

# De la emoción al espíritu metafórico. Semiosis e intersubjetividad en el desarrollo humano.

Español, Silvia.

Cita:

Español, Silvia (2003). *De la emoción al espíritu metafórico. Semiosis e intersubjetividad en el desarrollo humano. Estudios de Psicología, 24 (3), 277-311.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/silvia.espanol/63>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pH0V/3R5>

# **De la emoción al espíritu metafórico** ***Semiosis e intersubjetividad en el*** ***desarrollo humano***

SILVIA ESPAÑOL

Universidad de Buenos Aires



## ***Resumen***

*Este escrito trata sobre la teoría semiótica evolutiva de Ángel Rivière. Se presenta primero, de modo sintético, su propuesta más original: la descripción de un mecanismo de creación semiótica –la suspensión– que logra enlazar formaciones signícas que son hitos del desarrollo ontogenético: las expresiones emocionales, los primeros gestos deícticos, los símbolos enactivos, el juego de ficción y la comprensión metafórica. Luego se discuten las asunciones particulares de la Teoría de Semiosis por Suspensión en relación con algunas temáticas cruciales en el estudio de los procesos semióticos: el vínculo entre semiosis e intersubjetividad; la relación entre comunicación, cognición y semiosis; el lugar del objeto y el rol de la acción instrumental en la formación signíca y en el despliegue de las habilidades mentalistas, entre otros. Finalmente, se propone una posible extensión de la teoría que supone una nueva fuente de suspensión y un modo complementario de comprender el mundo emocional y sus derivaciones.*

*Palabras clave:* Semiosis, comunicación, intersubjetividad, símbolo, juego de ficción, metáfora, sintonía, afectos de la vitalidad, desarrollo.

## **From emotion to metaphorical spirit:** ***Semiosis and intersubjectivity in human*** ***development***

### ***Abstract***

*This paper deals with the developmental semiotic theory put forward by Angel Rivière. First, Rivière's most original proposal is presented: a semiotic creation mechanism –known as suspension– which encompasses landmark developmental sign formations, namely: emotional expressions, first deictic gestures, enactive symbols, pretend play, and metaphorical comprehension. Then specific assumptions of the Semiotic Suspension Theory are discussed and related to crucial subject areas in research on semiotic processes, such as: the link between semiosis and intersubjectivity; the relation between communication, cognition, and semiosis; the role of both object and instrumental action in sign formation as well as in the unfolding of mentalistic abilities, among others. Finally, a possible extension of the theory is proposed, including a new suspension source and a complementary way of understanding the emotional world and its consequences.*

*Keywords:* Semiosis, communication, intersubjectivity, symbol, pretend play, metaphor, attunement, vitality affect, development.

*Agradecimientos:* La preparación de este trabajo ha sido facilitada por los subsidios F003 y P603 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

*Correspondencia de la autora:* Programa de Estudios Cognitivos. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Independencia 3065. Piso 3° Box 8 (CP 1225). Buenos Aires Argentina. Tel-Fax: 054 -1-4957 5886 ó 054 -1-4706-1983. E-mail: silviaes@psi.uba.ar

El escrito anterior ha quedado inconcluso y eso no tiene solución. Pretendía ser, de algún modo, la presentación formal de la teoría semiótica evolutiva de Ángel Rivière. Digo formal porque la expuso y discutí en su totalidad en conferencias, seminarios y cursos, y porque está presente en muchas de sus publicaciones, llegando, en algunas, a ser casi el eje del trabajo. En 1997, por primera vez escribe *“En los últimos años hemos venido trabajando en la formulación de un modelo del desarrollo de la Teoría de la Mente y las capacidades semióticas de los niños (...) que se fundamenta en un análisis detallado y una elaboración precisa de la noción de “suspensión”*. A continuación indica los cuatro niveles de suspensión y, en unos pocos párrafos, da una de las hipótesis más claras acerca del juego de ficción (uno de los niveles del modelo) que no volveremos a encontrar en los escritos sobre el tema que publicó en los años siguientes. Sucede que en cada uno de ellos se centró en alguno de los niveles de suspensión y, en general, dentro de algún contexto más amplio de discusión, como la noción de metarrepresentación o el desarrollo de la comunicación o la definición del espectro autista. Pero *La suspensión como mecanismo de creación semiótica* es un texto que pretendía abordar la teoría en su totalidad, describiendo cada uno de los niveles propuestos y mostrando el enlace entre cada nueva forma semiótica y las habilidades mentalistas que supone.

Hay algo que no deseo hacer y es continuar el escrito. Los siguientes párrafos ofrecen una guía de los textos de Rivière en los que aparecen sus ideas referidas a la cuestión que aquí nos ocupa. En el conjunto se hallará expuesta la Teoría de Semiosis por Suspensión con el estilo y la intensidad de quien, atento en cada escrito a un tema puntual, lo desarrolla desde el horizonte de una elaborada teoría del desarrollo humano e incluso de una psicología general.

En *Acción e interacción en el origen del símbolo* (1984), se encuentra la primera alusión a la suspensión como mecanismo de creación semiótica en relación con la génesis de los primeros símbolos infantiles. El análisis de los símbolos enactivos, que posteriormente será el producto de un nivel de suspensión, se realiza en el contexto de una recuperación y crítica de la teoría de la función semiótica piagetiana, en la que la distinción entre representación y simbolización, así como el vínculo entre simbolización e interacción son los ejes de discusión. Texto reeditado en: *Ángel Rivière Obras Escogidas*. Vol. II (pp. 77-108).

Su elaboración de la naturaleza y función de los símbolos enactivos continúa en *Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño* (1990), texto en el que incluye elementos de la semiótica peirceana y en el que acentúa su crítica al solipsismo piagetiano (iniciada en el artículo de 1984) mediante el desarrollo de ideas interaccionistas vygotskianas y la incorporación de la noción de intersubjetividad de Colwin Trevarthen. En él se expone en lo que denomina la “vocación de metáforas” de los símbolos enactivos.

*La génesis del lenguaje y Lenguaje y símbolo: la dimensión funcional* (ambos de 1992) reflejan los enlaces que empieza a establecer, tanto en el desarrollo filogenético como ontogenético, en las variaciones de las formas semióticas. Aquí pueden encontrarse desarrolladas las ideas de “metonimia enactiva” y “metonimia instrumental”. A su vez en ellos analiza el vínculo entre símbolo y metarrepresentación conectando de esta manera el desarrollo semiótico-comunicativo con el desarrollo del Sistema de Teoría de la Mente. El mecanismo de suspensión se extiende de la explicación de la formación de los símbolos enactivos a la explicación de la génesis del juego de ficción. Extensión que vuelve a exponer en *La mirada mental* (1996), en el contexto de explicación de la génesis de las habilidades mentalistas.

*Teoría della mente e metarappresentazione* (1997) es el texto en que, por primera vez, el continuo semiótico insinuado en escritos anteriores se torna explícito. Luego de brindar un panorama de los distintos modos de entender las habilidades mentalistas y de discutir los alcances de la noción de metarrepresentación, propone un modelo o teoría del desarrollo de las habilidades mentalistas y semióticas cuya idea pivote es la existencia de una elaboración progresiva de niveles de suspensión implicados en el desarrollo de la capacidad de crear significantes. En él puede encontrarse una descripción de los cuatro niveles propuestos en la teoría. Versión en castellano en: *Ángel Rivière Obras Escogidas*. Vol I (pp. 191-231). En el trabajo *A walnut is climbing along a tree: the development of metaphor abilities and theory of mind*, también de 1997, se presenta una indagación empírica del enlace propuesto en el cuarto nivel de la teoría (entre la capacidad de resolver la tarea de falsa creencia y la comprensión de metáforas). Tema que retoma en la conferencia *“Bases ontogenéticas de la comprensión de metáforas: fundamentos en el desarrollo normal y alteraciones en*

*los trastornos del desarrollo*”, impartida en el mismo año y editada en *Ángel Rivière Obras Escogidas*. Vol. III (pp. 141-151).

Tres textos –*El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales*, y *Tratamiento y definición del espectro autista I y II* (1998)– enfatizan y desarrollan algo que puede vislumbrarse también en algunos escritos anteriores: que su modo de comprender el desarrollo normal está unido a su comprensión del desarrollo alterado. En ellos explora la hipótesis de que, en lo que define como “espectro autista”, todos los niveles de suspensión pueden estar alterados, aunque en diferentes grados, o en otras palabras, que en el autismo existe “un trastorno de la suspensión”. Comentarios al respecto pueden encontrarse también en la conferencia, impartida el mismo año, “*Actividad y sentido en autismo*”, recogida en *Ángel Rivière Obras Escogidas*. Vol. III (pp. 123-131).

*Comunicazione, sospensione e semiosi umana: le origini della pratica e della comprensione interpersonali* (1999) es un texto en el que el mecanismo de suspensión es el eje organizador de un recorrido evolutivo que va desde las capacidades sociales de los neonatos hasta el desarrollo de la formación simbólica. En él puede contemplarse un permanente contrapunto entre el desarrollo normal y el desarrollo alterado de las capacidades intersubjetivas, comunicativas y simbólicas. El escrito concentra conceptos claves, como los “Programas de sintonía y armonización”; su definición de comunicación intencionada; su elaboración de los cambios en la construcción de la subjetividad, mediante el desarrollo de los conceptos de intersubjetividad primaria y secundaria de Trevarthen; así como también un análisis de las relaciones entre la “suspensión semiótica” y la atribución de mente. Versión en castellano en: *Ángel Rivière Obras Escogidas*. Vol. III (pp. 181-201).

Finalmente, en una conferencia de 1999, “*Educación y modelos del desarrollo*”, vincula la suspensión semiótica con uno de sus aportes más originales a la psicología general: lo que define como “Funciones críticas de humanización”, en el contexto de lo que se puede denominar su “Cartografía de las funciones mentales”. Conferencia publicada en: *Ángel Rivière Obras Escogidas*. Vol. III (pp. 243-284).

Trabajé a su lado cuatro años realizando bajo su dirección mi tesis doctoral y recuerdo algunos temas puntuales que despertaron nuestro entusiasmo. Prefiero, entonces, abocarme a comentarlos. Expondré también algunos aspectos de la teoría que en un principio me desconcertaron. Por otro lado, me gustaría hablar de ciertas cuestiones acerca de los procesos semióticos a la luz de algunos trabajos presentados en los dos números anteriores de esta revista. Finalmente, me atreveré a exponer una posible extensión de la teoría en la que he estado pensando en los últimos tiempos. Esos serán entonces los contenidos de estas páginas. Pero antes de desarrollarlos, intentaré bosquejar una síntesis de la teoría que ciertamente la mermará. Pero de este modo, si los puntos siguientes llegan a resultar incomprensibles o confusos no será a causa de su descontextualización sino por mérito propio.

### Los cuatro niveles de la teoría

El mecanismo de suspensión enhebra capacidades que son hitos en el desarrollo evolutivo: los primeros gestos deícticos, los símbolos enactivos, el juego de ficción, la comprensión metafórica. La clave de cómo un único mecanismo puede dar lugar a formas de semiosis tan diversas se encuentra en la variedad de la fuente de suspensión, es decir en aquello que es dejado en suspenso. Hay una suerte de regla en el modelo que establece que sólo es posible dejar en suspenso aquello que se domina, aquello sobre lo que se tiene cierta maestría. Por tanto, las fuentes sobre las que opera el mecanismo de suspensión varían a lo largo del desarrollo en función de las competencias cognitivas que el niño va adquiriendo. Y cada fuente determina el “modo” de operar del mecanismo. A su vez, cada una de las formas semióticas producto de suspensión se enlaza con cambios en el desarrollo de las habilidades mentalistas del niño; la teoría logra así engarzar el desarrollo del Sistema de Teoría de la Mente con el desarrollo de las capacidades semióticas infantiles. En ella se postula un nivel 0 de suspensión, el de las expresiones emocionales, que forma parte de nuestra herencia filogenética y que no supone con-

ciencia semiótica alguna (es decir, no supone una conciencia del otro como intérprete) ni requiere de la existencia de una intención comunicativa. Los restantes niveles son todos productos del desarrollo ontogenético y muestran el avance desde el nacimiento de la comunicación intencionada, y del germen de una conciencia semiótica, hacia la capacidad de comunicarse acerca de lo no-presente; y, desde ahí hacia la posibilidad de despegarse de la realidad y generar una realidad mental constituida en lo contrafáctico, el mundo posible de la ficción, para culminar en la capacidad de comprender fenómenos de doble semiosis, como la metáfora. El recorrido evolutivo de formas semióticas cada vez más complejas se entrelaza con el desarrollo paulatino de las habilidades mentalistas que se origina en las tempranas experiencias de intersubjetividad primaria –que no implican aún un reconocimiento del otro diferenciado de sí mismo sino un primitivo nosotros, fundido, corporeizado– y culmina con la emergencia de la capacidad del niño de comprender que el mundo mental del otro, sus creencias, dependen del acceso informativo que haya tenido al estado de hechos del mundo y que pueden, por tanto, ser verdaderas o falsas; es decir, culmina con la capacidad de operar con creencias, de poder interpretar y predecir la conducta en función de esas entidades mentales complejas y entrar, así, en el laberíntico embrollo mentalista de “yo creo que tu crees que él sabe que yo...”. Haré un comentario sucinto de cada uno de los niveles haciendo de la fuente de suspensión el eje organizador; lo cual dará una visión sesgada de ellos, pero insisto en que el único objetivo de estos párrafos es enmarcar los comentarios que seguirán a continuación.

El nivel 0 del modelo corresponde a las expresiones emocionales. Ellas constituyen el ejemplo más primitivo de suspensión en el que se fragmenta una conducta animal y parte de ella se torna significativa. Las expresiones emocionales son producto de la suspensión, a lo largo de la filogénesis, de ciertas acciones o movimientos inútiles en términos contextuales pero tendientes a aparecer en virtud del hábito. (En el artículo anterior puede encontrarse desarrollada esta hipótesis). Ellas se encuentran directamente implicadas en el desarrollo de las primeras experiencias de conexión psicológica del bebé con los otros. La expresión de las emociones, que compartimos con otros mamíferos, adquiere en nuestra especie una cualidad particular: somos organismos especialmente interesados en ellas. Los “otros” atraen poderosamente la atención del bebé casi desde el nacimiento, pero muy marcadamente a partir del segundo mes de vida; y los intercambios de expresiones emocionales son uno de los elementos constitutivos de las interacciones cara a cara entre el bebé y el adulto. Los intercambios de expresiones emocionales, junto con la capacidad de imitación, son la fuente principal de las experiencias de intersubjetividad primaria, de contacto empático con el otro, que constituye el germen de todas las habilidades mentalistas y comunicativas que se desplegarán posteriormente. Más adelante, al hablar de dos modos posibles de concebir la intersubjetividad, comentaré más detalladamente el análisis que hace Ángel Rivière acerca de la conexión entre imitación, expresión emocional e intersubjetividad.

No sólo las personas atraen la atención del bebé sino también los objetos de su entorno inmediato. Durante la segunda mitad del primer año de vida, y aún antes, esos pequeños e inquietos curiosos, sensoriomotores inteligentes, exploran el mundo y al hacerlo realizan de modo reiterado y frecuente pre-acciones, como agarrar o tocar, que son condición necesaria para desplegar otras (como chupar, tirar o golpear). Hacia el final del primer año, emerge el nivel 1 de suspensión en el que la forma semiótica lograda son los primeros gestos infantiles: los gestos déicticos, cuyos representantes prototípicos son el gesto de señalar y el gesto de mostrar. Es decir, el primer nivel de suspensión refleja el tránsito de la acción al

gesto. Los gestos deícticos se constituyen al dejar en suspenso pre-acciones que el niño es capaz de realizar ya con maestría. Dichas pre-acciones poseen un rasgo particular: son acciones directas, en el sentido de que son continuas. Tal vez, un observador externo pueda encontrar distintas partes constitutivas en la acción, por ejemplo, de agarrar; pero para el niño que extiende su brazo para hacerse con un objeto la acción es una unidad que se realiza de manera continua. Y es la naturaleza continua de la acción directa la que determina el “modo” de suspensión: se realiza el inicio y se suspende el resto. Como se recordará, en el artículo anterior se señala que este modo de suspensión es el mismo que opera en las metonimias animales, como aquellas que ocurren en el juego de ciertos mamíferos. Sin embargo, no podemos dejar de percibir cierta diferencia espiritual entre “el mordisqueo semiótico” del cachorro que juega a morder y el gesto de señalar de un niño de doce meses. La discutiremos más adelante. En el primer nivel de suspensión, reitero, la forma semiótica son los gestos deícticos y la fuente de suspensión son las preacciones. Los gestos deícticos, especialmente cuando se usan con un fin declarativo, suponen ciertas habilidades mentalistas que se han ido gestando lentamente durante el primer año de vida. Las experiencias de intersubjetividad primaria, en la que se comparten y coordinan estados emocionales, y el subsiguiente período de intersubjetividad secundaria, en el que se comparte el interés hacia el mundo de los objetos, son la matriz de la cual emerge un reconocimiento del otro como un ser dotado de interioridad mental, de una subjetividad orientada al mundo, como un sujeto de experiencia. Cuando un niño señala algún objeto del entorno con el único fin de compartir con el otro el interés por ese objeto, muestra que, ahora, él mismo es capaz de suscitar intencionadamente condiciones que permiten compartir estados mentales. Pese a las complejas habilidades que suponen, los gestos deícticos presentan una limitación crucial: se encuentran anclados a su objeto de referencia, requieren necesariamente la presencia perceptiva de los objetos a los que apuntan, no representan cosas sino que mantienen una relación estrecha, física, con el objeto al que refieren.

Alrededor de los dieciocho meses, mediante acciones tales como el “soplido semiótico” de P., descrito en el artículo anterior, el mundo de lo compartido y comunicable se extiende hacia lo ausente, hacia lo que no está pero se recuerda y conoce. La capacidad de evocar significados ausentes mediante significantes claramente diferenciados de tales significados se considera en la psicología del desarrollo piagetiano sinónimo de capacidad simbólica. En la teoría se retoma tal cual esta asunción y se pone especial énfasis en el análisis del proceso de constitución de los símbolos enactivos. Podríamos decir que en el pensamiento de Ángel Rivière, así como el tránsito de la acción al gesto está mediatizado por la suspensión de acciones directas, en el tránsito de la deixis al símbolo media la acción instrumental. Y éste es uno de los lugares en la que la influencia del pensamiento de Vygotski es evidente<sup>1</sup>. Los símbolos enactivos, productos del segundo nivel de suspensión, comparten con los gestos deícticos el hecho de que la acción se desgaja de su función primitiva produciéndose semiosis en el vacío que deja la suspensión; pero en ellos lo que queda “en el aire” ya no son pre-acciones sino acciones instrumentales (que desde aproximadamente los nueve meses forman parte del repertorio conductual del niño). Este nivel de suspensión es específicamente humano, y lo es porque la fuente que se deja en suspenso expresa el funcionamiento de una instrumentalidad recursiva que sólo se observa en el hombre dentro del mundo animal. La instrumentalidad humana es recursiva, impone discontinuidades al curso del comportamiento; comprenderla, por tanto, conlleva discretizar la acción, reconocer partes constitutivas de ella que adquieren sentido en relación con otras<sup>2</sup>. Y es la naturaleza discreta de la acción instrumental

lo que permite un nuevo “modo de suspensión”, no limitado como el anterior a la realización del inicio de la acción sino que da lugar a la posibilidad de seleccionar una parte (del inicio, del medio, del final) de la acción discreta para representar el resto. Por tal motivo, a veces, Rivièrè se refiere a los símbolos enactivos como “metonimias instrumentales”. Esto en cuanto a su proceso de constitución. Pero ello no agota su análisis; la naturaleza de los símbolos enactivos sólo puede entenderse si se toma en cuenta aquello que motiva su creación. El motivo de los símbolos humanos –afirma en 1990– sólo puede entenderse en el contexto de la necesidad intersubjetiva de compartir, coordinar y confrontar estados mentales. Los símbolos nacen –dice casi textualmente– como resultado de la necesidad de comunicarse acerca de algo ausente con los demás, implican una motivación comunicativa intrínseca y un alto grado de desarrollo de las capacidades intersubjetivas iniciadas desde los primeros meses. Los símbolos enactivos presentan, además, otro rasgo que no puede dejar de nombrarse: ellos son creaciones semióticas originales, idiosincráticas, que muestran siempre una marca de distorsión a causa de la suspensión; son un modo no copiado de referencia que el niño, que precisa comunicarse y no cuenta aún con el desarrollo léxico gramatical adecuado, crea. Si atendiendo a su proceso de constitución Ángel Rivièrè nombra a los símbolos enactivos “metonimias instrumentales”, al indagar sobre su función los describe como “símbolos con vocación de metáforas” o “metáforas enactivas”

En los niveles descritos hasta ahora lo que se deja en suspenso son acciones (directas e instrumentales). El tercer nivel supone el salto a una fuente de suspensión bien distinta: la representación. Obsérvese que el nivel inmediatamente anterior supone capacidades representacionales. Los símbolos enactivos son justamente un medio de referir a representaciones acerca de lo no-presente; suponen la capacidad de evocar aquello que no está perceptivamente presente y construir signos intencionadamente comunicativos que representen a esos objetos. Durante el primer semestre del segundo año de vida, las representaciones acerca de lo no inmediatamente presente se estabilizan (el desarrollo de la noción de objeto permanente, por ejemplo, es un buen reflejo de la capacidad de construir representaciones acerca del mundo cada vez más firmes y estables). Y, como vimos recién, al inicio del segundo semestre, los niños se muestran capaces de construir signos que refieren a ellas. Unos pocos meses más, y emerge una nueva capacidad: la de dejar en suspenso las representaciones mismas. El infante comienza habitando un mundo simulado, donde las cosas son semejantes pero no iguales al mundo real o convencional (el llamado juego funcional) llegando, hacia el final del segundo año de vida, a realizar juego de ficción. En este momento se produce un cambio crucial: el niño empieza a poder actuar con independencia de lo que ve, logra despegarse del mundo real, sin por ello perder el pie en la realidad. Por algún motivo, tanto para Rivièrè como para Vygotski y otros psicólogos, el ejemplo preferido de juego de ficción, aquél en el que ocurren sustituciones simbólicas de objetos, es el del niño que cabalga en una escoba. No romperé la tradición. De acuerdo con la teoría, el niño puede hacer que una escoba sea simbólicamente un caballo, o que represente un caballo, gracias a que un mecanismo nada novedoso en términos evolutivos –la suspensión– opera en un organismo que posee un mundo representacional lo suficientemente estable y desarrollado como para que lo que el niño ve, la escoba, pueda dejarse en suspenso (pero no suprimirse) y transportar otros significados, el ser un caballo en el que se puede cabalgar. El niño puede dejar en suspenso las representaciones primarias o las *affordances* propias de los objetos (en sus textos usa indistintamente ambos términos) y dejar que el significado, el mundo mental, prime sobre el mundo canónico-real, sin que ni uno ni otro se confundan.

Hace unas décadas, Alan Leslie postuló la existencia de un paralelismo, en sus palabras “un isomorfismo profundo”, entre las propiedades del juego de ficción y ciertas características de los contextos *intensionales*, como los enunciados con verbos de creencia. Sostuvo que tal paralelismo se debe a que tanto al operar con creencias como al desarrollar juego de ficción se manipulan metarrepresentaciones<sup>3</sup>. Ángel Rivière se sintió inmediatamente atraído por la hipótesis de Leslie, la cual en esencia establecía un paralelismo entre el juego de ficción y las habilidades mentalistas. La hipótesis señalaba puntualmente un enlace al que él venía siguiéndole la pista a lo largo del desarrollo ontogenético y lo hacía atribuyéndole al juego de ficción el uso de representaciones entrecomilladas o suspendidas que ponía de relieve la complejidad de la creación de ficción infantil. En 1997, dice que su modelo se fundamenta en una elaboración precisa de la noción de “suspensión” de Leslie (1987, 1988); pero a la par discute sus ideas.

Desde la visión modularista de Leslie, el juego de ficción: (a) Supone operar con el modo representacional característico del Sistema de Teoría de la Mente: con metarrepresentaciones, entendidas como la representación de una relación representacional. (b) Es el resultado de un tipo especial de operación cognitiva –el desacoplamiento–, cuyo desarrollo se concibe como el despliegue de un potencial prefigurado por información genética. Rivière, en cambio: (a) Desglosa la metarrepresentación en una inicial representación suspendida que corresponde al tercer nivel de suspensión, el juego de ficción; y la metarrepresentación en sentido estricto que es producto del cuarto nivel de suspensión. (b') No asume que ninguna de ellas sean producto de un mecanismo innato de desacoplamiento; al contrario, son el resultado de la operación del mecanismo de suspensión sobre diversas fuentes representacionales. El juego de ficción señala la aparición de un nuevo orden representacional: el niño mantiene en su conciencia dos niveles de representación, una literal y otra que lo sitúa en un plano nuevo que implica el uso de ciertas formas específicas de representación, representaciones entrecomilladas o suspendidas. Y en esto acuerda con Leslie. Pero este orden representacional es similar, no igual, al que se someten los enunciados con verbos de creencias. No son representaciones de relaciones representacionales, no requieren una representación tácita de un agente, una relación representacional y una expresión entrecomillada. Al jugar, el niño puede hacer que “A es Z” sin necesidad de la cláusula “yo finjo que “A es Z”. “*Ello permite que la mente del niño “se despreague” progresivamente –sin por ello perder suelo– de las realidades inmediatas y de la necesidad de acomodación literal de representación de ellas*” (Rivière, 1997a/ 2003, Vol 1, p.228). Entre las representaciones suspendidas y las metarrepresentaciones, en sentido estricto, media una amplia distancia evolutiva. Las segundas sólo son asequibles alrededor de los cuatro años y medio, momento en que los niños se muestran capaces de resolver la tarea de falsa creencia. Pero, sin embargo, y éste es el punto en el que rescata lo que denomina “la genial intuición de Leslie”, ambas representaciones tienen algo en común: ambas están desligadas de la exigencia de sumisión adaptativa a la realidad a la que se someten las representaciones primarias que el hombre comparte con otros animales; tanto en una como en otra han quedado “*en suspenso*” las relaciones ordinarias de referencia y verdad que existen entre las representaciones primarias y las cosas o eventos del mundo. En realidad, sugiere, la cualidad esencial de los enunciados de creencia, ese rasgo de *intensionalidad* que suspende compromisos de verdad, de existencia y de transparencia referencial, no es más que una consecuencia de la suspensión de mundos representados que se inicia con el juego de ficción (Rivière y Núñez, 1996). Es en este sentido que el juego de ficción es un precursor del Sistema de Teoría de la Mente (no porque comparta el mismo tipo de requisitos representacionales).

Durante el siguiente período evolutivo, en particular mediante la adquisición del lenguaje, el niño alcanza maestría en el manejo de representaciones simbólicas y éstas se transforman en una nueva fuente de suspensión. Desde los cinco años, aproximadamente, empiezan a comprender que las representaciones simbólicas pueden “dejarse en suspenso” lo que permite comprender metáforas y otros fenómenos de doble semiosis como la ironía o el sarcasmo. Al dejar en suspenso representaciones simbólicas se hacen capaces de comprender metáforas, que “no significan literalmente” sino de otro modo; y, gracias al mismo mecanismo, se tornan capaces de entender que las representaciones de las personas no tienen por qué corresponderse con la realidad. Es decir, en el modelo se afirma que la capacidad de dejar en suspenso las representaciones simbólicas es lo que permite al niño despegar las representaciones de sus referentes, reconocer la relativa autonomía de las representaciones con respecto a las situaciones, pero también su dependencia de las fuentes de acceso perceptivo. Permite desarrollar la noción implícita de creencia como representación virtualmente verdadera o falsa y comprender, entonces, que las creencias de las personas en situaciones concretas no tienen por qué corresponderse con las situaciones. Como demuestran los estudios de Teoría de la Mente orientados a evaluar la capacidad de los niños de manejarse con creencias –desde los trabajos clásicos con el paradigma de falsa creencia establecido por Wimmer y Perner (1983) hasta las sucesivas modificaciones al diseño experimental reseñadas en Rivière y Núñez (1996)– la comprensión de creencias es imposible para un niño de dos años. La capacidad de representarse una representación en su calidad de ser verdadera o falsa parece sólo asequible a niños entre los cuatro y cinco años. Esta capacidad ha sido considerada el aspecto nuclear básico del Sistema de Teoría de la Mente; es decir, cuando el niño accede a ella puede decirse que se muestra como el mentalista natural que es el ser humano adulto normal que interpreta, predice y explica su conducta y las de sus congéneres en términos de intenciones, deseos y creencias. Las diferencias entre los niveles tres y cuatro de suspensión permiten explicar aquello que en la teoría de Leslie queda sin resolverse adecuadamente: existe una distancia temporal tan grande entre las primeras expresiones del juego de ficción (alrededor de los dieciocho meses) y la atribución de creencias (alrededor de los cuatro años y medio) porque las primeras requieren únicamente la puesta en suspenso de las propiedades o “*affordances*” de los objetos (o de las representaciones primarias de ellos) mientras que las segundas precisan de la puesta en suspenso de representaciones simbólicas.

Bien, hemos terminado con esta apretada síntesis. Es posible que dos cuestiones hayan llamado la atención: (1) ¡La noción de suspensión parece inspirarse en múltiples fuentes! (2) Así expuesto, pareciera que se trata de un modelo de semiosis, o producción de significado, en el que se reconocen claramente dos niveles cuyos productos son formas de comunicación (los gestos deícticos y los símbolos enactivos) y otros dos cuyos productos son más bien formas de cognición (el juego de ficción y la comprensión metafórica); y sin embargo, no se toma en ningún momento el recaudo de aclararlo. En los próximos puntos comentaré ambas cuestiones.

### **Un mecanismo nada original que nace del análisis original de un símbolo**

Como se recordará, en el artículo anterior, Ángel Rivière cuenta que la noción de suspensión se inspira, en gran parte, en la obra de Bateson (1972) y señala a Vygotski como “otro ilustre precursor” de la idea de un mecanismo básico de suspensión como generador de semiosis. Recién vimos que, en 1997, dice, ade-

más, que su modelo se fundamenta en una elaboración precisa de la noción de “suspensión” de Leslie. Y, claro está, pueden encontrarse aún más vínculos entre la noción de suspensión del modelo y otras teorías. Yo misma señalé, en la tesis doctoral que realicé bajo su dirección, 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 (1978/1999), quien sugiere que la obra poética sólo abre un mundo con la condición de que se suspenda la referencia del discurso descriptivo; que en ella el discurso pone de manifiesto su capacidad referencial como referencia secundaria gracias a la suspensión de la referencia primaria. Existe, podría decirse, una ausencia de singularidad del mecanismo: la “suspensión” parece estar desde hace mucho tiempo dentro de la psicología y en ámbitos bien diversos de ella. Y, sin embargo, ello no ya en detrimento de la teoría; al contrario. Creo que la aventura intelectual de Ángel Rivière ha sido vislumbrar un enlace evolutivo entre las diversas alusiones a modos de suspensión, encontrar el mecanismo básico que comparten y explicar, a través de una sola idea clara y simple (la variedad de fuentes), sus profundas diferencias. Y algo más que se vincula con el momento inicial de la idea de suspensión en su obra.

En 1984, comienza el artículo *Acción e interacción en el origen del símbolo en el niño*, contando que su hijo Pablo le ha resuelto el problema de cómo empezar el escrito al realizar el “soplido semiótico” (mencionado en el artículo anterior, como un ejemplo de suspensión, y al que he aludido páginas atrás). Aquí se encuentra el origen de su idea de un mecanismo de suspensión que permite crear formas semióticas. Y en este caso –y podría agregarse, en este único caso– tanto la forma lograda como la propuesta de cómo se logra es cabalmente original. Es decir, no sólo la explicación de esta formación simbólica es novedosa sino también su propia detección dentro del conjunto de los gestos infantiles. Sabemos que las teorías iluminan aquello que observan. La teoría de la inteligencia sensorio motora de Piaget sacó a luz la complejidad del juego de ficción de la temprana infancia y la capacidad preverbal de formación simbólica signada por la asimilación. La teoría socio-histórica de Vygotski acentuó el papel del juego protagonizado, subsumió la formación simbólica a la aparición del lenguaje y a la asunción del rol o papel en el juego, indagando los límites del juego de ficción en la temprana infancia. Asimismo, los trabajos actuales en comunicación preverbal han detectado el uso de gestos representacionales o simbólicos (que como comentaré enseguida no son símbolos enactivos) y han mostrado que muchos de los esquemas que tradicionalmente se han considerado juego de ficción son utilizados en numerosas ocasiones por los niños con fines comunicativos. La teoría de Ángel Rivière ilumina formas semióticas infantiles que hasta ahora no habían sido observadas y ubica la génesis de la formación simbólica en la intersección de dos ejes: el conocimiento de la acción instrumental y la necesidad de comunicarse.

Los símbolos enactivos se caracterizan por los siguientes rasgos: (1) son formas preverbiales (2) que nacen con un fin comunicativo (3) son creaciones originales del niño (4) que descansan sobre el conocimiento del uso convencional-instrumental de objetos y (5) que presentan, siempre, una particular marca de deformación. El conjunto de estos rasgos muestra su visión sintética, transformada, de las dos grandes teorías del desarrollo –la piagetiana y la vygotskiana–. De acuerdo con Piaget, postula la existencia de símbolos preverbiales, motivados, creados por el niño, que presentan una cierta deformación; pero en discordancia con él, y en sintonía con Vygotski, privilegia el contexto de interacción que da origen a los símbolos y el lugar esencial de la acción instrumental en su génesis. A su vez, si la aparición de la capacidad simbólica se relaciona en Vygotski con la emer-

gencia del juego protagonizado y con la asunción del rol o papel (inextricablemente ligado al lenguaje) y en Piaget con los inicios del juego de ficción, el símbolo enactivo se vincula con una forma de juego ontogenéticamente previa: el llamado juego funcional. Un juego donde las acciones se realizan de forma descontextualizada pero respetando el uso convencional de los objetos, es decir, sin que aparezca todavía la deformación propia de la sustitución que da lugar a la ficción. Por tal motivo, la marca de deformación del símbolo enactivo no es la del símbolo piagetiano. Piaget, para poder suponer que la acción del niño era simbólica, precisaba de alguna garantía de que la acción no era una respuesta ante sus excitantes normales. Esta garantía se la daba la asimilación deformante. Sólo frente a acciones que implicaran sustitución de objetos podía tener la certeza de que había algo que estaba siendo representado, que alguna cosa “estaba por” alguna otra cosa. El símbolo enactivo brinda otro modo de obtener esta certeza: la deformación por suspensión. Esta distorsión, o deformación, no es resultado de la asimilación sino el resultado del conocimiento del uso convencional de objetos y de la capacidad de segmentar y seleccionar una parte de la acción, dejando en suspenso el resto, para evocar un significado ausente. Y ese significado ausente es evocado con un fin comunicativo.

A su vez, los símbolos enactivos –signos idiosincráticos creados para comunicarse con los otros– se distinguen de los símbolos gestuales considerados en los estudios actuales de comunicación preverbal (Bates, 1979; Iverson, Capirci y Caselli, 1994; Tomasello y Camaioni, 1997). Al menos hasta donde tengo conocimiento, los gestos simbólicos o representacionales considerados en la literatura (ya sean nominales, predicativos o convencionales) aluden a formas adquiridas mediante imitación en contextos específicos que sufren un paulatino proceso de descontextualización. Suponen, por tanto, una apropiación del niño de signos ofrecidos por la cultura y, en último caso, son para el niño que los adquiere tan arbitrarios como lo son los signos lingüísticos. En cambio, las formaciones simbólicas a las que Ángel Rivière presta atención son creaciones originales de los niños: P. no ha visto que los adultos de su entorno pidan a otros que prendan un mechero soplando en él. Tampoco D., un niño de diecisiete meses, ha visto poner un puño semicerrado frente a la boca, soplar y dar un golpecito en la boca con la mano abierta, diciendo “¡paf!, para pedir un globo, ni para declarar algo acerca del parecido entre las farolas de las calles y los globos (Ejemplo presentado y comentado en Rivière, 1992a). No pudiendo todavía emitir enunciados complejos tales como “*prende el mechero*” o “*dame el globo que tú tenías el otro día*” o “*mira, las farolas encendidas se parecen a los globos*”, los niños crean sus propios símbolos originales, en los cuales, a diferencia de lo que ocurre en el signo lingüístico, el enlace entre el significante y significado es motivado, no arbitrario. En la propia forma del símbolo, en el significante, está inscrito el significado. De un modo marcadamente piagetiano Rivière dice: *algunas [formas de representar] son, por así decirlo, “naturales”, en el sentido que implican una relación no-convencional, no-arbitraria con sus referentes. Otras son, por el contrario, convencionales y arbitrarias. Los símbolos iniciales más interesantes de los del primer tipo son aquellos que podemos denominar “símbolos enactivos”. Los del segundo son obviamente las palabras, el lenguaje*” (Rivière y Sotillo, 1999/2003, Vol. 3, p. 197).

Si bien en el párrafo anterior se trata a los términos “arbitrario” y “convencional” como sinónimos, o intercambiables; creo que la descripción de los símbolos enactivos supone quebrar la equivalencia entre los términos arbitrario y convencional<sup>4</sup>. Porque aun siendo signos motivados, no arbitrarios, ellos son (y en esto también Rivière se aleja de la concepción del símbolo piagetiana), asimismo, signos convencionales. El enlace entre las dos caras del signo es motivado, es un

enlace basado en el conocimiento instrumental-convencional acerca de los objetos y de sus modos de uso. Pero, para poder construir este enlace, el niño tiene que haber desarrollado esquemas funcionales en su relación con los objetos que dependen en buena medida de convenciones culturales. *“Los objetos que sirven de cauce o referente de la suspensión instrumental, que permite la creación de símbolos enactivos, son objetos culturalmente investidos (...) son instrumentos cuya función está definida culturalmente, y que ha sido comprendida por el niño a través de interacciones con personas: la función de la cuchara como instrumento para comer, la del auricular como instrumento para comunicarse a distancia (...) En este sentido no se puede decir que los esquemas mismos que se dejan en suspenso al crear semiosis enactiva sean en absoluto “naturales”; son muy por el contrario esquemas culturalmente definidos y socialmente transmitidos. Lo que es “natural” –en el sentido de no ser convencional– es la relación misma de representación mediante el mecanismo de suspensión enactiva de las acciones instrumentales.”* (Rivière y Sotillo, 1999/2003, Vol. 3, p. 198).

Para Ángel Rivière los símbolos enactivos son “metáforas enactivas”, o “signos con vocación de metáfora. *“Cierto es que hay una gran diferencia entre las simples metáforas infantiles, consistentes en beber en una taza vacía, soplar un mechero apagado, etcétera, y las poderosas metáforas de los poetas. De Blas de Otero, por ejemplo, cuando llama al mar “látigo verde” o de Alexandre cuando nombra a sus espumas como “cabelle-ras difusas”. Pero el mecanismo empleado no es tan diferente: en uno y otro caso, se produce esa especial deformación, ese revelador desajuste entre el objeto y la acción simbólica, que es característico de esa acción.”* (Rivière, 1990, p. 120). La diferencia esencial entre las metáforas enactivas y las metáforas de los poetas reside en el mecanismo de selección de sus significantes: *“El poeta recurre a asociaciones nuevas, capaces de liberar nuestras percepciones de los objetos. Alude al término real con el imaginario con el fin de suscitar una emoción que no produciría la mención directa de ese término real (...) La metáfora poética se levanta sobre el uso habitual y cotidiano del lenguaje y presupone ese uso. Está, por así decirlo, al final del camino que comienza con el símbolo infantil: es un símbolo extremo. Huye de los prototipos de los hábitos, de nuestras formas acostumbradas de evocar objetos (...).”* (ibid, p. 121). En cambio: *“(...) el mecanismo de selección de los significantes de los símbolos infantiles consiste en abstraer acciones prototípicas en relación con determinados objetos, convirtiendo esas acciones en significantes. Consisten en asociaciones simples entre objetos cotidianos y acciones habituales que se realizan con ellos. Son símbolos “apegados” a sus objetos, pero que tienen ya la marca de la distorsión de la acción simbólica.”* (ibidem)

Este es el punto de origen de la teoría: la detección de símbolos infantiles no lingüísticos que nacen con un fin comunicativo, gracias a la operación de un mecanismo de suspensión sobre acciones con objetos culturalmente investidos; y que, a diferencia del signo lingüístico, no son arbitrarios sino que tienen “vocación de metáforas”. Son signos que, podemos decir, navegan a dos aguas entre la motivación y la convención. Creo –se trata evidentemente de una interpretación posible– que, a partir de este punto de origen, el modelo sigue las huellas de esta clase de signos, encontrando en los momentos anteriores del desarrollo a los gestos deícticos y en los posteriores al juego de ficción y a la metáfora. Los gestos deícticos se encuentran determinados en su forma y significado por la pre-acción de la cual devienen a la vez que implican un cierto nivel de convención; el juego de ficción supone el conocimiento de convenciones de cómo hacer las cosas a la vez que implica sustituciones motivadas e idiosincráticas; asimismo, en las metáforas entre lo nombrado y lo aludido ha de haber un enlace original, novedoso, un enlace que permite múltiples mediaciones, pero en las cuales discurre siempre la motivación. Y, retrocediendo más allá de las formas intencionadas, como señalando el punto de origen de estos signos a los que la motivación dis-

tingue y singulariza, están los signos no-conventionales –las expresiones emocionales– aquellos en los que, utilizando la terminología saussureana, *significante* y *significado* no pueden distinguirse; o aquellos a los que, en términos peircianos, podrían considerarse *cualsignos icónicos*, es decir, el estado límite del signo. Éste es el “algo más” al que me refería líneas arriba: la suspensión como mecanismo de creación semiótica segrega signos peculiares que, considero, llevan en su forma la marca de la motivación a la vez que implican ciertos grados de convención.

### **Semiosis, comunicación y cognición**

En el párrafo anterior, he mencionado las dos grandes tradiciones semióticas. Lo cual nos conduce directamente al siguiente punto: el trato aparentemente irrespetuoso ante la distinción entre cognición y comunicación. Claro está que no es casual ni irrespetuosa la indistinción. La teoría que aúna niveles en los que se recogen signos claramente comunicativos con otros de naturaleza cognitiva es una teoría semiótica y, por tanto, engloba a ambas clases de signos en tanto hechos semióticos. Es una teoría que se enuncia inicialmente en términos saussureanos, siguiendo la tradición piagetiana, y posteriormente se orienta hacia las formulaciones peircianas, aunque sin abandonar nunca del todo a la primera.

En la psicología del desarrollo existe un complejo cruce entre las dos vertientes de los procesos semióticos –cognición y comunicación (o mejor dicho, interacción)– y las dos grandes tradiciones semióticas. La producción de significado, o semiosis, como indica Riba (1990), admite dos formulaciones canónicas: las binarias, de la cual F. De Saussure es el representante prototípico, y las fórmulas ternarias ideadas por Charles Sanders Peirce. El significado, en la primera, se decanta por la representación mental en tanto concepto. Pero la fórmula ternaria de Peirce 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.

F. de Saussure nos legó la idea del signo como una entidad de dos caras –significante y significado– en la que el significado, reitero, suele designar un concepto o una representación mental. Pese a que admitiera la existencia de otros tipos de signos, el signo lingüístico constituyó el eje de su teoría. Y lo cierto es que cuando se privilegia el signo lingüístico por sobre otros, la teoría saussureana suele ser la elegida, como sucede, ciertamente, en el trabajo de Bronckart (2002). Sin embargo, el signo saussureano no conduce necesariamente al reinado del lenguaje. Él fue, por ejemplo, una herramienta privilegiada para Jean Piaget (1946) quien utilizó la idea de signo como una entidad de dos caras para oponer al signo lingüístico otro signo: el símbolo lúdico, al cual consideró símbolo en un sentido más estricto que al primero. Piaget (1936) no sólo no se ancló al signo lingüístico y enlazó la génesis de la función simbólica al símbolo lúdico sino que, además, utilizó la fórmula binaria saussureana para analizar la génesis del símbolo, los momentos en que ambas caras –significante y significado– se van distanciando paulatinamente. Así, por ejemplo, reconoció la presencia de significantes unidos a la percepción directa incluso en el estadio reflejo: El bebé distingue si chupa en el vacío, si chupa un tejido o si mama. El pezón tiene una significación opuesta y relativa a las otros. En este caso, el significante es la impresión sensorial elemental (que sirve de estímulo) y el significado el esquema de la succión. Riba (1990), luego de indicar las diferencias entre las fórmulas binarias y ternarias de semiosis, argumenta, sin embargo, que en el quebrado saussureano el denominador

puede designar una representación mental o bien la cosa significada, el objeto ambiental, resultando, entonces, a la larga equivalente a la fórmula ternaria. Tal vez, la interpretación de Piaget del signo saussureano sea una variación de ésta. Ahora bien, la teoría piagetiana se ocupó de la vertiente cognitiva de los procesos semióticos: la función semiótica o simbólica es en el contexto de su teoría una función cognitiva. La obra de Rivière, como contrapunto, muestra también que es posible utilizar la semiótica binaria para el análisis de la emergencia de los primeros símbolos prelingüísticos; pero en su caso, el fenómeno descrito discurre fundamentalmente por la otra vertiente semiótica: la comunicativa. Los términos *significante* y *significado* son utilizados para describir la estructura de los símbolos enactivos en los cuales los significantes son siempre significantes para un otro, o nacidos con un fin comunicativo.

Pero, a medida que avanza en la elaboración de su teoría, y que se ocupa de los procesos semióticos más tempranos del desarrollo, Rivière se desliza hacia una formulación triádica del signo. Por detrás de este desplazamiento está su oposición al solipsismo piagetiano, y a la idea de significado como enclaustrado en la mente individual, y su apuesta por una visión genética interactiva e intersubjetiva del significado. Una visión que supone que las vicisitudes del significado no han de buscarse en el cerrado sistema cognitivo del niño, ni limitarlo a la interacción del niño con los objetos del entorno (ni al otro entendido como un objeto), sino que fundamentalmente hay que situarlo en el seno de la interacción social, más específicamente, en un contexto de intersubjetividad. En el escrito anterior pueden encontrarse párrafos enteros dedicados a desarrollar la noción que, al menos en el desarrollo humano, la semiósis se amalgama con el desarrollo de la intersubjetividad, y que el significado, noción central de la semiótica, *no puede comprenderse como subproductos de mentes que actúan en soledad*. Como señalan Rodríguez y Moro (1999), cuando el foco de atención son los procesos tempranos de interacción social, la semiótica peirceana parece el instrumento adecuado para su estudio. Pero el hecho de que la semiótica triádica se amolde al estudio de las tempranas interacciones sociales no supone que la vertiente cognitiva de los fenómenos semióticos no puedan también ser abordados por la semiótica triádica. Por ejemplo, Alberto Rosa (2000) presenta un análisis detallado de los triángulos semióticos correspondientes a fenómenos cognitivos.

Por detrás de este vaivén de teorías y objetos a los que ellas se adecuan parece bullir una posible indistinción entre cognición y comunicación (en un sentido más extenso interacción). Efectivamente, las dos vertientes de los fenómenos semióticos se imbrican. Y no sólo en el nivel de uso del lenguaje sino también en la comunicación preverbal. En los símbolos enactivos, el niño, mediante ciertas acciones desgajadas de su función de primer orden, representa ciertos significados. Los significados –tal como los define Rivière en 1990– son las representaciones cada vez más firmes, estables y fenoménicamente accesibles que consisten en la asimilación categorial de un objeto o suceso a ciertos esquemas perceptivos o funcionales. Los símbolos no remiten directamente a las cosas mismas sino a esos significados. Pero a su vez, la construcción del significante, mediante la deformación de una acción, modifica el significado original: los significantes contruidos por el niño no sólo remiten a sus significados o representaciones mentales, sino que los condicionan interpretan y desbordan (Rivière, 1990). Los símbolos suponen una categorización de lo real pero ellos no son sólo un reflejo de dichas categorías sino que estimulan procesos de abstracción y categorización. Así como el lenguaje tiene una función cognitiva básica de categorización de lo real –ya que los significantes lingüísticos no son meros envoltorios de categorías previas a ellos sino que juegan un papel decisivo en la elaboración de los concep-

tos a los que ellos remiten–; así también los primeros significantes construidos por el niño cumplen una función cognitiva, ya que al tornar al significado explícito y susceptible de comercio o acuerdo mental, lo condicionan y modifican (Rivière, 1992a).

También Riba (2002) expone la inexorable imbricación entre cognición y comunicación al indicar la necesaria mediación cognitiva presente en las acciones intencionales, entre ellas las acciones intencionadamente comunicativas. En las primeras acciones intencionadamente comunicativas –como el uso del gesto de señalar de un niño de doce meses para obtener algún objeto alejado de su cuerpo<sup>5</sup>– la meta de la acción debe estar representada en la mente del sujeto en el momento que éste ejecuta la acción dirigida hacia una meta. Y el contenido de esta representación ha de ser equivalente a sus condiciones de satisfacción desde el punto de vista de este mismo sujeto. La cognición media en el acto comunicativo al requerir éste la representación de la meta.

No dudo que Rivière acordaría con la descripción de Riba. Creo que una de las cosas que despertaba más su interés era detectar el punto de anclaje compartido entre cognición y comunicación. Mi creencia, casi me atrevería a decir mi conocimiento (si nos atenemos al modo, extraño para un psicólogo, en que los filósofos definen clásicamente el conocimiento: creencia verdadera justificada) se monta sobre el hecho de haber compartido su entusiasmo cuando detectamos una morfología parecida al gesto de señalar pero ontogenética previa y nunca usada con fines comunicativos a la que bautizó como “acto epistémico”. Estábamos indagando la génesis del gesto de señalar bajo la hipótesis de la Teoría de Semiosis por Suspensión y, con sorpresa, encontramos que la “forma intermedia previa”, cuya aparición predice la teoría, no era alguna acción incluida en un contexto interactivo sino una acción que denotaba solamente un interés de naturaleza epistémica hacia objetos o eventos del mundo. Unos meses antes de que los niños empiecen a señalar (ya sea con fines comunicativos o “para sí mismos”) extienden, a veces, su brazo y mano hacia algún objeto hacia el cual también dirigen la mirada. Pero el dedo índice no se encuentra extendido sino que sobresale apenas (como cuando la mano se encuentra en estado de reposo). Los niños suelen demorarse en la realización de esta acción, sin que en ningún momento busquen la interacción con el otro<sup>6</sup>.

Ángel Rivière estaba convencido del papel de la interacción social en la génesis de los gestos deícticos, o los primeros instrumentos inherentemente semióticos. En el artículo anterior, la cita del pensamiento de Vygotski lo deja claro. Pero en ese mismo texto ya se anticipa la idea de que la fuente que se deja en suspenso en la génesis del gesto de señalar no es la acción de asir. El origen, complejo, del gesto parece vincularse con el “acto epistémico”; con un acto de contemplación del objeto, no interactivo ni, menos aún, comunicativo. Cierto es que en la génesis del gesto de señalar confluyen otros factores de naturaleza interactiva, pero la existencia del “acto epistémico” era la muestra de que no hay interacción pura ni cognición pura: el gesto de señalar, el gesto deíctico por excelencia, sólo puede entenderse como una forma sintética de ambos.

### **El lugar del objeto en los procesos semióticos**

La mención del “acto epistémico” denota la delimitación del lugar que el objeto tiene en la Teoría de Semiosis por Suspensión. El objeto, tal y como claman Rodríguez y Moro (2002), es un componente esencial de los procesos semióticos que tiende a ser soslayado en las semióticas bicéfalas. Hace no mucho, inicié mi defensa de tesis doctoral contando el siguiente suceso: En mayo de 1984 hubo un eclipse de sol. Ese día, algunos investigadores en un centro de pri-

matología en Yerkes<sup>7</sup>, estaban atentos al comportamiento de un grupo de chimpancés. A medida que el cielo se oscurecía los chimpancés se fueron congregando en una plataforma de metal orientando su cuerpo y mirada hacia la dirección del sol que se transformaba. Entonces, durante el período de máximo eclipse, un joven primate extendió el brazo, como señalando, hacia el anillo de luz. Seguramente la primera pregunta (difícil de responder) que despierta este hecho es si el animal estaba realizando un gesto comunicativo, si intentaba comunicarse con sus compañeros. Sin embargo, para mí lo más interesante de este episodio radica en el hecho de que el eclipse de sol –un cambio estimular extraordinario– adquiera una cualidad objetual diferente que motiva una acción también extraordinaria. Da la impresión de que el cambio ambiental atrajo tanto la atención del chimpancé, que no bastándole dirigir cuerpo y mirada hacia el anillo de sol, extendió su brazo, como para resaltarlo. Acciones semejantes al gesto de señalar se han registrado en chimpancés, principalmente en chimpancés entrenados, pero ellas siempre se realizan con fines imperativos generalmente vinculados con un objeto ligado con la satisfacción de sus necesidades básicas: la comida. Este es el único caso que conozco en que algo similar al señalar se realiza hacia un objeto que –utilizando las palabras de Werner y Kaplan (1963)– no es un “objeto para la acción” sino que se asemeja a un “objeto de contemplación”; es el ejemplo más claro que conozco de antecedentes en la filogénesis de una actitud contemplativa. Esta acción realizada únicamente por un miembro joven del grupo ante un cambio estimular extraordinario se asemeja al “acto epistémico”. Pero la diferencia esencial es que en el desarrollo humano actos de este tipo aparecen en momentos tempranos sin que sea necesaria la presencia de sucesos extraordinarios que lo estimulen. Los simples objetos del entorno, por sus cualidades básicas de forma, color, movimiento, textura, despiertan en el niño un interés epistémico semejante al que despierta en el joven chimpancé un hecho extremadamente novedoso.

Esta orientación epistémica –la actitud contemplativa hacia los objetos– es imprescindible para la emergencia de la capacidad declarativa. En general, se ha puesto el acento en las habilidades mentalistas e intersubjetivas necesarias para la emergencia de los protodeclarativos: se ha resaltado que ellos requieren de una concepción de los otros como sujetos de experiencias o, como sugieren Gómez, Sariá y Tamarit (1993), que demandan de un interés intrínseco hacia las expresiones emocionales. Sin embargo, me parece tan crucial resaltar la concepción de los otros que los protodeclarativos requieren como la orientación peculiar hacia los objetos que ellos exigen. Sin la una o la otra la declaración, ese uso particular del lenguaje y sus antecedentes en la ontogénesis –los protodeclarativos– no podrían ocurrir. La declaración requiere de la actitud contemplativa, de la orientación epistémica hacia los objetos que se encuentra imbricada en la evolución de la intersubjetividad, en el tránsito de la intersubjetividad primaria a la secundaria. Y es ésta la diferencia esencial entre las metonimias enactivas presentes en el mundo animal, como el “mordisqueo semiótico” del cachorro que juega a morder, y el gesto de señalar de un niño de doce meses. En las primeras la comunicación es relacional, refiere a la relación entre los organismos; la segunda se extiende hacia el mundo, incorpora a la relación los sucesos, objetos y eventos del mundo.

El contexto de la acción, y por tanto del objeto, y el contexto del contacto interpersonal constituyen la plataforma en la cual se erige la Teoría de Semiosis por Suspensión. El paso o el moldeado de las formas semióticas está enlazado con la naturaleza de la acción fuente de suspensión y por ende con las cualidades del objeto. Si el gesto de señalar se vincula con el acto epistémico, los

símbolos enactivos lo hacen con esos objetos culturalmente investidos que son los instrumentos.

Para un ser instrumental como es el hombre –dice Rivière– los objetos han de atraer el interés por sí mismos, ya que cualquier objeto es susceptible de poder intervenir en la formación de un instrumento. De ahí tal vez el motivo del inherente y temprano interés epistémico que ellos despiertan. Pero el uso instrumental del objeto, el preguntar “¿para qué?” de naturaleza instrumental, introduce una nueva dimensión de categorización. La instrumentalidad humana al ser recursiva impone discontinuidades al curso del comportamiento, implica tomar un objeto para construir un instrumento para con él construir otro, etcétera. Comprenderla, por tanto, conlleva reconocer partes constitutivas de ella que adquieren sentido en relación con otras. Esta nueva dimensión de categorización acarrea cambios en las habilidades mentalistas. La acción instrumental obliga a una actitud analítica en relación con la acción, pero además su interpretación involucra la capacidad de detectar una intencionalidad también recursiva, en el sentido de tener procesos mentales acerca de procesos mentales propios y ajenos, sabiendo además que estos últimos pueden, a su vez, tomar como contenidos procesos mentales. El desarrollo de competencias instrumentales –dice Rivière (1997a)– es requisito y resultado al mismo tiempo, del desarrollo de una actitud intencional o mentalista que vincula la intencionalidad recursiva a la instrumentalidad recursiva. Y, como se recordará, el reconocimiento de partes constitutivas de la acción es requisito para la creación de los primeros símbolos. Sin este conocimiento complejo de los objetos, las primeras formas semióticas simbólicas, nacidas para comunicarse con los otros acerca de lo ausente, no podrían crearse. A su vez, me permito agregar, este conocimiento complejo no podría adquirirse sin la fuerza de la orientación epistémica hacia los objetos que lo antecede en el desarrollo.

Pero además, el conocimiento del uso convencional de objetos abre el camino para las primeras manifestaciones del juego de ficción. El aprendizaje de usos de instrumentos no es una actividad solitaria. Los adultos transmiten a los niños el modo de uso de los objetos y, al hacerlo, los adentran en el conocimiento de la gramática de la acción que la comprensión de los instrumentos supone. Ningún objeto es un instrumento si no es usado por alguien, sobre algo o alguien, para algo. Las nociones de agente, receptor, instrumento, objeto y meta son inherentes a la comprensión de la acción instrumental. Y es jugando con ellos que el niño empieza a generar secuencias complejas que semejan escenas o pequeñas narraciones en acción. Ampliando los receptores de la acción, rotando los actores en su calidad de agentes o receptores, combinando el uso descontextualizado de varios instrumentos se constituyen las primeras escenas en las que el niño se sitúa en un “modo simulado”. Se construye un escenario, o como dice Rivière (1997a), un marco que denota un terreno o cuadro posible de ser habitado de modo simulado, en el que se *performan*, sin realizarse efectivamente, ciertas acciones básicas de la vida cotidiana (como beber, hablar por teléfono, revolver en un plato) usando los objetos de forma descontextualizada, pero respetando su uso convencional. Los adultos frecuentemente están involucrados en estas escenas como intérpretes, receptores y agentes de estas pequeñas narraciones en acción y, muchas veces, son ellos los que introducen elementos nuevos, como sonidos, o quienes modifican la acción exagerándola, retardándola o acelerándola. Les muestran, así, a los niños una cierta “actitud de simulación”. Y este escenario compuesto de simulaciones y significados compartidos es la matriz en cuyo seno surgirán, paulatinamente, las primeras sustituciones de objetos –componente esencial del juego de ficción–. Ellas también parecen erigirse sobre la comprensión de la gra-

mática de la acción: hemos observado la presencia de un cierto orden secuencial de las sustituciones en los distintos casos de la acción (Español, 2001 a y c) que ciertamente requiere ser corroborado.

De acuerdo con la Teoría de Semiosis por Suspensión, a través de este proceso el niño empieza a alejarse del espacio inmediato, se libera del yugo de lo inmediato instalándose en un plano puramente subjetivo, en el que comienza a ser posible ver una cosa y actuar como si fuese otra. Es decir, el niño comienza a poder mantener en su conciencia dos niveles de representación: uno "literal" (el de las representaciones primarias) y otro en el que han quedado "en suspenso" las relaciones ordinarias de referencia que existen entre las representaciones primarias y las cosas o eventos del mundo. El juego de ficción, entonces, supone un orden nuevo que implica el uso de ciertas formas específicas de representación: representaciones entrecomilladas, o suspendidas o desacopladas. Una cuestión relevante es dilucidar qué significa en este contexto representaciones "literales" y cómo se articulan éstas con la crítica que Rodríguez y Moro (2002) dirigen a las teorías que suponen que por debajo de los símbolos subyacen significados literales.

Dicen las autoras: *"En contra de la opinión frecuente según la cual los símbolos se apoyan en significados "literales", "naturales", de una realidad literal directamente expuesta, lo que defendemos es que por debajo de los significados simbólicos circulan significados convencionales, que los niños han ido construyendo gracias a los acuerdos con las otras personas en relación con los usos públicos de los objetos. Por tanto, los símbolos se apoyan en sistemas semióticos que el niño ya ha construido previamente, cuyas reglas son públicas y gracias a las cuales los objetos comienzan a ser usados y comprendidos desde sus propiedades sociales y convencionales."* (op. cit., p. 324). Claramente argumentan en contra de la creencia de que lo que circula por debajo de los primeros símbolos sea el mundo literal, de objetos evidentes, libres de convenciones y transparentes. Nos alertan contra la ingenuidad de creer que el referente "es aquello que hay ahí", algo dado y obvio y que no es, por tanto, producto de una construcción. Alrededor del último trimestre del primer año de vida, los niños comienzan a usar los objetos de modo convencional, modo que denota el establecimiento de convenciones culturales. Antes de esa edad, no usan, por ejemplo, un auricular como tal, y como consecuencia, tampoco le dan el significado de auricular, por más que sean capaces de aplicarle diversos esquemas sensoriomotores. Señalan, también, que antes de la emergencia de los usos convencionales, se van configurando entre el niño y sus figuras de crianza sutiles acuerdos en los que los objetos van adquiriendo paulatinamente unos significados que convergen con los de las otras personas. Los símbolos, entonces, se apoyan en los usos convencionales, cuya génesis a su vez depende de la labor de otros sistemas de signos previos y no sobre un "mundo literal" de objetos evidentes libre de convenciones. La crítica de las autoras está dirigida, entre otras, a la teoría de Alan Leslie, la cual, dada su naturaleza computacional, descuida el carácter constructivo de los significados y los trata como estando simplemente ahí.

¿Pueden estas críticas extenderse a la teoría de Ángel Rivière? Indudablemente utiliza los mismos términos y, aunque como señalé al inicio de este trabajo, discute la hipótesis de Leslie de que las metarrepresentaciones implicadas en el juego de ficción son metarrepresentaciones en sentido estricto (es decir, representaciones de relaciones representacionales), lo cierto es que sí asume que ellas se diferencian de las representaciones primarias o "literales" porque suponen un nuevo orden en el que quedan en suspenso las relaciones ordinarias de referencia que existen entre las representaciones primarias y las cosas o eventos del mundo. ¿Significa esto que Rivière considera que los símbolos se construyen sobre un

mundo de significados literales, en el sentido de significados naturales, o no convencionales? ¿Supone que concibe al objeto como algo dado, directamente expuesto? Si Ángel Rivière estuviese utilizando el término “literal” con este sentido, las críticas que las autoras dirigen a Leslie serían adecuadas también para él. Pero, además, si en sus textos “literal” refiriese a lo naturalmente dado, a aquello que no es construido ni producto de convención alguna, entonces, su concepción del juego de ficción estaría denotando una contradicción nada banal con las ideas centrales o pivotes de su teoría: Su apuesta, expuesta en el artículo anterior, a que una comprensión cabal del significado sólo podrá desarrollarse partiendo de la idea de que los significados son siempre productos genéticos de relaciones y que no pueden comprenderse como subproductos de mentes que actúan en soledad; su hipótesis de que en los primeros símbolos enactivos (nivel ontogenéticamente previo al juego de ficción) los objetos que sirven de cauce para la creación semiótica son objetos culturalmente investidos, cuyas funciones definidas culturalmente han sido comprendidas por el niño a través de interacciones con personas, entre otras tantas asunciones esenciales de la teoría, entrarían en abierta contradicción con el supuesto de representaciones “literales” (en el sentido de naturalmente dadas). Deberíamos suponer algo así como que concibe al niño que realiza símbolos enactivos como un ser social, inmerso en un mundo de significados convencionales, para luego transformarlo, en el nivel siguiente de la teoría, en un ser desprovisto de conocimiento social alguno que se conecta directamente con la realidad crudamente expuesta, sin tamiz o mediación alguna.

Creo que Rivière no cae en esta contradicción sino que usa el término “literal” de otra manera; en un sentido similar a cuando se distingue entre el significado literal, o primario, de un enunciado y su sentido metafórico. De un modo semejante a cuando Ricoeur dice: “ (...) *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) (El subrayado es mío). Las representaciones literales a las que se refiere Rivière no son en absoluto naturales (como no lo es la referencia primaria a la que alude Ricoeur), sino ricamente convencionales. Así, cuando un niño usa un teléfono como una banana lo que deja en suspenso es la representación del teléfono como un objeto con un uso convencional/cultural, un artefacto con el que se puede hablar a distancia, y es a la representación del teléfono en tanto objeto con un determinado uso convencional a la que denomina representación “literal”. Representación que el niño ha ido construyendo en su interacción con los adultos y que supone la incorporación de convenciones culturales sin las cuales la ficción no podría acaecer. Las representaciones “literales” en su obra aluden a las representaciones estables acerca del mundo que el niño ha ido construyendo en interacción con el medio ambiente y con los otros, implican por tanto el conocimiento del modo de uso convencional de los objetos, conocimiento que supone un largo y complejo proceso de adquisición ligado al aprendizaje de usos de instrumentos mediatizados por los otros. La “literalidad” de las representaciones primarias refiere a que son no-simuladas, reflejan los objetos en tanto objetos conocidos por el niño, conocimiento que en este momento evolutivo implica el saber cultural acerca de su uso adecuado o funcional. Apoya mi interpretación el hecho de que en 1997, señala, al igual que Rodríguez y Moro, que la impronta modular de la teoría de Leslie deja “en la mayor oscuridad” el problema de las bases semánticas de las representaciones. Rivière no escabulle el problema, y aunque no pueda resolverlo porque, como enfatiza en el escrito anterior, es una

“pretensión teórica hercúlea” reformular en términos interaccionistas la noción de significado, la Teoría en su conjunto puede entenderse como un esfuerzo teórico en esta dirección.

Sólo si las representaciones literales se entienden en este sentido es posible afirmar, como hice líneas arriba, que las sustituciones de objetos que caracterizan al juego de ficción se erigen sobre la comprensión de la gramática de la acción subyacente al uso de instrumentos. Si se comprenden como dadas o naturales, entonces, este recorrido evolutivo se quiebra. Pero lo esencial es que sólo si se entienden así, puede comprenderse que el juego de ficción continúa la vocación metafórica de los símbolos enactivos y se extiende luego hacia la comprensión de metáforas y fenómenos de doble semiosis. Si no se comprenden así, el hilo conductor de la teoría desaparece.

Una vez dicho esto, he de reconocer que algunas frases suyas pueden interpretarse como suponiendo una relación de referencia directa, no mediada, con lo que está “ahí afuera”. Por ejemplo, cuando afirma, que las representaciones primarias sostienen relaciones ordinarias de referencia con las cosas o eventos del mundo; o cuando habla de la sumisión adaptativa a la realidad a la que se someten las representaciones primarias que el hombre comparte con otros animales. Las representaciones literales, tanto en la teoría de Rivière como en la de Leslie, han de comprenderse en contraste con sus compañeras, las representaciones desacopladas. Una representación desacoplada no refiere a nada en el mundo, sino que se “ancla” en aspectos de las representaciones primarias que sí refieren al mundo y lo hacen de una manera directa o transparente. La diferencia entre ambos radica en que para el primero las representaciones literales que se refieren al mundo son producto de un largo proceso de construcción social e implican por tanto mediación semiótica. Pero en uno y otro puede suponerse la creencia de que las representaciones primarias son transparentes y refieren a algo que está en el mundo. Para Rivière, refieren a algo que está en un mundo de significados compartidos con el otro, pero ligado al mundo de ahí afuera también: un mundo de no-simulación de significados literales compartidos. Las representaciones desacopladas, en cambio, implican el despegue de ese mundo literal, suponen el establecimiento de un marco que circunscribe un ámbito de simulación donde las cosas no significan lo que significarían en el “mundo real”. Despegue que encuentra antecedentes filogenéticos en la suspensión de la acción que se presenta en el juego de algunos mamíferos, como en el “mordisqueo semiótico” descrito en artículo anterior, en el que *“quedan en suspenso los “significados literales” que tendrían esas acciones si no estuvieran enmarcadas y se realizaran en el mundo real”* (Rivière, 1997a/2003, Vol. 1, p. 224). Se plantea, por tanto, cierta continuidad filogenética tanto en el plano de lo literal como de lo simulado. Pero ni uno ni otro son idénticos en el niño y en el animal. Las representaciones primarias del niño cambian a lo largo del desarrollo en función de la evolución de su capacidad de categorización amalgamada con el conocimiento convencional y social de los objetos; y la simulación se extiende hacia la ficción, es decir, hacia representaciones desacopladas que presentan marcas de *intensionalidad* (opacidad referencial, falta de compromiso de verdad y existencia) que no se encuentran presentes en el mundo animal. El mundo simulado del juego de los cachorros, así como el mundo simulado del juego funcional de los niños (aquél que subyace a la creación de los primeros símbolos enactivos y que por definición supone el uso descontextualizado de instrumentos) son antecedentes, pero no sinónimos, de las representaciones desacopladas. La diferencia esencial entre ellas y el juego de ficción es que sólo en este último se dejan en suspenso las representaciones mismas, es decir sólo en el juego de ficción hay “desacoplamiento”; en sus antecedentes, se inicia el estable-

cimiento de un marco de simulación donde las cosas no significan lo que significarían en el “mundo real”; y se abre el camino hacia la no-transparencia, o no-literalidad, que se desplegará en el juego de ficción y encontrará su máxima extensión en las expresiones metafóricas

Las representaciones literales suponen, por tanto, una realidad en cierto sentido inmediata y son concebidas como transparentes. O, si se acepta una expresión que bien puede catalogarse de oxímoron, suponen “una realidad dada socialmente”, un mundo convencional, real, no-simulado, distinto del ficcional. ¿Significa esto que el mundo ficcional no es social o que no supone significados compartidos? No. He insistido antes en que los niños no entran solos al mundo de la ficción sino que los adultos les muestran “una actitud de simulación” que es esencial para la construcción del marco del mundo simulado. Marco, siempre flexible, que delimita significados compartidos que no se confunden con el significado “literal” (convencional) de esos mismos objetos. Y los niños no sólo son capaces de establecer dicha distinción sino que exigen que ella, además, sea respetada. Permítaseme ilustrar lo dicho con un ejemplo: T., un niño de veintiocho meses, está haciendo que la cuchara con la que está comiendo es un avión. Al rato, la madre, para prevenir que el niño se ensucie, y ensucie todo a su alrededor, le pide la cuchara diciéndole “dame la cuchara”, insistentemente, sin obtener respuesta alguna del niño. En un momento, cansada, le dice “dame el avión”. El niño se asombra, se queda quieto y dice enojado: “¡No! ¡Una cuchara es!”. La madre ha quebrado las reglas. Al principio, ella simplemente observa la ficción del niño y le pide insistentemente la cuchara situándose en el mundo convencional; pero al realizar la petición nombrando al objeto sustituto ha dejado entrar un mundo en el otro, ha quebrado el marco que delimita el terreno de simulación y la actitud del niño es sucesivamente de asombro, enojo y ratificación de que en ese contexto de no-simulación –el de la petición– ese objeto tiene su significado convencional y ningún otro. En síntesis, la teoría supone que las representaciones literales son aquellas representaciones que el niño ha ido construyendo en interacción con los adultos –la representación de las cucharas como objetos que se llevan a la boca y sirven para comer–. Las representaciones desacopladas, en cambio, se anclan en las primarias, como el avión se ancla en este caso en la cuchara y esta última, en tanto tal, queda en suspenso mientras se está bajo el marco de simulación.

Quiero introducir ahora otro tema. La co-participación en la simulación de escenas, en los acuerdos que se establecen en los usos no “literales” que se da a un objeto, cuando uno u otro (niño o adulto) realizan sustituciones, revelan un grado complejo de intersubjetividad y de reconocimiento de las actitudes del otro hacia los objetos y las personas. Si la interpretación de la acción instrumental recursiva conlleva una intencionalidad recursiva, una intersubjetividad basada en el reconocimiento de intenciones y planes, en el juego de ficción ésta se despliega hasta alcanzar el mundo co-creado en el que el significado predomina sobre las acciones y los objetos, y en el que el intercambio mental se extiende hacia situaciones transformadas que ninguno de los dos, ni el adulto ni el niño, confunden con el mundo no transformado o canónico<sup>8</sup>.

### ¿Intersubjetividad de tercera o de segunda persona?

Líneas arriba dije que el contexto de la acción-objeto, y el contexto del contacto interpersonal constituyen la plataforma en la cual se erige la Teoría de Semiosis por Suspensión. En el punto anterior, he intentado mostrar cómo se enlaza el primero con el desarrollo de las capacidades semióticas: resaltando el vínculo entre la actitud epistémica hacia los objetos y los primeros gestos deícticos; el

enlace entre la recursividad instrumental y los símbolos enactivos y la conexión entre la gramática de la acción que suponen esos objetos culturalmente investidos que son los instrumentos y la génesis del juego de ficción. Ahora bien, ¿qué lugar ocupan “los otros” en el desarrollo semiótico? Cuando pregunto por “el lugar” de los otros me refiero a cómo se concibe en la teoría la naturaleza del vínculo entre el niño y sus congéneres y, por ende, al modo como el niño los vivencia y los comprende y la índole de las habilidades mentalistas que desarrolla. La respuesta no es simple porque, como he comentado en otro lugar, Ángel Rivière cabalgaba siempre a dos aguas, soportando en su propio pensamiento la contradicción. Sin embargo, creo que es preciso destacar cuán bien se soportan y se sostienen los contrarios en su pensamiento. Para indicar cuáles son en este caso las dos aguas, me serviré del análisis de J. C. Gómez (1998) de los modos de concebir la intersubjetividad.

Gómez distingue entre dos acepciones de intersubjetividad: (1) cuando una subjetividad toma otra subjetividad como objeto, y (2) cuando dos subjetividades entran en contacto. La primera, a la que denomina “intersubjetividad de una vía o de tercera persona”, implica pensar acerca de lo que otro tiene en mente. En la segunda, o “intersubjetividad de doble vía o de segunda persona”, ambos sujetos son conscientes de experimentar la experiencia del otro.

En los estudios clásicos de Sistema de Teoría de la Mente se refleja la acepción de una vía o de tercera persona. En ellos, cualquier apreciación de la subjetividad del otro debe estar basada en algún conocimiento teórico (opuesto a una percepción directa) de lo que el otro tiene en mente. Se postula que nuestro conocimiento de otras mentes se debe a operaciones de mecanismos que concentran el conocimiento acerca de la subjetividad de manera similar a las teorías científicas, o que se basa en alguna clase de representación abstracta, y supone la existencia de representaciones de una representación atribuida a otro sujeto, es decir, de *metarrepresentaciones*. En esta concepción, que se enmarca dentro de la teoría del desarrollo conocida como la “Teoría de la Teoría” (Gopnik y Meltzoff, 1997), la noción de creencia es el galardón del desarrollo intersubjetivo y aunque también se ocupan de la comprensión de intenciones y deseos, éstos son siempre concebidos como estados mentales internos.

Comprender la Teoría de la Mente como la capacidad de representarse los estados mentales y definir los estados mentales como hechos internos (como entidades no susceptibles de observación que se distinguen de los hechos observables y que únicamente, por tanto, pueden ser inferidas) supone –dice Gómez– una posición cartesiana. Supone que “*los movimientos del alma son separables, en el plano epistemológico, de los movimientos del cuerpo y se asume que los primeros controlan a los segundos*” (Gómez, 2002, p.32). Si se asume esta posición entonces ciertamente sólo podemos entender los estados mentales si somos capaces de representar aquello que está más allá de la apariencia corpórea de los demás. Pero hay un camino alternativo, no cartesiano, de comprender los estados mentales sin apelar a la idea de metarrepresentación y éste se encarrila por la vía de las manifestaciones precoces de contacto interpersonal concebidos como una intersubjetividad de doble vía o de segunda persona.

Si en la primera acepción de intersubjetividad los seres humanos se describen como seres con mente y los estados mentales son fundamentalmente concebidos como estados epistémicos, en esta segunda acepción se considera que los estados de intersubjetividad se logran a través de interacciones atencionales y emocionales con los otros y no sobre la construcción de teorías. Se trata de una expresión de cercanía, no basada en metarrepresentaciones de los otros sino en la percepción de la conducta del otro como emocionalmente expresiva y dirigida al

mundo. La unidad de análisis en este caso no es el estado mental interno sin más, se trata más bien de comprender la génesis de la atribución de mente a otros desde los momentos iniciales de regulación mutua de la diada adulto-bebé, de ajuste de la subjetividad del uno al otro, que conduce al compartir significados. Los bebés no se representan a los otros como teniendo una mente pero interactúan directamente con ellos, poniéndose en sintonía con las diversas manifestaciones externas de la subjetividad mental de los otros (sus expresiones faciales y vocales). Una idea similar, aunque no idéntica, puede encontrarse en Hobson (1993) cuando dice que 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. La capacidad de sintonía afectiva, las imitaciones mutuas, los intercambios de expresiones emocionales y el ritmo que caracterizan las tempranas interacciones adulto-bebé son, entre otros reguladores del contacto interpersonal, los componentes de experiencias intersubjetivas previas a cualquier sistema de nociones y conceptos. Evidentemente, a esta postura subyace también una concepción del desarrollo; pero en este caso no parece que pueda hablarse de un cuerpo teórico más o menos unificado. Sin embargo, una gran parte de los investigadores inscritos en esta corriente adhieren o compatibilizan parcialmente o por lo menos citan la obra de Colwin Trevarthen que fue quien acuñó los términos de intersubjetividad primaria y secundaria.

¿Cuál de las dos acepciones de intersubjetividad tiñen la Teoría de Semiosis por Suspensión? No cabe duda que la primera señala el punto de fuga de la progresión de los niveles de suspensión. La capacidad de dejar en suspenso las representaciones simbólicas, el último nivel de suspensión, permite comprender fenómenos de doble semiosis a la vez que torna posible desarrollar la noción implícita de creencia como representación virtualmente verdadera o falsa; es decir permite al niño operar con actitudes proposicionales y metarrepresentaciones en sentido estricto. También en el análisis, páginas atrás comentado, de la intencionalidad recursiva que conlleva la acción instrumental se trata de un modo de intersubjetividad de tercera persona. Sin embargo, el camino hacia esta forma de intersubjetividad de tercera persona está, por un lado, signado por la otra acepción de intersubjetividad y, por otro, entremezclado con ella.

Ángel Rivière reconoció la incidencia de los dos modos de intersubjetividad en las actividades mentalistas. En 1997, al analizar los retorcidos y complejos sentimientos, emociones e inferencias del Señor Swann respecto a Odette (los personajes de Marcel Proust en *En busca del tiempo perdido*) señaló que no es posible negar la existencia de ninguna de ambas modalidades de intersubjetividad<sup>9</sup>. Sugiere (1) que una explicación psicológica coherente de la mirada mental propia del hombre terminará por incluir ambos componentes y por dar cuenta de sus complejas interrelaciones. Y (2) que las experiencias de intersubjetividad (de segunda persona) están implicadas en la génesis de las actividades mentalistas metarrepresentacionales (de tercera persona). 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, 1997a).

Me ocuparé primero de la segunda cuestión. Para ser honestos, hay que reconocer que en la actualidad la mayoría de los investigadores que trabajan desde la acepción de intersubjetividad de tercera persona han hecho un voto de aceptación del papel genético de los estados primarios de intersubjetividad. Por ejem-

plo, en el trabajo de Gopnik y Meltzoff (1997), dedicado a presentar formalmente los postulados básicos de la concepción del desarrollo humano conocida como “Teoría de la Teoría”, se cita y se recurre a la idea de intersubjetividad de Colwyn Trevarthen como la base del desarrollo de las habilidades mentalistas metarrepresentacionales. Pareciera, entonces, que hay cierto acuerdo generalizado en aceptar los dos modos de intersubjetividad. Sin embargo, existe una diferencia cualitativa entre incorporar a la propia teoría elementos de otras, transformándolos o adoptándolos, y soportar la contradicción en el propio pensamiento. Compararé la interpretación de Meltzoff y Moore (1998), enmarcada también dentro de la “Teoría de la Teoría”, de la capacidad de imitación neonatal con la que hace Ángel Rivière para mostrar como en la primera las experiencias de intersubjetividad se impregnan de un aroma inferencial-mentalista ausente en la concepción original de Trevarthen del término.

De acuerdo con Meltzoff y Moore, el desarrollo de la intersubjetividad se construye sobre un reconocimiento temprano de que “los otros son como yo” que provee la base de la conexión entre el niño y el adulto. La imitación temprana (casi desde el nacimiento, de unas pocas expresiones faciales, apertura de la boca, protusión de la lengua, etcétera) es la primera conducta observable que muestra esta conexión. La imitación, aunque sea de expresiones faciales simples, es una conducta compleja: al imitar una expresión facial el bebé puede sentir su propio rostro pero no verlo, a su vez, puede ver el rostro del otro pero no sentirlo. La imitación implica, por tanto, alguna habilidad para implementar estrategias motoras muy sencillas: el bebé actúa para poner su cara en consonancia con la del otro, por lo que se sugiere que realiza un acción intencionada; vincula estos estados mentales básicos (sensaciones kinestésicas y planificaciones motoras sencillas) con la acción percibida. Se trata de una imitación intencionada en la que la meta es la conducta especificada visualmente y en la que los movimientos producidos por el niño proveen información propioceptiva que es conectada con el *target* visualmente especificado. La imitación implica el establecimiento de una correspondencia entre la información visual y la propioceptiva, entre lo que ven y lo que hacen. Es, por tanto, una de las manifestaciones de la capacidad de percepción amodal de los bebés. De acuerdo con los postulados básicos de la “Teoría de la Teoría” se afirma que si el neonato es capaz de establecer una correspondencia entre la información sensorial y una pauta de acción o una aferencia de otra modalidad sensorial, entonces ha de poseer un código supramodal-abstracto común a las modalidades sensoriales e innato que permite traducir unas a otras. Ha de poseer una representación abstracta que permite una proyección innata de movimientos de otros percibidos visualmente a sensaciones kinestésicas percibidas en él mismo.

A su vez, sugieren que la existencia de un código supramodal tiene implicaciones directas en el despliegue de la intersubjetividad. Dicho código dota al niño de un temprano modo de interpretación de que “el otro es como yo”. Yo y el otro pueden ser comparados en términos de “yo puedo actuar como los otros y los otros pueden actuar como yo”. Así, una primera instancia de intersubjetividad puede ser un cierto “estado del ser” experimentado mientras se imita intencionadamente. Donde el “yo” consiste en una conciencia propioceptiva y un tono afectivo en el contexto de esforzarse para enlazar con la conducta del otro, y el “otro” se concibe desde actos del otro que han sido sentidos desde dentro, llevados adelante por el mismo infante. Los actos humanos son los elementos más tempranos que tienen que ver con yo y los otros. Y afirman: Cuando un acto humano es mostrado a un recién nacido, este provee la primordial experiencia del “*jaja!*: ¡algo interpretable!” “Este evento (visto) es como este evento (senti-

do)". Como los actos humanos son vistos en los otros y realizados por él, el bebé puede representarse: "los otros son como yo". El infante –dicen– no está sólo, está provisto de un puente que conecta yo-otro desde el inicio: es como la persona que está viendo, lo que confirma su sentido de identidad.

En síntesis, la imitación permite una inferencia "yo soy como tú" y hay por tanto un "yo" y un "tú" iniciales. Las experiencias de intersubjetividad son de naturaleza cognitiva ya que suponen un reconocimiento de "los otros son como yo", un reconocimiento de la similitud entre sí mismo y los otros. Cabe destacar que los autores señalan que su análisis no es opuesto sino complementario al de Trevarthen y que explícitamente dicen que dejarán de lado el fenómeno de sincronía, de *timing* mutuo o sintonía temporal ya que dudan que la sensibilidad al tiempo realmente implique la atribución de propiedades psicológicas al otro. Y sin embargo la *temporalidad* es casi el pivote de la intersubjetividad en la teoría de Trevarthen. Volveré sobre esto en el último punto. Ahora quiero contraponer a lo expuesto la interpretación de Ángel Rivière.

En 1984, discute la existencia de un código temprano de representaciones abstractas y supramodales. El que los bebés sean capaces de traducir información de una modalidad a la otra no requiere una explicación en términos de un código abstracto y supramodal de representación. Rivière puede prescindir de la existencia temprana de un código abstracto de información, en último término de un lenguaje del pensamiento, porque no concibe la intersubjetividad como una experiencia cognitiva del "ajá", o como la capacidad de representarse "los otros son como yo", sino como una intersubjetividad primaria, fundida, corporeizada en la que se comparten y coordinan estados emocionales internos, se vive la emoción a través de la expresión del otro (Rivière y Sotillo, 1999). Por otro lado, analiza la capacidad de imitación temprana dentro del contexto de lo que, en 1999, denomina "programas de sintonía y armonización con las personas". La preferencia por parámetros estimulares que caracterizan a las personas y las respuestas coherentes a los estímulos interpersonales que se manifiestan en el infante humano son los elementos constitutivos de estos programas que orientan o guían la interacción interpersonal. La *imitación neonatal*, junto con la *sincronía interactiva*, conforman parte esencial de ellos. Rivière, como tantos otros investigadores (Kugiumutzakis, 1998; Trevarthen, 1998), atribuye un papel central a la imitación en la constitución y el desarrollo de las capacidades de intersubjetividad primaria. En general, suele verse en la capacidad de imitación de los bebés el fundamento de la competencia de compartir emociones ya que –se sostiene– la imitación permite que se establezca una conexión entre los estados internos de experiencia emocional del bebé y la expresión de las emociones. "*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). Probablemente, sugiere también, las primeras pautas de intersubjetividad sean el efecto de una "conexión jamesiana" entre las expresiones y su recepción interoceptiva. En tanto el niño imita una expresión emocional (que denota un estado emocional del otro) el niño experimenta ese estado emocional, no porque lo sintiera antes sino por adoptar la expresión (algo así como "estoy feliz porque sonrío"), de tal modo que ambos llegan a compartir un mismo estado emocional. Se experimenta así un estado de intersubjetividad que no implica una subjetividad individual, ni una representación del otro (ni como ser dotado de permanencia, ni como agente, ni como sujeto); sino una intersubjetividad primaria, un

“primitivo nosotros”, podríamos decir, en el que se comparten y coordinan estas emociones internas, se vive la emoción a través de la expresión del otro.

En la concepción de Rivière el espíritu del término intersubjetividad se mantiene intacto. No lo transforma, como los defensores de la “Teoría de la Teoría”, en una cuestión de inferencia cognitiva explicable en términos de representacionales. En otras palabras, no le otorga al bebé la capacidad de representarse “los otros son como yo” sino la posibilidad de establecer modos primitivos de conexión psicológica, de contacto empático con los otros que, paulatinamente, gracias al desarrollo de la interacción social, devendrán modos cada vez más complejos de representación de los otros. Puede decirse que el motor del desarrollo en la Teoría de Semiosis por Suspensión sigue siendo, al menos en el inicio, lo que Trevarthen denomina el motivo para compartir, ese estar impelido hacia la interacción social, hacia el contacto con los otros, y no cambios en las capacidades representacionales. Trevarthen (1998) dijo que su concepción de la intersubjetividad puede comprenderse como una teoría de cómo pueden reconocerse los impulsos de los otros, intuitivamente, con o sin elaboraciones cognitivas, y la interpretación de Rivière de los momentos más tempranos del desarrollo es acorde a ella.

Esto en cuanto a la cuestión de cómo se asume que las experiencias de intersubjetividad (de segunda persona) están implicadas en la génesis de las actividades mentalistas metarrepresentacionales (de tercera persona). El otro asunto es más complejo. Rivière dice: una explicación psicológica coherente de la mirada mental propia del hombre terminará por incluir ambos componentes y por dar cuenta de sus complejas interrelaciones. Evidentemente se trata de un *desideratum* y no de una descripción de la situación actual. Detectar las interrelaciones entre los dos modos básicos de comprender las actividades mentalistas, o los dos modos de intersubjetividad, es una tarea excesivamente compleja pero, tal vez, no imposible. La oposición actual entre ellos puede dar pistas a través de las cuales buscar los puntos de conexión, pero todavía no parece que estemos en condiciones de seguirlas sino tan sólo de empezar a barruntar senderos posibles. Creo que la pregunta que puede ayudarnos a adentrarnos en ellos es la siguiente: ¿qué elementos o constituyentes de la intersubjetividad (de segunda persona) están presentes en las capacidades consideradas como precursoras del Sistema de Teoría de la Mente (lo sean o no efectivamente)? Y, concomitantemente, ¿cómo se modifica la intersubjetividad a medida que se entrelaza con capacidades que algunos consideran como precursores metarrepresentacionales?. En el ya clásico debate acerca de los requisitos representacionales de protoimperativos y protodeclarativos (ver Gómez *et al.* 1993) puede vislumbrarse un inicio de la labor. A la explicación tradicional de una diferencia de índole representacional entre ambos se ofrece la hipótesis alternativa de una diferencia de índole motivacional, de la existencia de un interés intrínseco hacia los intercambios de expresiones emocionales. Podemos pensar que los intercambios de expresiones emocionales serían el componente primitivo de intersubjetividad que se engarza con una capacidad que emerge posteriormente en el desarrollo: la de dirigir la atención del adulto, mediante gestos, hacia objetos o eventos del entorno. Así las experiencias de intersubjetividad sufren un cambio crucial: el niño puede suscitar él mismo experiencias de intersubjetividad secundaria. Sé que esto está lejos de agotar una comprensión de las interrelaciones entre ambos modos de intersubjetividad pero indica un camino de exploración posible. Podemos, por ejemplo, continuar preguntando: ¿cuáles son los componentes de las primitivas experiencias de intersubjetividad en el juego de ficción (otro de los candidatos a precursores del Sistema de Teoría de la Mente), ¿se mantienen algunos?, ¿o los elementos constitutivos de las primeras interacciones cara a cara desaparecen por completo?

Rápidamente se puede responder por la permanencia, aunque claro está que transformada, desarrollada, de un componente: la imitación. Pero creo que hay más y es lo que intentaré comentar al final de este escrito, luego de recorrer un sendero algo sinuoso.

### De la acción al movimiento: una posible extensión de la teoría

En la Teoría de Semiosis por Suspensión la acción motora es la base de la creación de los primeros gestos deícticos y simbólicos del niño. El tránsito de la acción al gesto está mediatizado por la suspensión de acciones directas y en el tránsito de la deixis al símbolo media la acción instrumental. Sin embargo, al estudiar la producción gestual de un niño –Habib– desde este marco teórico, nos encontramos con la creación de un símbolo enactivo cuya construcción no recaía en la selección de una parte de una acción instrumental, sino en la selección de un fragmento de lo que en ese momento denominamos una secuencia rítmica. A sus casi veinte meses, H. que desea ver un video en el que se baila flamenco hace lo siguiente: me mira, levanta sus brazos y los mueve alternadamente, junto con sus manos, de una forma sinuosa y se queda un instante en esa posición, mirándome. Mi respuesta es inmediata: “¿Quieres el vídeo de Joaquín Cortéz?, le pregunto mientras me levanto para buscarlo.

Este símbolo implica también imitación, selección de un fragmento y suspensión de un todo mayor; es decir es también un genuino símbolo enactivo, una *metonimia enactiva*, pero creada sobre la base de la selección de una parte de una secuencia rítmica. Tipo de secuencia que de acuerdo a nuestras observaciones son, al igual que las acciones instrumentales, un lugar privilegiado en el ejercicio de segmentar y reconocer partes de un todo (Español, 2001 a y c). Las interacciones rítmicas, musicales, parecen brindar otro modo de separar o dividir partes del todo de una actividad. Pero la actividad segmentada en esta ocasión no implica el conocimiento de usos convencionales de objetos, sino un modo de interactuar con el otro bien conocido por los niños desde edades tempranas, en el que la totalidad no se segmenta en términos de un elemento para hacer algo que permite hacer otra cosa sino en movimientos del cuerpo amalgamados a ritmos. El símbolo que H. crea denota también *vocación de metáfora*. El niño ha construido esta forma clara, precisa, breve, original y “algo extraña” (si se la saca de contexto o si no se conoce la historia del niño) de un modo libre, no copiado. Y su significado se encuentra cargado de las experiencias vitales del niño; su símbolo no sólo remite a un evento ausente (el video del flamenco) sino a su modo de concebirlo. Como en cualquier otro símbolo enactivo, el enlace motivado entre el significante y el significado especifica en su propia forma la naturaleza del referente y transluce el modo en que el niño concibe los significados referidos. Lo que el niño evoca a través de su símbolo no es sólo un objeto ausente sino su modo de relacionarse con el objeto.

De un modo algo genérico se puede decir que el modo en que el niño concibe el video del flamenco está vinculado a sus reiteradas experiencias de baile al verlo. En numerosas ocasiones, H. ha bailado imitando los movimientos de piernas y brazos, variando las velocidades, pasando una mano por el brazo opuesto, como ve que hacen los bailarines, girando cada tanto la cabeza, dando vuelta en círculos y zapateando en distintas direcciones. Y de todas ellas ha seleccionado el movimiento alternado de brazos. Sin embargo, hay algo en la forma del gesto, en la cualidad de su movimiento, que hace sentir a quien lo observa que decir sólo esto es describir de una manera tosca y torpe un comportamiento que muestra un conocimiento sensible que va más allá de simple hecho de mover los brazos.

Lo que sigue refleja mi intento de entender la naturaleza de este símbolo enactivo, así como algunas producciones gestuales posteriores semejantes. Dos ideas han orientado mi búsqueda: (1) En este caso la fuente suspensión no es la acción (ni directa ni instrumental) sino algo que se adecua mejor al término movimiento (2) El niño ha de poseer cierta maestría o conocimiento acerca de él.

¿Por qué no parece apropiado hablar de *acción* en este caso y propongo no sólo usar el término *movimiento* sino que lo considero, además, una nueva fuente posible de suspensión? La diferencia entre movimiento y acción no es taxativa ni tiene límites claros. Pero podemos encontrar su contraste más esencial en su expresión extrema: la artística. El movimiento no es acción –dice Roberta Carreri, actriz del Odin Teatret<sup>10</sup>–: un movimiento no cambia nada en el espacio; por el contrario, una acción, como levantar una caja, siempre cambia o quiere cambiar algo, conlleva una intención que determina la cualidad de la tensión en el cuerpo (tensión que cambiaría si fuese a levantar otro objeto, una lapicera, por ejemplo). La cualidad del movimiento, en cambio, no está determinada por la intención, sino por *modos de sentir*. La acción se vincula con la narración, con el tema o la trama; el movimiento, en cambio, es la esencia, principio primordial y lenguaje de la danza. La danza es dinámica del movimiento. La dinámica se define por las cualidades del movimiento: puede ser suave, fuerte, con gradaciones de tensión, abrupto, rápido, lento y supone múltiples combinaciones (Humphrey, 1959/1965). Y es justamente eso, el movimiento lento, suave y sinuoso del flamenco lo que Habib imita con maestría.

Ahora bien, de acuerdo con la Teoría de Semiosis por Suspensión sólo es posible dejar en suspenso aquello que se domina. Si, alrededor de los dieciocho meses, el niño puede crear símbolos enactivos clásicos es porque desde el último trimestre del primer año de vida las acciones instrumentales forman parte de su repertorio conductual y porque ha estado “practicando” el uso descontextualizado de los instrumentos en ese “laboratorio de la vida sin riesgo alguno” que es el juego (específicamente el juego funcional en este período evolutivo). Si el niño es capaz de dejar en suspenso partes de los movimientos de la danza flamenca, entonces, habrá de tener cierta maestría, algún tipo de conocimiento sobre ella. ¿Cómo puede el niño captar, sin que nadie le haya dado explicación ni orientación alguna, el espíritu de la danza?

Esta pregunta me llevó a descubrir la obra de Daniel Stern y a adentrarme en los trabajos que provienen de un punto de intersección particularmente interesante: aquella que en los últimos años se está estableciendo entre la Psicología del Desarrollo y la Psicología de la Música. En particular, los conceptos de *afectos de la vitalidad*, *entonamiento afectivo* y *forma repetición-variación* de Stern (1977, 1985 y 1995) me han permitido vislumbrar una posible historia evolutiva de experiencia y conocimiento del movimiento.

Tendemos a pensar en la vida afectiva en términos de categorías discretas como felicidad, tristeza, miedo, cólera, disgusto, sorpresa, interés. Desde los trabajos de Darwin se considera que a cada una de ellas le corresponde un despliegue facial discreto innato y una cualidad emocional distinta. La hipótesis de los afectos discretos afirma que unas pocas, siete u ocho, expresiones discretas, solas o combinadas, explican todo el repertorio emocional de las expresiones faciales del hombre. Esta hipótesis ha calado hondo en la Psicología del Desarrollo actual y es la que subyace a la Teoría de Semiosis por Suspensión. Uno de los aportes más originales de Stern es su intuición de que la experiencia emocional no se reduce a los intercambios de expresiones emocionales sino que se extiende, y ampliamente, a los *afectos de la vitalidad*. Muchas cualidades emocionales –dicen– no están reflejadas en el léxico y taxonomía de los afectos. Ellas pueden describir-

se mediante términos dinámicos, cinéticos, como agitación, desvanecimiento progresivo, fugaz, explosivo, crescendo, decrescendo, estallido, dilatado. Los afectos de la vitalidad aparecen con o sin afectos categorías, son intrínsecos a toda conducta. “*Un ‘ataque’ de cólera o alegría, un torrente percibido de luz, una secuencia acelerada de pensamientos, una ola de sentimientos evocados por la música y una toma de narcóticos, pueden sentirse por igual como irrupciones (...)*”. (Stern, 1985/1991, p. 77). Así también, puede percibirse la “explosividad” en una risa o en una actividad tan inmune a ella como el levantarse explosivamente de una silla. La explosividad, como cualquier perfil de activación, puede vincularse con cualquiera de las cualidades emocionales darwinianas o con ninguna. Y el infante experimenta estas “múltiples formas de sentimiento”, en sí mismo y en los otros, en actos no considerados afectivos: en el modo de alzar, de peinarse o desabotonarse la blusa de la madre, en la experiencia motora y propioceptiva de llevarse el dedo a la boca o de extenderse hacia algo.

Esta modalidad de los afectos puede definirse como una *experiencia amodal* en términos dinámicos, cinéticos; se trata de una *percepción global de perfiles de activación*. Suponen la capacidad de traducir información de una modalidad a otra que subyace a las tempranas imitaciones de expresiones faciales, descrita anteriormente. Los afectos de la vitalidad suponen la percepción amodal de la activación que ocurre en diferentes modalidades, pero son una experiencia afectiva que no pueden subsumirse simplemente al nivel de activación: pueden entenderse como la intensidad de la sensación durante el tiempo pero hay que fragmentarlo ya que ellos son cambios pautados característicos, *son perfiles de activación en el tiempo*. Stern lo ejemplifica comentando las acciones de una madre intentando calmar a su bebé: ella dice “*bueno, bueno*”, al tiempo que acompaña lo dicho acariciando armónicamente la mejilla del niño; y el bebé puede, entonces, percibir un cierto perfil de activación en diferentes estimulaciones simultáneas de la madre y vincularlos en la medida que comparten el afecto de la vitalidad. El bebé aún el “*bueno, bueno*” con la caricia en tanto tienen una duración, fuerza inicial y abandono final semejantes. De ambas estimulaciones (táctil y auditiva) surgirá la misma experiencia de afecto de la vitalidad. Como señala Imberty (2002), la originalidad de los afectos de la vitalidad reside en que son sobre todo modos de sentir de naturaleza dinámica y temporal. El afecto de la vitalidad es un momento emergente, un fragmento de tiempo visto en el presente como sucesiones de tensiones y distensiones más o menos fuertes, de variaciones de la intensidad de las sensaciones.

Extremadamente interesante es el siguiente paso que da Stern: Sugiere que la danza abstracta y la música, las artes temporalmente dinámicas, son ejemplos por excelencia de la expresión de los afectos de la vitalidad. Considera que la danza revela directamente múltiples afectos de la vitalidad, y sus variaciones, sin recurrir a trama alguna ni a señales de los afectos categoría. El coreógrafo trata de explicar un modo de sentir y no un sentimiento específico. Y el infante cuando ve una conducta parental sin expresividad intrínseca, sin una señal de afecto darwiniano, puede encontrarse en la misma posición del espectador de danza abstracta o el oyente de música. Como la danza para el adulto –afirma– el mundo social experimentado por el infante es primariamente un mundo de afectos de la vitalidad, antes de ser un mundo de actos formales.

Las secuencias de comportamiento de la diada en sus interacciones sociales se encuentran, desde el inicio, organizadas por lo que Stern denomina la forma *repetición-variación*. El comportamiento materno manifiesta, o utiliza, la repetición en todas las modalidades disponibles: vocalización, movimientos, estimulación táctil y cinestésica. Pero la conducta no se repite siempre de manera idéntica sino

con sutiles variaciones (en velocidad, suspenso, en acompañamiento vocal). Un mismo juego, como ascender con los dedos por la panza del bebé hasta terminar haciéndole cosquillas en el cuello, se realiza repetidamente variando alguno de sus elementos (la velocidad de los dedos o la demora antes de la excitación final o acompañándolo de vocalizaciones o exagerando la expresión facial, etcétera). Pero, además, lo crucial es que esta estructura, en la que cada variación es a la vez familiar y nueva, es ideal para que el infante aprenda a identificar las invariantes en las conductas. El bebé llega a saber qué partes de una conducta compleja pueden suprimirse y cuáles deben quedar para que siga siendo la misma. Asimismo, Imberty (1997, 2002) sugiere que la forma repetición-variación es el principio organizador del universo musical del niño; y considera que el infante puede adaptarse a un número siempre mayor de variaciones porque la repetición está basada en un ritmo regular que torna previsible y organiza el tiempo. La variación, que conlleva tanto certeza como incertidumbre en relación con el modelo inicial, permite, fuerza, al sujeto a individualizar los puntos de referencia, a construir la propia unidad a través de una multiplicidad de experiencias que refuerzan la permanencia de un elemento entre los tantos ornamentos de la variación.

La forma repetición-variación se vincula con esa dimensión psicológica central, en palabras de Rosa y Travieso (2002), que es el tiempo. La repetición musical, al igual que la repetición de las secuencias comportamentales, “(...) genera el tiempo y, en el interior del tiempo, una direccionalidad, un presente que va hacia algo; pero genera también un antes y un después, con los cuales el compositor invita al auditorio a jugar, recordar y anticipar, con un margen suficiente de incertidumbre a fin de que cada vez se insinúe la sensación de que la repetición podría haberse no realizado, que el futuro puede ser desconocido, que el mismo expectativa puede fundirse en otra, la cual a su vez puede también no ser completamente diferente.” (Imberty, 2002; p. 483) (la traducción es propia). La repetición crea una tensión debido a la expectativa de satisfacción (el retorno de la secuencia inicial) que es seguida de una distensión más o menos marcada según que la variación esté más o menos lejana del modelo inicial. “En este sentido, la sucesión tensión-distensión, generada en la expectativa y resolución de la expectativa, instituye un tiempo originario, la experiencia primitiva de la duración (...) Esta estructura de repetición-variación de las primeras secuencias comportamentales (...) representa la estructura originaria y prototípica de la experiencia afectiva cognitiva futura, cuya realidad profunda la música no hará más que reactivar o representar.” (ibidem). La repetición permite al infante dominar el tiempo a través de la regularidad variada ornamentada y diversificada y en ello, sugiere Imberty, se reencuentra aquello que constituye el substrato universal de la música en todas las culturas. Probablemente, éstas sean las experiencias más tempranas del tiempo fenomenológico del que hablan Rosa y Travieso (*op. cit.*) Una percepción que se origina en el cambio y en su contraparte, la permanencia; y en la que aquello que permanece a la vez que cambia son modos de estimulación materna.

En síntesis, los afectos de la vitalidad, así como la estructura repetición-variación, están presentes en el mundo del infante desde sus más tempranas interacciones. Y ellos son, además, los constituyentes esenciales de las artes temporalmente dinámicas (música y danza). Esta hipótesis forma parte de una concepción más general o abarcadora que supone que los orígenes de las competencias y sensibilidades que dan lugar a la música humana (y a la danza) pueden rastrearse en las interacciones filiales entre madres y bebés (Cross, 2000 y 2003; Dissanayake, 2000; Imberty, 1997, 2000 y 2002; Trevarthen, 2000). En otros lugares (Español, 2002; Español y Shifres, 2003), al analizar otras actividades de Habib vinculadas a la música y el movimiento, he comentado con más detalle las habilidades y la historia evolutiva que torna posible un conocimiento certero acerca de la

naturaleza de la danza y la música en el niño. Pero aquí nos basta con saber que es plausible que en los tempranos intercambios bebé-adulto puedan encontrarse antecedentes de las artes temporales (música y danza). Si es así, entonces, es posible suponer en el infante una peculiar sensibilidad hacia ellas. Y, por tanto, el movimiento musical es una posible fuente de suspensión ya que ha estado presente en sus interacciones tempranas. Si, tal como dice Stern, el mundo social experimentado por el infante es, al igual que la danza para el adulto, primariamente un mundo de afectos de la vitalidad; entonces el niño puede tener una percatación precisa de que la danza transcurre por la dinámica del movimiento que expresa afectos de la vitalidad. Puede reconocer o tener maestría en las vicisitudes del movimiento que no se encuentra determinado por intenciones sino por “modos de sentir” de naturaleza temporal e imitar de alguna manera esos movimientos porque posee una larga historia evolutiva de experiencias con ellos. Asimismo, el niño tiene un largo camino recorrido en la detección de las invariantes conductuales, posibilitada por la forma repetición-variación de la estimulación materna. Este entrenamiento es el que le permite, a esta edad tan temprana, reconocer los movimientos básicos del flamenco y seleccionar uno de ellos, el movimiento de los brazos, para construir con él su símbolo. Un símbolo que no sólo remite al video en tanto objeto ausente sino a él en cuanto experiencia de danza y entonamiento musical (como comentaré en breve). Su símbolo refleja, transluce, no sólo una forma de movimiento sino su dinámica y los afectos de la vitalidad que el movimiento expresa.

He hablado de dos de los conceptos de Stern (afectos de la vitalidad y forma repetición-variación) y omitido el tercero: el entonamiento afectivo. La demora en su presentación se debe a que deseo enlazarlo con un primer intento de empezar a responder una pregunta que he dejado pendiente. Se recordará que al hablar de las interrelaciones entre la intersubjetividad de segunda y tercera persona, señalé que un modo de indagarlas era observar qué elementos o constituyentes de la intersubjetividad (de segunda persona) están presentes en las capacidades consideradas como precursoras del Sistema de Teoría de la Mente? En particular, dejé abierta la siguiente pregunta: ¿cuáles son los componentes de las primitivas experiencias de intersubjetividad que permanecen en el juego de ficción, y cómo se transforman al involucrarse en actividades más complejas? Casi al pasar indiqué que evidentemente la imitación, ampliada y transformada, es uno de los componentes que permanecen en el juego. La imitación, inicialmente restringida a las expresiones faciales, se extiende hacia la imitación de acciones, hacia el uso de instrumentos, y es uno de los componentes esenciales de lo que denominamos “proceso de ritualización en ausencia de asimilación deformante” (Español, 2001 a y c), extenso nombre que refiere a los cambios que van sufriendo las pequeñas narraciones en acción que construyen los niños mediante las combinaciones de los usos descontextualizados de instrumentos en el juego. Pero es posible que la imitación sufra otra índole de transformación vinculada con el entonamiento afectivo.

Si los afectos de la vitalidad reflejan una extensión del mundo emocional, el concepto de *entonamiento afectivo* amplía o desgrana la noción de imitación. Al hablar del desarrollo de la intersubjetividad páginas atrás, indiqué que Ángel Rivière, junto con Trevarthen y otros investigadores, otorga un papel central a la capacidad de imitación en el desarrollo de la intersubjetividad. Los juegos de imitación recíproca son uno de los caminos privilegiados para el establecimiento de los primeros contactos interpersonales. Stern coincide en considerar a estas “imitaciones verdaderas” una parte esencial del repertorio social durante los primeros meses de vida del niño pero se detiene a observar el cambio que se produce

en la conducta materna conforme avanza el desarrollo del niño. Durante los primeros meses de vida del niño, las madres suelen actuar siempre en la misma modalidad que él, y cuando toman la iniciativa realzan la conducta inmediatamente anterior del bebé, realizan imitaciones más o menos aproximadas de esa conducta; es decir, responden en la misma modalidad. Si el bebé vocaliza, la madre responde con vocalizaciones, si se mueve la respuesta materna es de movimiento. Pero, cuando el niño ronda los nueve meses, la madre lleva su conducta más allá de la imitación verdadera. Agrega una nueva dimensión a su conducta imitativa: el entonamiento afectivo. Por ejemplo: “Un niño de 9 meses golpea con la mano un juguete (...) y establece un ritmo constante. La madre cae en ese ritmo y dice “*caaaa-bam*”; el “*bam*” coincide con el golpe, y el “*caaa*” acompaña las acciones preparatorias de alzar el brazo y mantenerlo un instante suspendido al golpear.” (Stern, 1985/1991, p. 175).

Las conductas de entonamiento, como la precedente, tienen una serie de características: (1) Dan la impresión que se produce una imitación, pero no hay traducción fiel de la conducta abierta del niño sino alguna forma de apareamiento. Se trata de una imitación de rasgos seleccionados, se eligen para imitar unos rasgos y se prescinde de otros. (2) El apareamiento es en gran medida amodal. (3) El objeto de apareamiento no es la conducta abierta, el golpear el juguete, sino algún aspecto de la conducta que refleja el estado emocional<sup>11</sup>. Estas características hacen de los entonamientos modos ideales para compartir intersubjetivamente los afectos. Las conductas externas que se aparean pueden diferir en forma y modo pero son intercambiables como manifestaciones de un estado interno único y reconocible. Y, lo que es esencial, la referencia del apareamiento parece ser el estado emocional, no el acontecimiento conductual externo. El entonamiento parece tener como referente el estado interior más que la conducta abierta ya que lo que se aparean son expresiones del estado interior. Y son particularmente los afectos de la vitalidad quienes se adecuan perfectamente como objeto de entonamiento porque están compuestos por las cualidades amodales de intensidad y tiempo y porque se los encuentra en casi cualquier conducta. Los afectos de la vitalidad pueden entenderse, entonces, como tipos de estados subjetivos susceptibles de referenciarse en actos de entonamiento. Los entonamientos son muy frecuentes en la conducta materna, ocurren casi ininterrumpidamente. La madre busca el perfil de activación instantáneo de cualquier actividad y lo utiliza para que no se corte el hilo de activación; y el único fin de su hacer parece ser ése: que se mantenga el hilo de activación.

Tal vez, el modo más fácil de transmitir la singularidad del entonamiento sea contraponerlo a la imitación. A diferencia de la imitación que mantiene la atención enfocada en las formas de las conductas externas, las conductas de entonamiento llevan el foco de atención a lo que está detrás de la conducta, al “carácter del sentimiento que se está compartiendo”; por tal motivo es el modo predominante de comulgar con estados internos o indicar que se los comparte (Stern, 1985). En realidad, el entonamiento se asemeja a la imitación (inmediata, diferida o modificada), así como al contagio afectivo o la empatía, en tanto comparte con ellas la posibilidad de establecer una resonancia emocional. Pero su rasgo diferencial es que hace algo distinto: *refunde la experiencia emocional en otra forma de expresión*, reformula un estado subjetivo. Trata al estado subjetivo como referente y a la conducta abierta como posibles expresiones del referente. Estrictamente hablando –dice Stern– es una imitación de rasgos seleccionados, se eligen para imitar unos rasgos y se prescinde de otros; pero los rasgos imitados quedan refundidos en una forma diferente. El entonamiento busca, como dice Imberty (2002), encontrar aquel “color” o “tonalidad”, percibidos y compartidos, utili-

zando toda la capacidad de transposición transmodal que el bebé posee; funde las conductas por medio de “metáforas” o análogos no verbales. “*Se diría que estamos tratando de la conducta como expresión, y no como signo o símbolo, y los vehículos de la transferencia son metáforas o términos análogos*” (Stern, 1985/1991, p. 177). Ciertamente se nos están abriendo las puertas hacia un modo diferente de pensar el enlace entre emoción y metáfora (o al menos ciertas metáforas) vía la capacidad de transposición transmodal que permite refundir, interpretar o dar otra forma de expresión a algo dado.

En un trabajo reciente (Español y Shifres, 2003), en el que hemos analizado el conjunto de las situaciones grabadas de Habib en interacción con el video del flamenco arriba mencionado, hemos observado el cambio crucial, en relación con el entonamiento, que ocurre en edades más avanzadas. De acuerdo con Stern, los entonamientos son realizados siempre por las madres a partir de los nueve meses de los niños. Sin embargo, hacia el final del segundo año de vida, H. empieza a realizar *él mismo* entonamientos. El cambio es crucial pero no es más que otro caso en el que el infante puede empezar a realizar activamente lo que hasta entonces recibía. El niño puede ahora contemplar “allá afuera”, en el video, el particular afecto de la vitalidad que transmite la música y puede “entonar” con él transformando la música en movimiento. H. aparea, por ejemplo, el ascenso del sonido de la música con el movimiento de ascenso de sus cejas. O aparea la pauta espacial en lo que llamamos el “gesto de guitarra” o la pulsación en el “gesto de castañuelas”. A su vez, cuando danza al tiempo que mira el video “entona” con los movimientos de los bailarines, realizando movimientos similares pero no idénticos, sin detenerse ni preocuparse por imitar bien la forma, entonando con el afecto de la vitalidad que a ellos subyace.

Estas observaciones nos condujeron a proponernos realizar una revisión del desarrollo del juego funcional y del juego de ficción. Es posible que las conductas tan frecuentes de acompañar con sonidos las simulaciones (como decir “*aaammm*”, al tiempo que se lleva una cuchara vacía a la boca) o las exageraciones o demoras en la realización de algunas acciones, realizados a veces por el adulto y otras por el niño, sean entonamientos. Entonamientos cuyo único fin sería entrar en sintonía afectiva con el otro. Ya que, de acuerdo con Stern, el entonamiento sirve más a la comunión que a la comunicación: la comunicación tiende a intercambiar o transmitir información para tratar de modificar las acciones o creencias del otro. La comunión significa compartir la experiencia del otro sin ningún intento de modificar lo que esa persona está haciendo o creyendo. El entonamiento, tal vez, sea en parte el motivo del especial estado de intersubjetividad que se logra en las situaciones de juego, que si bien ha sido frecuentemente mencionado, no se ha logrado aún especificar. Si resulta cierto que en el juego los entonamientos son realizados por ambos miembros de la diada, entonces el niño transitaría de ser capaz de suscitar él mismo condiciones que permiten intercambios de expresiones emocionales (a través de las pautas de comunicación protodeclarativas) a ser capaz de referir el afecto de la vitalidad que subyace a la actividad lúdica, refundiendo la experiencia emocional en otra forma de expresión, generando así un estado de comunión en un hacer conjunto con los otros y con los objetos en una marco de simulación.

Sé que no estoy presentando más que especulaciones, pero es la manera que encuentro de indicar uno de los posibles caminos para seguir trabajando en la Teoría de Semiosis por Suspensión. La detección del símbolo enactivo de Habib ha llevado a proponer otra posible fuente de suspensión: el movimiento. A su vez, el análisis de las experiencias del niño que le han permitido construir este símbolo ha conducido a reconocer otro acercamiento al mundo emocional y otras

capacidades que participan en el desarrollo de la intersubjetividad. En conjunto, lo propuesto no es más que seguirle la pista al enunciado de Ángel Rivière de que en el desarrollo humano el desarrollo de las formas semióticas se corresponde con el desarrollo de formas complejas de intersubjetividad. Pude compartir con él el inicio de estas ideas; sé que hubiera discutido el modo en que las he elaborado. A veces intento adivinar sus argumentos y aunque no logro hacerlo puedo imaginar el cauce que hubiese tomado nuestro diálogo: el del debate teórico libre a la luz de los datos empíricos y de las intuiciones apenas formuladas. El mismo que intento continuar con los posibles lectores de este escrito, buscando una ruta que quizá conduzca a Itaca.

## Notas

<sup>1</sup> En Español (2001b) puede encontrarse un análisis de la noción de símbolo de Rivière como un punto óptimo de tensión entre el símbolo piagetiano y el vygotskiano.

<sup>2</sup> La acción instrumental exige un análisis medios-fines y la capacidad de detectar una intencionalidad también recursiva que favorece la diferenciación de los estados mentales, por lo menos en aquellos relacionados con las intenciones. Más adelante volveré sobre el análisis que hace Rivière entre acción instrumental y habilidades mentalistas.

<sup>3</sup> Tres rasgos específicos definen los contextos *intensionales* (1) *falta de compromiso de verdad* (las proposiciones que involucran términos de estados de creencia no implican lógicamente la verdad o falsedad de las proposiciones incrustadas en ellas), (2) *falta de compromiso de existencia* (la declaración que involucra términos de creencia no implica la existencia o no existencia de las cosas mencionadas en la proposición incluida) y (3) *opacidad referencial* (en contexto de creencia los términos suspenden sus relaciones de referencia normal: la referencia de los términos de las proposiciones incrustadas (subordinadas) se vuelven opacas). De acuerdo con Leslie, a cada una de las propiedades semánticas de las expresiones de creencia mentales parece corresponderle una forma básica de juego: (1) la opacidad referencial recuerda el proceso de sustitución de objeto, (2) el no-compromiso de verdad se relaciona con la posibilidad de atribuir propiedades ficcionales, no reales a los objetos, (3) el no-compromiso de existencia recuerda los juegos en que se definen objetos puramente imaginarios.

<sup>4</sup> Este quiebre fue propuesto abiertamente en el ámbito semiótico por Umberto Eco (1977) quien propone desmontar una serie de equivalencias entre oposiciones que se han ido sedimentando en el modo de entender los signos. Las oposiciones "arbitrario vs motivado", "convencional vs natural" suelen considerarse de algún modo equivalentes, por lo que se asocian los primeros elementos -arbitrario, convencional- como si fueran casi sinónimos. Lo mismo ocurre con los segundos términos de cada una de las oposiciones -motivado, natural-. Sin embargo, en algunos signos motivados la correlación entre signo y objeto también se establece mediante convención. Reconocer que la convención juega un papel en los signos motivados implica romper con el prejuicio que une convención con arbitrariedad y enlazarla en su lugar con cultura. Ciertos tipos de signos pueden estar codificados culturalmente, ser convencionales, sin que por ello haya que considerar que son totalmente arbitrarios.

<sup>5</sup> Riba utiliza otro ejemplo, el de un niño que agita los brazos frente a la comida. Esta conducta está justo en el límite de aquello que podemos llamar conducta intencionada. El movimiento de agitar los brazos es generalmente entendido como una muestra de excitación; por lo que podría tratarse sólo una acción teleológica en el sentido de que el niño anticipa de algún modo la expectativa de tener la comida en la boca, sin ningún fin comunicativo. Incluso cuando la respuesta materna suponga la atribución de una intención comunicativa al niño, no hay manera de asegurar ella lo sea. En cambio, si el niño realiza el gesto de señalar estaría usando un instrumento inherentemente semiótico y no una señal de excitación (que podrá incluso entenderse como involuntaria). Por tal motivo, he cambiado el ejemplo y asumo sus argumentos sólo para aquellas conductas que nos permitan suponer la presencia de una intención comunicativa y no para aquellos en los que la explicación más simple (que se trata de una acción teleológica) pueda ser la adecuada.

<sup>6</sup> Si bien el "acto epistémico" es una acción solitaria muestra también tener una naturaleza social ya que, aunque no está dirigido a algún otro ni implica ninguna clase de interacción con otros (como alternancia de la mirada), ocurre con mayor frecuencia en situaciones en que el niño está con otros que cuando está solo. Para un análisis del tema puede verse Español y Rivière (2000). En el mismo texto se desarrolla una propuesta explicativa de la génesis del gesto de señalar desde la Teoría de Semiosis por Suspensión.

<sup>7</sup> Datos tomados de Branch y Gust (1986)

<sup>8</sup> En otro lugar (Español, 2001a), he argumentado a favor de la clara e inicial capacidad del infante de distinguir entre el mundo simulado y el real, y he comentado los modos preverbales en que los niños son capaces de comentar dicha distinción, antes de finalizar el segundo año de vida. El ejemplo anterior de T. es una buena muestra de que en edades tempranas hay flexibilidad en el marco en cuanto a la posibilidad de entrar o salir de él, pero no en cuanto a cómo se actúa cuando se está dentro o fuera de él. Ambos dominios -ficción y realidad- no pueden confundirse. La ficción que surge desprendiéndose paulatinamente de la realidad, a partir de la transformación de los usos convencionales de objetos, es un logro evolutivo que da cuenta de un modo nuevo de relacionarse con los objetos, las personas y el mundo. La distinción entre realidad y ficción jugará un papel esencial a lo largo de toda la vida, se transformará y tornará más sutil, y podrá sólo en momentos evolutivos más avanzados presentar zonas fronterizas en las que la distinción, lograda en momentos tan tempranos del desarrollo, se difumine.

<sup>9</sup> En realidad, los términos que utiliza son sutilmente diferentes. La dicotomía está planteada en términos de *metarrepresentación y simulación*. Siendo el primero el término clave para los defensores de la "teoría de la teoría" quienes afirman que la explicación de las capacidades mentalistas se basa en el postulado de existencia de un conjunto de conceptos y principios que permiten la realización de una actividad básicamente inferencial. Esta concepción coincide totalmente con lo que denominamos intersubjetividad de tercera persona. La *simulación* es el término clave para aquellos que consideran que no es una teoría lo que subyace a las

capacidades mentalistas sino procesos de acceso interno a la propia mente y proyección simulada en los demás. El argumento central 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. El autoacceso a la propia experiencia mental no es de carácter teórico, inferencial y mediato; sino por el contrario, empírico, experiencial e inmediato, al igual que el acceso a la noción de la mente de los otros. Simulación no parece ser sinónimo de intersubjetividad de segunda persona: el acceso privilegiado a la primera persona del singular y su proyección simulada en los demás no es requisito para el establecimiento de una intersubjetividad de segunda persona, para la puesta en contacto de dos subjetividades. Aunque Rivière la engloba bajo esta etiqueta. Así, dice [para los simulacionistas]: La mente de los otros no sería en principio una "noción" sino algo mucho menos "desapegado" y friamente cognitivo: algo quizá más semejante a un modo de sentir(se) a través de la relación, una vivencia prenatal y afectiva de fusión intersubjetiva (Rivière, 1997a).

<sup>10</sup> Video "Una demostración de y con Roberta Carri" Actriz del Odin Teatret en Holstebro, Dinamarca.

<sup>11</sup> Existen diferentes tipos de apareamientos posibles: (1) *Intensidad absoluta*: el nivel de intensidad de la conducta de la madre es igual al del niño sea cual sea la modalidad de la conducta. (2) *El perfil de la intensidad*: el objeto de apareamiento son los cambios de intensidad en el tiempo (aceleración- desaceleración). (3) *La pulsación*: se aparece una pulsación regular en el tiempo. (4) *Ritmo*: se aparece una pauta de pulsaciones de énfasis desigual. (5) *La duración*: se aparece el lapso de la conducta. (6) *La pauta espacial*: se aparecen algunos rasgos espaciales de las conductas susceptibles de abstraerse y vertirse en un acto distinto.

## Referencias

- BATES, E. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy* Nueva York: Academic Press.
- BATESON, G. (1972/1991). Una teoría del juego y la fantasía. Publicación original, 1955. En G. Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente* (pp. 205-222). Buenos Aires: Planeta.
- BRANCH, J. & GUST, D. (1986). Effect solar eclipse on behavior of captive group of chimpanzees (*Pan troglodytes*). *American Journal of Primatology*, 11, 367-373
- BRONCKART, J. P. (2002). La explicación en psicología. Un desafío del significado. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 387-416
- CROSS, I. (2000). Music in human evolution. En S. O'Neill (Ed.), *Abstracts of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele - UK. 180.
- CROSS, I. (2003). Música, cultura y evolución. En I. Martínez & C. Mauleón (Eds.), *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)*. Buenos Aires. SACCoM. ISBN 987-98750-0-1. CD-ROM
- DISSANAYAKE, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in Early mother-infant Interaction. En N. L. Wallin; B. Merker & S. Brown (Eds.), *The Origins of Music* (pp. 389-410). Cambridge, MA: The MIT Press
- ECO, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- ESPAÑOL, S. & RIVIÈRE, A. (2000). Gestos comunicativos y contextos interpersonales: un estudio con niños de 10 a 16 meses. *Estudios de Psicología*, 65-66, 225-245.
- ESPAÑOL, S. (2001a). *Un estudio de semiosis evolutiva: los primeros gestos comunicativos y simbólicos*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- ESPAÑOL, S. (2001b). Un modo particular de concebir el símbolo y la ficción. En: R. Rosas (Ed.) *La Mente Re-considerada: En homenaje a Ángel Rivière* (pp. 75-101) Santiago de Chile: Psykhé.
- ESPAÑOL, S. (2001c). Creación de símbolos y ficción durante el segundo año de vida. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 207-226
- ESPAÑOL, S. (2002). Los inicios de la sensibilidad estética: intersubjetividad, ritmo, juego. *I Symposium: Psicología y Estética*. Madrid, España.
- ESPAÑOL S. & SHIFRES, F. (2003). Música, gesto y danza en el segundo año de vida. Consideraciones para su estudio. En I. Martínez & C. Mauleón (Eds.), *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)*. Buenos Aires. SACCoM. ISBN 987-98750-0-1. CD-ROM
- GÓMEZ, J. C., SARRÍA, E. & TAMARIT, J. (1993). The comparative study of early communication and theories of mind: ontogeny, phylogeny and pathology. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspective from autism* (pp. 397-426). Oxford: Oxford University Press.
- GÓMEZ, J. C. (1998). Do concepts of intersubjectivity apply to non-human primates? En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 245-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- GÓMEZ, J. C. (2002). Le origini del significato: il concetto sensorimotorio del soggetto nel bambino e nelle scimmie antropomorfe. En G. Padovani & F. Braga Illa (Eds.), *Rappresentazione e teorie della mente* (pp. 25-46). Parma: Università Parma Editore
- GOPNIK, A. & MELTZOFF, A. N. (1997/1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor.
- Humphrey, D. (1959/1965). *El arte de crear danzas* Buenos Aires: Eudeba.
- IMBERTY, M. (1997). Formes de la répétition et formes des affects du temps dans l'expression musicale. *Musicae Scientiae*, 1, 1, 33-62.
- IMBERTY, M. (2000). The question of innate competencies in musical communication En N. L. Wallin; B. Merker & S. Brown (Eds.), *The Origins of Music*. (pp. 449-462). Cambridge MA: The MIT Press
- IMBERTY, M. (2002). La música e il bambino. En G. Einaudi Editore *Enciclopedia della musica*. Volume secondo. Il Sapere musicale. (pp. 477-495).
- IVERSON, M., CAPIRCI, O. & CASELLI, M. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, 9, 23-43.
- KUGIUMUTZAKIS, G. (1998). Neonatal imitation in the intersubjective companion space. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion In Early Ontogeny* (pp. 63-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- LESLIE, A. M. (1987). Pretense and Representation: The origin of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94, 4, 1987, 412-426.
- LESLIE, A. M. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. En W. Astington, P. L. Harris & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 19-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- MELTZOFF, A. N. & MOORE, M. K. (1998). Infant intersubjectivity: broadening the dialogue to include imitation, identity and intention. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 47-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- PIAGET, J. (1936/1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1972.

- PIAGET, J. (1946/1977). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica/Piaget
- RIBA, C. (1990). *La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico*. Barcelona: Anthropos.
- RIBA, C. (2002). La explicación intencional: acciones, metas, representaciones. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 295-322
- RICOEUR, P. (1978/1999). Filosofía y lenguaje. En P. Ricoeur, *Historia y narratividad* (pp. 41-58). Paidós: Barcelona
- RIVIÈRE, A. (1984). Acción e interacción en el origen del símbolo. En J. Palacios, A. Marchesi & M. Carretero (Comps.), *Psicología Evolutiva. Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 145-174). Madrid: Alianza. Reeditado en: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. II* (pp. 77-108). Madrid: Panamericana, 2003.
- RIVIÈRE, A. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 113-130). Madrid: Alianza.
- RIVIÈRE, A. (1992a). Lenguaje y símbolos: la dimensión funcional. En M. Belinchón, J. M. Igoa & A. Rivière, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (pp. 181-234). Madrid: Trotta.
- RIVIÈRE, A. (1992b). La génesis del lenguaje. En M. Belinchón, J. M. Igoa & A. Rivière, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (pp. 131-179). Madrid: Trotta.
- RIVIÈRE, A. & NÚÑEZ, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- RIVIÈRE, A. (1997a). Teoría della mente e metarappresentazione. En F. Braga Illa. (Ed.), *Livelli di rappresentazione* (pp. 351-410). Urbino: Quattro venti. Versión castellana en: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. I* (pp. 191-231). Madrid: Panamericana, 2003.
- RIVIÈRE, A. (1997b). Bases ontogenéticas de la comprensión de metáforas: fundamentos en el desarrollo normal y alteraciones en los trastornos del desarrollo. *V Simposio de Logopedia*. Madrid. Publicada en M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. III* (pp. 141-151). Madrid: Panamericana, 2003.
- RIVIÈRE, A., CENDOYA, A. & SARRIÁ, E. (1997). A walnut is climbing along a tree: the development of metaphor abilities and theory of mind. *8<sup>th</sup> European Conference of the ESDP Rennes*
- RIVIÈRE, A. (1998a). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. En A. Rivière & J. Martos (Comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas* (pp. 23-59). Madrid: IMSERSO.
- RIVIÈRE, A. (1998b). Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación. En A. Rivière & J. Martos (Comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas* (pp. 61-106). Madrid: IMSERSO.
- RIVIÈRE, A. (1998c). Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En A. Rivière & J. Martos (Comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas* (pp. 107-160). Madrid: IMSERSO.
- RIVIÈRE, A. (1998d). Actividad y sentido en autismo. En *La esperanza no es un sueño: Actas del V Congreso Internacional Autismo-Europa*. Reeditado en M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.) *Ángel Rivière Obras Escogidas. Vol. III* (pp. 123-131). Madrid: Panamericana, 2003.
- RIVIÈRE, A. & SOTILLO, M. (1999). Comunicazione, sospensione e semiosi umana: le origini della pratica e della comprensione Interpersonali. *Ricerche di sociologia e psicologia della comunicazione. 1*, 45-76. Versión castellana en: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. III* (pp. 181-201). Madrid: Panamericana, 2003.
- RIVIÈRE, A. (1999). Educación y modelos del desarrollo. Conferencia impartida en la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Publicada en: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. III* (pp. 243-284). Madrid: Panamericana, 2003.
- RODRÍGUEZ, C. & MORO, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ, C. & MORO, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 323- 338.
- RODRÍGUEZ, C. (En preparación.). El ojo de Dios no mira signos. Desarrollo temprano y semiótica. *Infancia y Aprendizaje. Homenaje a Ángel Rivière*.
- ROSA, A. (2000). ¿Qué añade a la psicología el adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*, 31, 4, 27-57.
- ROSA, A. & TRAVIESO, D. (2002). El tiempo del reloj y el tiempo de la acción. Introducción al número monográfico sobre Tiempo y Explicación Psicológica. *Estudios de Psicología*, 23 (1), 7-15
- STERN, D. (1977/1998). *La primera relación: Madre-Hijo*. Madrid: Morata.
- STERN, D. (1985/1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- STERN, D. (1995/1997). *La constelación maternal. Un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Barcelona: Paidós.
- TOMASELLO, M. & CAMAIONI, L. (1997). A comparison of the gestural communication of apes and human infants. *Human Development*, 40, 7-24.
- TOMASELLO, M. (1999). *The cultural origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TREVARTHEN, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press
- TREVARTHEN, C. (2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*. Special Issue, 155-215.
- WERNER, H. & KAPLAN, B. (1963/1984). *Symbol formation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- WIMMER, H. & PERNER, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.