está. Sin embargo, en el mundo animal se manifiestan conductas en las cuales sí aparece una distinción clara entre el signo y su objeto. En el artículo *“Una teoría del juego y de la fantasía”*, Gregory Bateson (1972/1991a) presenta un análisis de la evolución de la comunicación en función de la evolución de la distinción signo-señal (que en los términos que hemos empleado nosotros equivale a la distinción signo-signo intencionadamente comunicativo). En él distingue un nivel 0, en el cual el organismo responde de manera automática a los estados afectivos-signos de otro, y un nivel 1 en el que el organismo empieza a ser capaz de distinguir el signo en cuanto señal. Describe como un ejemplo de nivel 1 una conducta de juego -el mordisqueo juguetón- de algunos mamíferos. En él, el animal no responde de modo automático a los estados afectivos-signos del otro sino que percibe una distinción del signo en cuanto señal. Estas conductas de mordisqueo son acciones sígnicas donde signo y objeto se encuentran distanciados: las acciones del juego son similares pero no las mismas que otras con las que se encuentran ligadas: las del combate. En un lenguaje tal vez un tanto antropocéntrico, Bateson dice que el juego sólo puede producirse porque son capaces de cierto grado de metacomunicación, de intercambiar señales que transmitan un mensaje del tipo: "esto es juego". Algo así como "las acciones a las que estamos dedicados ahora no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están". O más específicamente: "las cuestiones a que estamos dedicados no denotan lo que sería denotado por aquellas acciones que estas acciones denotan"; o lo que es lo mismo, "esta dentellada denota el mordisco pero no denota lo que sería denotado por el mordisco". Bateson recurre a la noción de marco para señalar el espacio en el que las acciones adquieren un carácter signifiante y en el cual quedan en suspenso los significados literales que esas acciones tendrían si no estuvieran enmarcadas.

Ángel Rivière considera estas acciones metonímicas como un primer nivel de suspensión, en el cual la semiosis se realiza mediante la suspensión de la acción misma, a través de la disminución de la intensidad de la acción o realización de su inicio. La acción de morder, al suspenderse, significa algo distinto de ella misma. La suspensión intencionada de la acción directa -combatir-, que se realiza mediante la disminución de la intensidad, o la realización del inicio de la acción, posibilita el juego, el cual puede entenderse como una interacción en la cual los organismos están entregados a un "como sí" metonímico. *“El mordisqueo juguetón del cachorro no tiene la intensidad, ni termina el curso natural de la dentellada feroz de la lucha “real”. Por eso precisamente, en tanto que no es eficiente para “hacer sangre”, es una conducta signifiante, que además se enmarca expresivamente por el animal que lo realiza.”* (Rivière, 1997, p. 39, citado por el original en castellano)

El modo en que se desarrolla la suspensión es de crucial importancia ya que nos indica el tipo de percepción de la acción que posee el organismo. Se trata de una percepción de la acción continua, de una acción que puede ser entendida sin

necesidad de discretizarla o fragmentarla. El mecanismo de suspensión en la acción metonímica se realiza mediante la disminución de la intensidad de la acción, o mediante la realización del inicio de la acción, ya que ésta es la modalidad permitida por la percepción continua de la acción que posee el organismo.

Primeros gestos comunicativos (Nivel 1)

En el modelo se sugiere que el mismo tipo de suspensión que caracteriza a las metonimias animales es el que subyace a la formación de los primeros gestos comunicativos del niño, como el gesto de pedir ser alzado en brazos, el gesto de señalar o el gesto de mostrar (aquél que describimos al ejemplificar la noción de intersubjetividad secundaria). En ellos también la producción de significado se realiza mediante la ejecución del inicio de la acción dejando en suspenso el resto, motivo por el cual Rivière las denomina frecuentemente “metonimias enactivas”. La descripción clásica de Andrew Lock (1980) del gesto de pedir ser alzado en brazos puede verse desde la perspectiva del mecanismo de suspensión. Lock narra el origen del gesto aproximadamente del siguiente modo: al principio los niños son cogidos en brazos por los adultos de forma pasiva. Los adultos, al alzarlos, los agarran por debajo de las axilas haciendo que sus brazos se eleven accidentalmente. Con el tiempo, los niños son capaces de anticipar que se les va a coger cuando ven aproximarse un adulto y empiezan a elevar los brazos antes de ser tomados por las axilas. Luego, puede suceder que el niño vea pasar al adulto y crea que lo va a tomar cuando no existe esa intención en el adulto. Pero es factible que éste, al ver el gesto del niño, lo alce. El error (la creencia de que iba a ser alzado) le permite al niño instaurar por primera vez en el adulto una intención que éste no tenía: alzarlo. A partir de experiencias como éstas el niño aprende a provocar la conducta de que lo alcen usando el gesto que inicialmente surgió como un subproducto postural de la acción del adulto. Lo que se resalta en el modelo de semiosis por suspensión es que esa acción puede producirse y transformarse en gesto porque, además de producirse en un contexto de interpretación humana, se pone en juego un mecanismo que permite iniciar acciones y luego abandonarlas a la interpretación de los otros. El gesto se configura mediante la suspensión: el niño no intenta abrazarse al adulto, sólo realiza el inicio de la acción - el extender los brazos- inhibiendo el resto; produciendo así un significado, despertando en el otro una intención que previamente no tenía.

El gesto de pedir ser alzado en brazos, presente también en otros primates, es el más cercano a las metonimias animales. Ambos “tematizan” acerca de la relación entre los integrantes de la interacción; surgen en contextos diádicos. Sin embargo, la mayoría de los gestos humanos son triádicos, son gestos que incluyen a los objetos y situaciones del mundo. Los niños señalan, muestran objetos o eventos que ocurren en el mundo. Los objetos, presentes en el psiquismo del niño desde sus tempranos esquemas sensoriomotores, se incorporan en este nivel a acciones con funciones

comunicativas. Los gestos triádicos pueden entenderse también como metonimias en las que únicamente se realiza una parte de una conducta total, dejando el resto “en el aire”. Las acciones de las cuales se derivan gestos deícticos, como el señalar o el mostrar, pueden entenderse como “pre-acciones”; es decir, son acciones previas a otras, por ejemplo, coger un objeto para hacer algo luego con él, llevarlo a la boca, sacudirlo, restregarlo, etc. Se recordará que anteriormente transcribimos la descripción del desarrollo del gesto de señalar realizada por Lev Vygotski. En ella - sugiere Rivière- se anticipa la idea de que los primeros gestos comunicativos del niño resultan de la suspensión de pre-acciones tales como empuñar o coger las cosas.

En el modelo se enfatiza que estas formas de comunicación intencionada humana - que aparecen durante el último trimestre del primer año de vida del niño- implican una cierta forma primaria de conciencia semiótica, una cierta “conciencia del otro como intérprete”. Cuando hablamos de las formas primarias de intersubjetividad que se desarrollan durante los primeros meses de vida (aquellas que se manifiestan en la producción del bebé de expresiones que son especulares o complementarias a las de la madre) señalamos que ellas no parecen implicar aún ninguna conciencia, ni siquiera implícita, del otro como intérprete ni tampoco implican la existencia de una intención comunicativa. Pero cuando un niño señala algún objeto de su entorno podemos pensar que posee algún grado de conciencia de estar produciendo una actividad que es meramente sígnica y que, por tanto, no ejerce efectos materiales sobre el mundo sino que tiene consecuencias mentales en los compañeros de interacción. Dentro de las diversas funciones que poseen estas formas tempranas de comunicación humana dos han llamado especialmente la atención de los investigadores: las llamadas pautas protoimperativas y protodeclarativas (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Bates, 1976). Las pautas protoimperativas implican intentos de lograr cambios en el mundo a través de las personas. Las pautas protodeclarativas tienen una intención más genuinamente social: parecen buscar compartir la atención y el interés por los estados del mundo. Así, un niño puede señalar un objeto al adulto con la intención de que éste se lo alcance, o puede señalarlo sin otra finalidad que compartir con el adulto el interés por el objeto. Rivière indica que en el desarrollo de las pautas intencionadas comunicativas hay algo que resulta especialmente relevante, y es que desde el inicio de la comunicación intencionada aparecen pautas protodeclarativas. El desarrollo de las pautas protodeclarativas de comunicación requiere un cierto grado de elaboración consciente de intersubjetividad: ya no se trata de que el niño sea capaz de compartir, sin mediaciones conceptuales, estados emocionales a través del intercambio de gestos expresivos; sino que es necesario que tenga alguna clase de noción del otro como sujeto, como un ser dotado de una cierta interioridad mental, sólo así puede explicarse que trate de compartir con el otro la atención y el interés por los objetos. La aparición temprana de pautas protodeclarativas señala que la intención comunicativa, al menos en el caso de nuestra especie, se corresponde con el desarrollo de formas complejas de intersubjetividad; formas que conllevan la posesión de una cierta “noción del otro

como sujeto” y de una capacidad de suscitar intencionadamente condiciones que permiten compartir estados mentales. En el primer nivel de suspensión, entonces, la fuente de suspensión es una preacción y el producto semiótico es un gesto comunicativo, un gesto deíctico, que aún no tiene carácter simbólico pero que comprende formas complejas de intersubjetividad.

Los primeros signos simbólicos

Una concepción psicológica del símbolo

En un artículo temprano de Ángel Rivière -*Acción e interacción en el origen del símbolo*- se encuentra una clara exposición de lo que significa -desde un punto de vista psicológico- un signo simbólico y de cómo la acción puede ser un posible significante de significados ausentes³. La concepción de símbolo de Rivière se inscribe dentro una tradición iniciada por Piaget, y actualmente consolidada en psicología cognitiva, en la que se considera que el carácter simbólico de un signo no está determinado por el modo de relación del signo con su objeto sino que está determinado por la relación de representación que se establece entre un signo y su objeto. Los signos lingüísticos, los dibujos, el juego de ficción, representan a sus referentes. Es por esto, porque son varios y diferentes los modos de representar, que se habla de una función simbólica (a veces también denominada función semiótica) que subyace a todos ellos. Esta variedad incluye símbolos que representan de un modo convencional (como las palabras) y símbolos que lo hacen de un modo figurativo (como el juego de ficción).

Es preciso destacar que en este aspecto el pensamiento psicológico de tradición piagetiana difiere del pensamiento semiótico de Peirce (1931). Peirce realiza una compleja clasificación de signos en función del entrecruzamiento de categorías ontológicas y fenomenológicas⁴. Aquí consideraremos sólo aquella que se refiere al modo de vinculación del signo con su objeto, que distingue entre símbolos, iconos e índices. La relación entre signo y objeto es de naturaleza icónica cuando el signo se parece al objeto; es decir, los iconos son signos que mantienen una relación de semejanza con su objeto. Ejemplos paradigmáticos de icono son los mapas, las

³ Respetamos el uso de los términos *significante* y *significado* de tradición Saussureana que utiliza el autor. En la perspectiva semiótica adoptada en este trabajo el *significante* equivaldría al signo. El *significado*, en cambio, no tiene una correspondencia directa ya que en la semiótica triádica adoptada éste se despliega como objeto e interpretante.

⁴ Para un análisis de la variedad de signos peirceanos, ver Rosa (2000). En Rodríguez y Moro (1999), Rosa (2000) y Español (2001a) pueden encontrarse comentarios acerca de las formas que de acuerdo con Peirce pueden experimentarse los fenómenos *sígnicos* (primariedad, secundariedad y terciariedad).

fotografías. Un índice es un hecho inmediatamente perceptible que atrae la atención del sujeto. Los índices son definidos como tipos de signos causalmente conexos con su objeto. Es habitual ejemplificar esta clase de signos señalando que el humo es índice del fuego; síntomas y huellas también son ejemplos prototípicos de índices. Los índices gestuales, como el gesto de señalar, no presentan una relación que se pueda considerar idéntica a la descrita (no presentan una conexión necesaria y física con el objeto a que se refieren, el objeto no es causa del gesto) pero sí requieren de la presencia del objeto con el cual establece una relación directa a través de una línea virtual que lo une con el objeto. Un símbolo es un signo que se refiere al objeto que él denota por medio de una ley, por lo común una asociación de ideas generales que hace que el símbolo sea interpretado como referente a este objeto. El símbolo es un signo convencional, o ley, normalmente establecida por los hombres. Indica, por definición, regularidad, no denota un objeto sino una clase de objetos. Los símbolos son signos que se relacionan arbitrariamente con su objeto. El ejemplo paradigmático de símbolo es el signo lingüístico en el que la relación entre el signo y su objeto ha surgido por convención y la relación entre ellos es arbitraria; suele afirmarse que nada hay que motive la relación del signo, sonoro o gráfico, con el objeto por el que está. Así como el carácter de arbitrariedad se asocia con los símbolos, los índices e iconos suelen ser vistos como signos motivados; es decir, signos en los que la relación que se establece con su objeto no es arbitraria: los iconos son signos que mantienen una relación de semejanza con su objeto; los índices están físicamente vinculados con sus objetos, o mantienen con ellos una relación de contigüidad. Más adelante retornaremos sobre la naturaleza motivada o convencional de las tres clases de signos.

En el pensamiento psicológico de tradición piagetiana, en cambio, el carácter simbólico de un signo no está determinado por la modalidad arbitraria de relación que se establece entre el signo y su objeto sino por su modo de producción y función; por su capacidad de representar lo ausente, capacidad que implica la distinción significante-significado. Existe, incluso en el pensamiento piagetiano una diferencia esencial entre la actividad simbólica constituida por significantes arbitrarios y convencionales que constituyen el lenguaje y lo que Piaget considera símbolo en sentido estricto, es decir, aquellos productos más individuales y motivados. El símbolo lúdico, que se basa en el simple parecido entre el objeto presente (el significante) y el objeto ausente (el significado) es, sin embargo, para Piaget, símbolo en un sentido más estricto que el que lo es el signo lingüístico; su constitución a partir de una selección motivada e idiosincrásica de significantes hace que así lo sea. Rivière retoma la idea piagetiana de función simbólica como la capacidad de evocar significados ausentes mediante el empleo de significantes claramente diferenciados de sus significados y orienta su trabajo hacia el análisis del proceso de selección de significantes motivados e idiosincrásicos.

Al hablar de los primeros gestos comunicativos señalamos como éstos, modelados a partir de acciones que pierden su función primitiva, podían remitir a objetos presentes en el entorno del niño. Durante el segundo año, se desarrollan formas más complejas de suspensión que comparten con el primer nivel el que la generación de semiosis se produce en el vacío que deja la suspensión y en el hecho de que la acción se desgaja de su función primitiva; pero en éstas lo que queda “en el aire” ya no son preacciones sino acciones instrumentales. Rivière toma de Bruner (1974) el término símbolo enactivo para referir a un símbolo que emplea como significantes la acción misma. Su hipótesis es que las acciones instrumentales, dominadas por el niño a esa edad, pueden, al quedar en suspenso y perder su eficacia instrumental, convertirse en signos preverbales simbólicos. Mediante la suspensión de acciones instrumentales se construyen símbolos enactivos. Símbolos cuyos significantes no son arbitrarios sino que son seleccionados por el niño dentro de un conjunto de significantes posibles. Son, por tanto, símbolos contruidos, idiosincrásicos y motivados; símbolos en acción, que descansan en la selección idiosincrásica de un fragmento de la acción instrumental. Son signos que si bien se encuentran aún arraigados a los objetos presentan un carácter simbólico en tanto representan algo ausente.

“ Cuando pensaba en la mejor forma de iniciar estas reflexiones vino Pablo, con sus 18 meses y un mechero, y me resolvió el problema. Trató de asegurarse mi atención y, luego, blandió el mechero, mostrándolo, y realizó varias veces la acción de soplar. Como yo seguía abstraído (sin darme cuenta de que esa, precisamente, era la solución de mi problema) Pablo insistió, repitiendo la secuencia de tocar mi pierna, llamarme, mostrar y soplar, mientras me miraba. Entonces comprendí que Pablo estaba escribiendo, con sus propios símbolos, el comienzo de este capítulo. Agradecido por su ayuda, tomé el mechero y lo encendí. La sonrisa de Pablo era un índice de que había sido entendido. Había logrado comunicar el efecto deseado. (Rivière, 1984, p.145)

En la situación narrada, un niño de dieciocho meses evoca un significado ausente (la llama del mechero) mediante el empleo de un significante claramente diferenciado de tal significado. El significante elegido por el niño es la acción de soplar; es éste un significante enactivo, es decir, un significante construido con la propia acción. En este caso el niño ha seleccionado la única acción que él puede realizar de la secuencia total de -encender un mechero-mantenerlo encendido-apagarlo-. Mediante su acción ha construido un símbolo de un modo idiosincrásico, y éste es por tanto un signo motivado, no arbitrario. La acción de soplar es además una imitación diferida, el niño imita la acción que ha visto realizar en otras ocasiones a los adultos. Rivière, siguiendo a Piaget, sugiere que la imitación proporciona los significantes de los primeros símbolos enactivos. Hasta aquí el análisis de la conducta del niño se entronca con los modelos clásicos de la ontogénesis de la función semiótica o simbólica que coinciden en afirmar que las acciones proporcionan los primeros materiales de construcción de los símbolos (Piaget, 1946/1977; Werner y Kaplan, 1963/1984; Bruner, 1968). Pero además -agrega Rivière- para representar el

significado "encender" o "llama en el mechero", el niño sopla un encendedor que está apagado; y es a través de esta acción, desadaptada en términos de su eficacia funcional primera, que se genera la producción de significado.

Así como en el modelo los primeros gestos deícticos se explican en el contexto de la interacción con los otros que rodean al niño, en la producción de signos simbólicos se reconoce la asimilación de esquemas de acción y de interacción. En el ejemplo reseñado, el niño realiza una serie de acciones, toca-muestra un objeto-mira y sopla-mira-, en las cuales se combinan un núcleo simbólico, la acción de soplar, y acciones orientadas a llamar la atención del adulto. La acción simbólica del niño se encuentra inmersa en un contexto de interacciones comunicativas; el símbolo es un signo que se dirige a otro. En este aspecto, Rivière se aúna a la crítica al solipsismo epistemológico (realizada por Wallon, 1942/1974 y otros) de la concepción piagetiana del símbolo que lleva a desatender su función comunicativa, y se acerca a posiciones más afines con la concepción de Vygotski (1931/2000), según la cual todas las funciones psíquicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

El juego de ficción (Nivel 3)

El símbolo enactivo se encuentra directamente vinculado con una clase particular de juego -el juego funcional- que no implica sustitución de objetos o invención de propiedades sino que consiste simplemente en aplicar a objetos funciones convencionales. Cuando un niño sopla un mechero apagado para representar la llama o se lleva una cuchara vacía a la boca haciendo que come, está creando símbolos mediante acciones imitativas en las cuales aplica a ciertos objetos -la cuchara, el mechero- sus funciones convencionales. Pero, en un momento posterior del desarrollo, en la medida en que el niño puede despegar de los objetos las acciones que le son característicamente aplicadas, éstas se convierten en campo de posibilidad de sustitución y transformación. El niño puede empezar a dejar en suspenso las propiedades de los objetos y situaciones, se torna capaz de aplicar sobre ellos acciones que no son las convencionalmente adecuadas. Podrá entonces transformar un lápiz en un peine, o un trozo de lana en comida. Las situaciones en las cuales ocurren sustituciones y transformaciones constituyen lo que se denomina juego de ficción. Las acciones realizadas en él son imitaciones, de sus propias acciones habituales o de acciones de otros, pero no son conductas de imitación puras porque el objeto presente es asimilado al objeto habitual de los gestos imitados dejando en suspenso o en el aire sus características convencionales. El juego de ficción, que suele emerger a partir de la mitad del segundo año de vida, constituye el tercer nivel de suspensión en el cual la mente del niño "se despega" de las realidades inmediatas; el niño se sitúa en un "mundo simulado" y finge realidades alternativas dejando en suspenso las propiedades de los objetos y situaciones, es decir, dejando en suspenso las representaciones de primer orden acerca del mundo que ha ido construyendo.

Dijimos que en los primeros signos comunicativos aquello que queda en suspenso son preacciones y señalamos que en el símbolo enactivo se suspende una clase de acción particular -la acción instrumental-; en la constitución del símbolo lúdico, en el juego ficción, el mecanismo de suspensión no opera sobre acciones sino sobre las representaciones que de los objetos y de las situaciones del mundo posee el niño.

Hasta ahora, cuando nos hemos referido a las habilidades mentalistas, o de interacción humana, implicadas en los diferentes modos de semiosis, lo hemos hecho acentuando una de las dos tradiciones teóricas que se han ocupado de ellas, la tradición que enfatiza la noción de intersubjetividad. Pero, al ocuparse de las capacidades ficcionales del niño, el modelo de semiosis por suspensión se apoya en ideas enmarcadas en una tradición distinta, tal vez complementaria, que ha puesto el acento en la noción de metarrepresentación. Nos referimos a la tradición que ha postulado la existencia de un Sistema de Teoría de la Mente, de un subsistema del sistema cognitivo humano que posibilita la atribución de mente a los congéneres mediante la operación con metarrepresentaciones. No podemos concluir la presentación de este nivel de suspensión sin indicar el contexto de discusión en el que se funda; hemos, entonces, de nombrar los diferentes modos de concebir el Sistema de Teoría de la Mente e indicar su conexión con el término “intersubjetividad” al que hemos estado apelando desde el inicio de este trabajo.⁵

Ángel Rivière (1997) describe el panorama actual de las diferentes teorías que intentan dar cuenta de la capacidad de atribuir mente a los congéneres. Señala que “metarrepresentación” y “simulación” son los términos claves que nos indican dos modos disímiles de comprender la actividad mentalista. En el primero se concibe que el desarrollo de la capacidad de comprender al otro como un sujeto con mente se debe a cambios evolutivos de la capacidad de representación, en el segundo se apela a procesos vinculados con la empatía y la emoción. El primero a su vez, se divide en dos subgrupos. En uno se afirma que las capacidades mentalistas son de índole teórica. Se postula la existencia de un conjunto de conceptos y principios que permiten la realización de una actividad básicamente inferencial, que implica el empleo de un modo específico de representar: las “metarrepresentaciones”. Daniel Dennett (1987) ha señalado algunas claves empíricas para detectar la presencia de las competencias mentalistas que hacen al sistema de teoría de la mente estableciendo dos criterios fundamentales: a) el organismo que posee una teoría de la mente tiene que ser capaz de tener creencias sobre las creencias de otros, distinguiéndolas de las propias, y b) debe ser capaz de predecir algo en función de esas creencias atribuidas y diferenciadas del propio sujeto. Siguiendo estos criterios, el sistema de teoría de la mente es un sistema conceptual que ha de incluir la noción de creencia; es decir, la idea de que en otros organismos, o en uno mismo, pueden existir formas de representación capaces de ser verdaderas o falsas. Mediante conceptos mentales tales

⁵ Para una revisión completa del tema ver Nuñez, 1993; Rivière y Núñez, 1996; Rivière, 1997.

como creencia, deseo, percepción, recuerdo, pensamiento tales organismos son capaces de predecir, explicar y manipular la conducta propia y ajena. Por otro lado, Alan Leslie (1987, 1988) no acuerda con la idea de que el niño realiza una actividad de naturaleza teórica pero sí que el desarrollo de las habilidades mentalistas se explica en términos de operación con metarrepresentaciones (aunque la propia noción de metarrepresentación adquiere en su postura una descripción diferente). Desde este modo de comprender la actividad mentalista, los precursores del Sistema de Teoría de la Mente habrá que buscarlos en actividades, que sin llegar a ser creencias, impliquen alguna clase de metarrepresentación. De hecho se explora la hipótesis de que el desarrollo del Sistema de Teoría de la Mente, en niños normales, consiste en una secuencia que va desde la comunicación intencionada preverbal, a partir del último trimestre de primer año de vida, al juego de ficción en el segundo año; y desde la comprensión de deseos en el tercer año de vida a la comprensión de creencias falsas en el cuarto. Las diferentes habilidades que constituyen esta secuencia tendrían un elemento en común: la operación con metarrepresentaciones o con precursores de ellas.

El otro enfoque, basado en la idea de simulación, considera abusivo el término “teoría de la mente” ya que sostienen que no es una teoría lo que subyace a las capacidades mentalistas sino procesos de acceso interno a la propia mente y proyección simulada de cómo se experimenta, concibe o representa el mundo más allá de las fronteras de las pieles ajenas. Las vivencias de separación radical de las experiencias humanas de lo mental (que nos permite comprender que los pensamientos del otro no tienen por qué ser idénticos al propio) y la vivencia de identidad esencial (el otro es como yo, su experiencia interna es esencialmente idéntica a la mía) sólo pueden derivarse de experiencias intersubjetivas previas a cualquier sistema de nociones y conceptos (Rivière, 1997). Paul Harris (1989, 1992, 1993), quien se ha ocupado de las competencias de simulación e imaginación, es uno de los representantes de este enfoque. La idea básica de este modo de comprender las habilidades mentalistas es que el acceso a la primera persona del singular, sede última y marco de referencia previo a cualquier elaboración teórica de lo mental, es primariamente experiencial y no teórico. Es decir, desde este enfoque se niega enfáticamente que el auto acceso a la propia experiencia mental pueda tener un carácter teórico, inferencial y mediato; él es, por el contrario, empírico, experiencial e inmediato, al igual que el acceso a la noción de la mente de los otros. La mente de los otros no sería en principio una “noción” sino algo mucho menos “desapegado” y fríamente cognitivo: algo quizá más semejante a un modo de sentir(se) a través de la relación, una vivencia prenocial y afectiva de fusión intersubjetiva (Rivière, 1997).

También es posible incluir en esta corriente a Peter Hobson (1992, 1993, etc.) quien critica tajantemente el argumento de atribución de mente por analogía⁶. Dicho

⁶ Como señalan Jaan Valsiner y René Van Der Veer (1996), en la obra de George Herbert Mead puede encontrarse una temprana crítica al argumento por analogía.

argumento afirma que se pueden conceptualizar los propios estados mentales “antes de” y “como condición para” atribuir estados mentales similares a los otros, y que observando la propia vida mental subjetiva, una vez que se identifican los estados mentales propios, es posible atribuírselos a otros. Aceptar el argumento por analogía implica suponer que los niños se dan cuenta reflexivamente de sus propios estados mentales antes de ser conscientes de las actitudes psicológicas de las otras personas. Quienes no aceptan el argumento por analogía no discuten que una vez adquirida la noción de persona como ser dotado de una vida mental subjetiva y una vez captada la idea de que los otros son como yo se haga posible adoptar roles e inferir cosas basándose en la analogía con el propio caso; pero sí afirman que los fundamentos en que se basa la capacidad de atribuir vida mental, en sentido general, no reside en la introspección, la inferencia y el razonamiento por analogía sino en la experiencia de relaciones moldeadas afectivamente y coordinadas intersubjetivamente con otras personas. Los niños llegan a adquirir conocimiento de los estados psicológicos de las personas porque tienen experiencias subjetivas que se comparten, se oponen y se articulan con las experiencias, y no sólo con las conductas, de otros (Hobson, 1993). Desde esta perspectiva, los precursores de las habilidades mentalistas maduras se encuentran en las actividades que suponen grados de reconocimiento del otro basado en experiencias intersubjetivas y de contacto emocional.

Probablemente, sugiere Ángel Rivière (1997), una explicación psicológica coherente y completa de la mirada mental propia del hombre terminará por incluir ambos componentes y por dar cuenta de sus complejas conexiones; pero en la fase actual, la oposición entre los dos enfoques está siendo fructífera. Su obra no es sorda a ninguno de los modos, sin intentar reducirlos los articula de un modo particular. Cuando explica los niveles uno y dos de suspensión se encuentra claramente vinculado con la segunda corriente; sin embargo, al ocuparse del juego de ficción apela a la idea de metarrepresentación idiosincrásica de los estudios en Teoría de la Mente. Señala que fue Alan Leslie el primero que tuvo la brillante intuición de ver un paralelismo entre las capacidades implicadas en el juego de ficción y aquellas que se manifiestan en las habilidades mentalistas del tipo de las incluidas en el Sistema de Teoría de la Mente. Alan Leslie (1987, 1988) describe el juego de ficción como una manifestación temprana del sistema de Teoría de la Mente y sugiere que el pilar con el cual se construye este sistema –la noción de creencia- comparte con el juego de ficción una particular propiedad lógica: la “intensionalidad”. En el último capítulo de este libro nos ocuparemos de detallar la propiedad lógica y el isomorfismo propuesto, ahora sólo señalamos que Leslie explica el isomorfismo entre el juego de ficción y los enunciados con verbos de creencia en función de que ambos operan con un mismo tipo de representaciones mentales: con metarrepresentaciones o representaciones entrecuilladas.

Si comentamos tan sintética y apretadamente las distintas ideas y teorías acerca del desarrollo de las habilidades mentalistas es porque Ángel Rivière elige, para desarrollar el tercer nivel de suspensión, el diálogo con la teoría de Leslie. Acordando

con la descripción del isomorfismo entre el juego de ficción y los enunciados con verbos de creencia; o lo que es lo mismo, con un cierto paralelismo entre las capacidades implicadas en el juego de ficción y aquellas que se manifiestan en las habilidades mentalistas del tipo de las incluidas en la Teoría de la Mente; difiere en la explicación de su ontogénesis. A la explicación de Leslie, básicamente modularista e innatista, opone su hipótesis de la ficción como el resultado del desarrollo progresivo de la suspensión semiótica íntimamente vinculada al desarrollo de la acción, la interacción y de la intersubjetividad. En otras palabras, aceptando la descripción de la ficción en términos metarrepresentacionales, vincula esta última con el desarrollo de la acción y la intersubjetividad y modifica así la propia noción de metarrepresentación.

El cuarto nivel

En el modelo se formula un cuarto nivel en el que la suspensión se realiza sobre la cadena lingüística dando lugar a la comprensión metafórica. Desde los cinco años, aproximadamente, los niños empiezan a comprender que las propias representaciones simbólicas pueden “dejarse en suspenso” lo que permite comprender metáforas y otros fenómenos de doble semiosis, como la ironía o el sarcasmo (Rivière, 1997, 1998c). Este nivel queda fuera de nuestro alcance ya que supone el conocimiento y uso del lenguaje y aquí nos ocupamos únicamente de los elementos gestuales del modelo de semiosis por suspensión. Sin embargo, queremos indicar que la idea de que en la metáfora opera la suspensión como mecanismo de creación, vincula la obra de Rivière con el pensamiento de Paul Ricoeur. En el texto *Filosofía y Lenguaje* (1978/1999), Ricoeur intenta ampliar la noción de referencia a discursos distintos al descriptivo. Afirma que la capacidad referencial no es una característica exclusiva del modo descriptivo sino que las obras poéticas también designan mundo; pero la obra poética refiere al mundo con la condición de que se suspenda la referencia del discurso descriptivo. En la poesía -dice- la capacidad referencial se manifiesta como referencia secundaria gracias a la suspensión de la referencia primaria. Suponer la suspensión de la referencia primaria, o condición negativa de la referencia poética, confiere una verdad parcial a la tesis, frecuente en la crítica literaria, según la cual la poesía es un discurso sin referencia. Ricoeur no niega de plano esta tesis pero la modifica al afirmar que si bien no denota nada da lugar a connotaciones imaginativas y emocionales. En la ficción se encuentra el aspecto negativo de la imagen; la imagen lleva a cabo la suspensión de la realidad cotidiana pero esta condición negativa no es más que la posibilidad para que se dé un modo más fundamental de referencia. La suspensión de la realidad cotidiana da lugar a lo que podría llamarse referencia creadora, término con el que se designa su capacidad de recrear la realidad. *“Mi tesis, en este punto, consiste en que la capacidad referencial nos es una característica exclusiva del discurso descriptivo sino que también las obras poéticas*

designan un mundo. Esta tesis parece difícil de sostener porque la función referencial de la obra poética es más compleja que la del discurso descriptivo, e incluso paradójica, en un sentido fuerte. Anticipando mi conclusión, señalaré que la obra poética sólo abre un mundo con la condición de que se suspenda la referencia del discurso descriptivo. O, por decirlo de otro modo, en la obra poética el discurso pone de manifiesto su capacidad referencial como referencia secundaria gracias a la suspensión de la referencia primaria. Por ello, podemos caracterizar, con Jakobson, la referencia poética como referencia “desdoblada”. (Ricoeur, 1978/1999, p. 52). Suspensión de una referencia primera, que refiere al mundo, la cual posibilita una referencia secundaria, que no refiere directamente a él. La armonía entre ambas teorías está a la vista.

Si tuviéramos que indicar las fuentes del pensamiento de Ángel Rivière, o los enlaces de su modelo con otras obras, podríamos decir, siguiendo el orden ascendente de los niveles, que la teoría de la expresión de las emociones de Charles Darwin, la teoría del marco, o del juego, de Gregory Bateson, la idea del entrecomillado de Alan Leslie y la comprensión del discurso poético de Paul Ricoeur son las voces que se escuchan en su modelo.

Algunos enunciados simples acerca de los fenómenos semióticos

Hemos intentado condensar en pocas páginas las ideas centrales y los supuestos teóricos del modelo de semiosis por suspensión corriendo el riesgo de generar un poco de confusión por abarcar demasiados temas rápidamente. Pero el propósito de esta introducción es nombrar nuestro territorio de trabajo, una isla con límites difusos que comprende los hechos que circunscribimos y las teorías y conceptos con que nos acercamos a ellos; en los capítulos siguientes retomaremos en detalle lo que aquí hemos señalado. Con el objetivo de resaltar lo simple y evitar lo confuso, presentamos un conjunto de enunciados que tal vez permitan organizar lo expuesto.

No es necesario que exista una intención comunicativa para que un fenómeno sea semiótico. Los fenómenos semióticos abarcan tanto procesos de transmisión de información como procesos comunicativos, por lo que, aunque no exista o no sea evidente una intención de significar, ni desde el punto de vista del emisor, ni del receptor, ni de ambos, igualmente se pueden reconocer en los intercambios entre organismos un proceso semiótico: basta para ello que exista un signo, un objeto y un interpretante. Las interacciones tempranas de la díada adulto-niño, sus intercambios de expresiones emocionales pueden, entonces, considerarse fenómenos semióticos.

Es indispensable un interpretante para que un fenómeno sea semiótico. Los procesos semióticos no ocurren entre un signo y su objeto si no se encuentran mediados por un interpretante. La semiosis no es un producto solitario de un signo y su objeto sino que es un proceso mediado por un interpretante. Y esta condición de mediación permite situar el proceso semiótico en el terreno de las interacciones. El proceso semiótico puede producirse en el escenario de las interacciones entre

organismos; y, en tal caso, el interpretante estará anclado en un intérprete y será aquello que el signo produce en la mente del intérprete. Y aun cuando signo e interpretante coincidan en un mismo sujeto podemos seguir pensando el proceso semiótico en términos de interacciones pero con la peculiaridad de tratarse de interacciones interiorizadas.

No es necesario que el intérprete tenga conciencia de sí mismo como intérprete. Los organismos pueden interpretar signos en sus interacciones con otros organismos sin tener conciencia de lo que están haciendo. Los organismos que responden a estímulos sociales no necesitan tener conciencia de estar interpretando un estímulo para poder establecer intercambios sgnicos. Pero si un organismo tiene conciencia de sí mismo como intérprete, seguramente, a la vez, tendrá conciencia de sí mismo como posible emisor de acciones intencionadamente comunicativas. Esto no es más que el reverso del próximo enunciado.

En todo organismo en el que se pueda evidenciar una intención sgnica tiene que haber alguna noción del “otro”, hacia el que dirige el signo, como intérprete. Como dijimos, los organismos pueden producir signos sin tener una intención comunicativa y sin tener conciencia del otro como intérprete; pero cuando se produce un signo con la intención de producir un significado en el otro, entonces, ese organismo ha de tener alguna noción de que el otro es capaz de interpretarlo; es decir, se tendrá alguna noción del otro como intérprete. Los niños no dirigen sus signos a objetos de su entorno sino a aquellos que le responden interpretándolo, y si lo hacen con la intención de que sea significativo para el otro es que poseen alguna idea del otro en tanto alguien capaz de construir significados a partir de su signo. La noción del otro podrá ser vaga y poco discriminada, basada sobre experiencias intersubjetivas que permiten al niño reconocer al otro como un sujeto con quien es posible compartir experiencias; o podrá ser, en momentos posteriores del desarrollo, un reconocimiento teórico y racional acerca de que los otros son seres dotados de mente. En el último caso podremos suponer que el organismo tendrá aquello que desde hace varias décadas se denomina Sistema de Teoría de la Mente. El estudio de los precursores del Sistema de Teoría de la Mente, de carácter representacional, se entronca con los estudios no representacionales, marcados por la idea de intersubjetividad, al intentar dilucidar las cualidades de la noción del otro presente en momentos tempranos del desarrollo.

Algunas acciones sgnicas intencionadas son suspendidas. El mecanismo de suspensión tiene un antecedente filogenético en las expresiones emocionales y en las metonimias animales y es ontogenéticamente previo al modo de producción lingüístico. Algunos signos producidos con la intención de comunicar algo a alguien, como los gestos deícticos o los símbolos enactivos creados por el niño, son susceptibles de ser explicados mediante un mismo mecanismo de creación de semiosis: la suspensión. El juego de ficción de la infancia, cuando se realiza en el nivel gestual, puede también ser considerado un producto de la suspensión como mecanismo de creación semiótica.

Existe una asimetría en los fenómenos comunicativos a favor del receptor. Al ser susceptibles de interpretación no sólo aquellos signos que son intencionadamente comunicativos sino también los signos no intencionados, el receptor puede interpretar, cosa que ocurre frecuentemente, más de lo que el emisor desea o tiene la intención de informar. Gran parte de la dinámica sorprendente y novedosa de la comunicación descansa sobre esta ausencia de control, por parte del emisor, de los signos que puede estar emitiendo; y sobre esta ausencia, recursivamente, se montan los juegos de fingida inocencia e ignorancia que hacen a las relaciones interpersonales. A su vez, gracias a esta condición de transmitir más de lo que intentamos, el otro nos devuelve más acerca de nosotros mismos. Por suerte, la comunicación, siempre veloz cambio de roles, permite que el juego sea de ida y vuelta.

A continuación haremos unos breves comentarios acerca de los signos suspendidos. Si pensamos el universo semiótico mediante círculos concéntricos, el lugar de los signos suspendidos es claro: es uno de sus círculos más internos. En la periferia se encontrarían los fenómenos naturales, luego los fenómenos biológicos; le seguirían las acciones (o conductas); en un círculo más interno las acciones intencionadas, seguidas de las acciones intencionadamente sígnicas, hasta por último llegar a las acciones intencionadamente sígnicas suspendidas. Hemos hablado de estos círculos semióticos; quisiéramos indicar ahora la relación que, desde esta perspectiva, surge entre gesto y lenguaje. Ambos forman parte del círculo de las acciones intencionadamente sígnicas; pero entendemos los gestos como acciones suspendidas y el lenguaje, o al menos el lenguaje literal o el lenguaje no metafórico, no es un sistema cuya producción de significado descansa en un proceso de suspensión. Seguramente ambos sistemas se encuentran relacionados y, desde luego, tal relación es un tema de investigación relevante. Pero aquí nos ocuparemos únicamente de los gestos, dejando de lado las interesantes y aún oscuras conexiones que éstos mantienen con el sistema lingüístico.

Hemos de hacer, sin embargo, dos aclaraciones que matizan la afirmación precedente acerca de que el lenguaje no es un sistema cuya producción de significado descansa en un proceso de suspensión. En primer lugar, cuando hablamos de lenguaje metafórico nos referimos a lo que se comprende por metáfora viva, es decir, no la metáfora conocida que tiene un uso convencional, a la que Ricoeur denomina metáfora muerta, sino a aquellos usos del lenguaje que son un modo novedoso y original de alusión que contienen en sí una cierta tensión metafórica entre vehículo y tenor, o entre el término usado y el aludido. En las metáforas muertas el mecanismo de suspensión no encuentra lugar, ellas tienen adherido un significado convencional (que en algún momento previo fue metafórico y novedoso) cuya comprensión no requiere que se deje en suspenso representación alguna. En segundo lugar, cuando decimos que el lenguaje no es un sistema cuya producción de significado descansa en un proceso de suspensión, nos referimos al lenguaje en tanto sistema adquirido por el niño y no a la historia de la emergencia lenguaje como sistema. Como señaló

Vygotski, en *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931/2000), el lenguaje no es, como tantas veces se dice, el producto de vocablos convencionalmente inventados, ni consecuencia de un pacto entre los hombres. Cada palabra tiene su imagen y, aunque en muchos casos esté oculta, se puede reproducir la etimología de cada una de ellas. Las palabras no se inventan, no son el resultado de condiciones externas o decisiones arbitrarias sino que proceden o se derivan de otras palabras; y, a veces, las nuevas palabras surgen por haberse transferido el viejo significado a nuevos objetos. Cualquier palabra tiene su historia, en su base se halla la representación inicial o imagen y sucesivos eslabones de enlace causaron su formación. En tal sentido, cada frase, todo el lenguaje, tiene un sentido figurado. Sin embargo, desde el punto de vista del que hace uso de su lengua, ese sentido figurado está habitualmente perdido. *“Nuestro lenguaje es un número infinito de integraciones suturadas en las cuales desaparecen los eslabones intermedios por ser innecesarios para el significado de la palabra moderna”* (Vygotski, 1931/2000, p. 179) Asimismo, desde una perspectiva ontogenética, el lenguaje es un sistema arbitrario, no suspendido, que la cultura le ofrece al niño. Su adquisición no requiere de la reconstrucción de la historia de la palabra sino de la aceptación del enlace, para el niño de carácter convencional y arbitrario, entre el signo y su objeto.

Hechas estas aclaraciones podemos destacar la diferencia entre el lenguaje, desde una perspectiva ontogenética, y otro grupo de fenómenos que no son intencionados pero sí sígnicos y que presentan el rasgo de ser, como los gestos, suspendidos: nos referimos a las emociones. Éstas parecen ser la imagen especular del lenguaje en cuanto a las cualidades de intención y suspensión. Las interacciones lingüísticas son intencionadas, las expresiones emocionales no lo son; éstas son signos suspendidos, los signos lingüísticos no lo son. Los gestos se enlazan con las emociones, a través de la suspensión como mecanismo semiótico; y con los signos lingüísticos, a través de su carácter intencionado. Una vez más señalamos su carácter de bisagra entre los dos polos del desarrollo semiótico y su carácter híbrido entre naturaleza y cultura. Nuestro interés se centra en los primeros gestos comunicativos y simbólicos que producen los niños en sus primeros dos años de vida. No en todos los gestos que ellos producen se encuentra implicado el mecanismo de suspensión pero nuestro trabajo se limita a aquellos gestos que son susceptibles de ser descritos mediante tal mecanismo.

Nuestra investigación

De los diversos modos en que es posible acercarse al estudio de los gestos que se generan por suspensión, hemos elegido el análisis de su producción, poniendo el acento en los aspectos que hacen a su proceso de constitución. Realizamos un estudio longitudinal de dos casos únicos observando la conducta de dos niños -Habib y Silvita- en interacción con el investigador en sesiones semanales de tres cuartos de hora de duración. Como los gestos se adquieren en situaciones de interacción

comunicativa que se encuentran marcadas por experiencias intersubjetivas, consideramos apropiado analizar la interacción de la díada investigador-niño (un caso particular de la díada adulto-niño). Esta elección permite un análisis de la emergencia de los signos intencionadamente significativos tanto émico -punto de vista interno al sistema-, como ético -punto de vista externo al sistema-. Permite un análisis émico en tanto el investigador es parte de la díada. Permite un análisis ético en tanto el investigador se coloca en la perspectiva del observador. La combinación de los puntos de vista émico y ético se muestra adecuada para el análisis semiótico (Riba, 1990). La perspectiva del modelo de semiosis por suspensión, junto con la naturaleza misma de los gestos, nos ha señalado la necesidad de reconocer el contexto de intersubjetividad en que ellos se generan; la elección de la díada de interacción responde a nuestra intención de abordar los aspectos intersubjetivos que hacen a los procesos semióticos. Si bien es cierto que también podrían haber sido abordados utilizando la díada más típica, madre-niño, para algunas cuestiones deberíamos haber confiado en informes retrospectivos de la madre, en la capacidad de preguntar por parte del investigador y en la capacidad, por parte de la madre, de hacer explícitas situaciones que suelen ser implícitas. Al elegir la díada investigador-niño, éste puede registrar sus propias experiencias intersubjetivas, a la vez que puede elicitar conductas comunicativas y crear situaciones casi experimentales (siguiendo el estilo de Piaget en sus primeros estudios sobre la infancia). Si quien interactuara con el niño no fuese el investigador, habría que estar dando instrucciones a la madre, en el momento y de un modo continuo, y se correría el riesgo de interferir, no muy bondadosamente, en la interacción entre ambos. La elección hecha tiene, claro está, desventajas. La principal es que muchos de los gestos que se bosquejan en el niño se habrán iniciado en situaciones en que el investigador no estuvo, formarán parte de la historia de vida del bebé con sus padres y su medio y, por lo tanto, el investigador no sabrá interpretarlos. Esta desventaja se intentó compensar con entrevistas a los padres en los momentos que se consideraron necesarias. Dado que lo que buscábamos era observar situaciones de interacciones comunicativas naturales, las sesiones de observación se realizaron en el domicilio de los niños. Por tal motivo, en algunas ocasiones, padres, hermanos o cuidadoras se encontraron presentes. Esto permitió que las entrevistas planificadas se transformaran, a veces, en una comunicación fluida en el momento mismo de la interacción. Desde el inicio de las sesiones observacionales se llevó una bolsa con objetos y juguetes que se mantuvo constante durante todos los meses pero a la que se incorporaron sucesivamente distintos materiales. Durante el último trimestre del primer año de vida las relaciones bebé-persona y bebé-objeto se coordinan en la relación triádica bebé-objeto-persona, sentando las bases para la emergencia de los gestos deícticos. Por otro lado, al final del estadio sexto piagetiano los gestos simbólicos y los primeros juegos de ficción ya han tenido lugar. El período de observación se extendió, por tanto, de los nueve a los veinticuatro meses del niño. El registro de las observaciones se hizo en cintas de vídeo de modo tal que su obtención no dificultó la interacción.