

En Scotto, Carolina, Rodríguez, Fernando y Audisio, Irene, *Los signos del cuerpo*. Bs As (Argentina): Teseo.

Desarrollo semiótico, multimodalidad y cuerpo.

Rodríguez, Fernando.

Cita:

Rodríguez, Fernando (2019). *Desarrollo semiótico, multimodalidad y cuerpo*. En Scotto, Carolina, Rodríguez, Fernando y Audisio, Irene *Los signos del cuerpo*. Bs As (Argentina): Teseo.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/fernando.gabriel.rodriguez/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pEpz/8Yh>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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

DESARROLLO SEMIÓTICO, MULTIMODALIDAD y CUERPO

Fernando G. Rodríguez

Universidad Abierta Interamericana

Desde hace más de medio siglo existe el apotegma que defiende, para el aprendizaje de la lengua y para la adquisición del lenguaje como proceso psicológico de rango general, un curso veloz, mayormente sencillo (en proporción con las dificultades cognitivas que implica una lengua) y una esencial independencia del ambiente, relegado a hacer solo un aporte subsidiario: gatillar un mecanismo de muy refinada ingeniería y alta abstracción. La sencillez-velocidad de un lado y la complejidad de la estructura cognitiva de otro tienen como consecuencia, si se toman en conjunto, que el lenguaje se convierta en parte del acervo innato del saber humano, ya que de otra manera no sería explicable esa conciliación. A la fecha, sin embargo, la evidencia empírica a favor de este innatismo se ha mostrado más bien elusiva, y el programa de investigación científica que supo cobijar esta ambiciosa afirmación (cognitivismo fundacional, con su reconocida inspiración en la informática), ha resignado sus aspiraciones de explicar el universo psíquico, el *software* del sujeto, con omisión expresa y radical del cuerpo, el *hardware*, largamente condenado al ostracismo por cierta realizabilidad variada, disolvente de las diferencias entre sistema nervioso y sistema de cables, engramas y microchips, experiencias encarnadas y computativas. Con todo, las voces antirreduccionistas y antifuncionalistas no siempre reivindicaron la corporeidad, sino destacaron como inadecuada la homologación entre computaciones informáticas y acción sináptica. En efecto, la desavenencia pasaba por el cerebro (Searle, 1989), no por la vitalidad del cuerpo en movimiento, capaz de ofrecer –a cuales fueren los dispositivos de procesamiento en el sujeto– una clase particular de información, clase indicada por el hecho de que el CPU en cuestión puede moverse, está dotado de dos extensiones de aptitud mayúscula ‘todo terreno’ (manos) y una sensibilidad ítero- y propioceptiva que afecta, de un modo decisivo, la computación de representaciones *objetivas* (Gallagher, 2005).

El cognitivismo de primera generación fue mentalista a ultranza. La renovación, fruto de los cerebralistas (Churchland, 1989, Bunge, 2010), dejó nuevamente postergado al cuerpo como tal. Pero resulta manifiesto que lo que el cerebro puede elaborar y aquello que la cognición puede llegar a conocer está sesgado por las condiciones morfológicas y orgánicas del cuerpo, responsables en última instancia de lo que arriba al cerebro, el cual recibe en suministro no tan solo contenidos sino coordenadas de intuitividad (como aquellas determinadas por la posibilidad del movimiento en el espacio). Pensamos con las categorías que el cuerpo determina: me muevo antes de hablar o despejar la incógnita de una ecuación. La marca de este condicionamiento había sido olímpicamente soslayada de las discusiones académicas de la filosofía analítica, y algunos autores de la tradición continental han sido, por esta razón, recuperados en tiempos recientes (Husserl, Merleau-Ponty). El cuerpo como formante, agente configurador del mundo por las restricciones morfomateriales que impone al trabajo de procesamiento del cerebro: tal la visión del giro corporal (Sheets-Johnstone, 2009).

En una breve primera sección se plantea el marco de nuestro trabajo general: los puntos ciegos de la versión modular-innatista del lenguaje y su versión alternativa desde la psicología del desarrollo. En la segunda sección se traza una cartografía esencial de la ontogénesis de la semiosis en el niño pregramatical, poniendo en un primer plano que las habilidades sociocognitivas condicionan y motorizan los progresos en este terreno, particularmente las ligadas al uso del cuerpo en las interacciones con el semejante, de un modo específico las vinculadas con el gesto. En la tercera sección se profundiza en la clase de los gestos representacionales, en cuyo seno la plasticidad semiótica del cuerpo se presta de forma iconográfica a la comunicación de contenidos de tipo referencial. El

recorrido pretende mostrar la máxima importancia de reintroducir el cuerpo en los estudios sobre el desarrollo ontogenético de la semiosis *sensu lato*, y de modo específico en estudios sobre las primeras fases del lenguaje, concebido prioritariamente como *actividad*.

ACCIÓN SEMIÓTICA, CUERPO Y LENGUAJE

El modelo (psico)lingüístico hegemónico durante buena parte de la segunda mitad del siglo XX ha sido el generativista, cuya aptitud o propiedad descriptiva -en términos de cómo se procesan cognitivamente las unidades simbólicas afectadas a producir enunciados- no evaluaremos aquí, pero del cual hemos de señalar que sus apreciaciones sobre la emergencia del lenguaje parecen apenas resistir una contrastación con la evidencia empírica que, de modo creciente, alienta por cierto explicaciones de tenor evolutivo. Nada tiene que hacer en esta discusión el cuerpo a menos que, junto con la palabra o las lenguas de señas, se convide en ella al gesto y a la comunicación del tipo no verbal en su más rica dimensión. Naturalmente, para hacerlo hay que apartar dos postulados de la perspectiva generativista: innatismo y modularidad. Si se defiende el presupuesto de una modularidad formal, el gesto no tiene cabida en las explicaciones del lenguaje. Pero ocurre que el gesto se ha mostrado un colaborador vital en el curso normal de toda adquisición lingüística (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Capirci, Contaldo, Caselli & Volterra, 2005; Capirci & Volterra, 2008), y que la modularidad se rompe al asumir que las composiciones de gesto y palabra integran signos (unidades informacionales) de características muy diferentes (gestáltico el primero, articular y flexivo el segundo) en estructuras cognitivo-comunicativas solo concebibles al precio de elastizar los muros del lenguaje *puro* (McNeill, 1992, 2005; Kendon, 2004, 2007).

En relación concreta con el innatismo, la psicología ha sabido responder, de modo más amable o menos, a las presuposiciones y a las conclusiones de razonamientos con premisas asumidas demasiado pronto como verdaderas. El innatismo lingüístico tiene, por lo pronto, tres grandes objeciones que afrontar:

1. *histórica*: El viejo planteamiento dicotómico que asume tener razón por descontar que conductismo está descaminado y afirma rotundamente que el lenguaje no puede aprenderse (no es explicable desde la experiencia) es una alternativa reducida a extremos (todo por estimulación o inscripto en el genoma) que no representa los estudios de psicología del desarrollo actuales. Pudo haber sido una estrategia interesante en los 60 (Tomasello, 2005), cuando precisamente el conductismo enfrentaba reparos respecto de su aptitud para explicar las funcionalidades superiores de la vida anímica, pero aquel silogismo disyuntivo no puede aplicarse a menos que se pruebe que *p* o *q* son falsas. Hoy disponemos de un surtido espectro de variantes intermedias, toda una gama de teorías que intentan explicar el surgimiento del lenguaje, de suerte que ya no existe un diálogo polarizado (un contrapunto que había soslayado otras alternativas del medio académico europeo) sino una clara polifonía de perspectivas divergentes pero también convergentes.

2. *empírica*: el innatismo no termina de explicar cómo el niño pequeño, después de haber adquirido una regla determinada, comienza de pronto a cometer errores que desdican la previa actuación correcta (conjugaba 'sabo', cuando decía normalmente 'sé'). Puede alegarse que quizás nunca tuvo la regla y solo repetía. Pero eso contradice la evidencia de que mientras decía 'sé' enunciaba las formas verbales de 1ª singular presente indicativo de verbos en -er, regulares e irregulares ('corro', 'como', 'puedo'), de un modo correcto, por lo que parece lo más razonable suponer que sí se hallaba en posesión de la regla del caso. Una versión mejor acomodada a este comportamiento extravagante sugiere que a una

gramaticalidad de tipo defectivo sucede más tarde una segunda etapa, rígida, que proyecta las reglas más allá de sus fronteras. En este punto el niño habrá entendido que la lengua es un sistema, aunque por el momento la tome por un sistema matemático. A espaldas de estos errores, la sobrerregularización supone por ello un importante avance cognitivo. La alternativa entre una estructura innata de conocimientos y proceso dinámico nos conduce al problema:

3. epistemológica: Entre dos teorías que expliquen lo mismo, por principio de parsimonia de la ciencia, goza del favor natural la que comprende un menor margen de suposición (hasta que haya evidencia que se pronuncie en contrario). Sin cometer una falacia *ad ignorantiam* (pretender que la falta de pruebas oficie como elemento probatorio de la propia posición), la alternativa emergentista puede defender una mayor fidelidad a los fenómenos. Cómo hace tiempo ha precisado ya Manuel De Vega,

La distinción competencia-actuación es un dispositivo de inmunización perfecto. No hay forma de falsear este tipo de teorías, cualesquiera que sean los datos obtenidos en las investigaciones. Si los sujetos obtienen pautas de rendimiento predichas, ello se lo atribuye a la competencia. Si obtienen rendimientos inesperados, se defiende la competencia a pesar de todo y se atribuyen los errores a cualquiera de los factores psíquicos que hemos mencionado (...) ¿Cómo es posible que una competencia innata, universal y de uso general esté tan obscurecida por elementos accidentales, hasta el punto de que el sujeto actúe en contra de su propia competencia? (De Vega, 1984, pp. 464-465).

Las tres grandes objeciones mencionadas, por no abundar, nos llevan a la relativización de algunas tesis fundamentales de las aspiraciones del innatismo. ¿Por qué se ha dado como tan seguro que los niños aprenden el lenguaje rápido y sin esfuerzo? ¿Cómo se mide el esfuerzo mentado? En favor del modularismo se ha alegado el caso de la disfasia (*SLI: specific language impairment*), un déficit genético que al parecer no es, como alguna vez se creyó, tan específico de la capacidad lingüística sino que compromete “praxias faciales no-lingüísticas, a la cognición visual y al CI global; parece ser que el procesamiento de material secuencial rápido está afectado en un niño disfásico” (López Ornat, 1999, pp. 476-477), como se aprecia en que tenga dificultad para el procesamiento temporal auditivo de la señal de habla (para la decodificación de la secuencia de unidades de sonido con significado). De ello, sería la percepción del lenguaje lo que llevaría a una gramaticalización deficitaria, y no una gramática lesionada en su presunta biología.

Concretamente, lo específico en nuestra capacidad para el lenguaje puede ser menos una estructura o programa informático, heredado de épocas prehistóricas, que un mecanismo o predisposición (igualmente prehistórico) capaz de activarse desde competencias previas (habilidades para procesar estímulos sonoros, para compartir con otros estados mentales o afectivos, para reconocer en ellos a sujetos con intencionalidad) que deben cruzarse, fecundarse recíprocamente y posibilitar la entrada al signo y la palabra, penetrar la significación del otro y poder generarla (comprensión/ producción). Las personas afectadas con el síndrome de Asperger hablan, pero evidenciando un sentido del otro perturbado (*American Psychiatric Association et al., 2014*). Que hablen respalda, de hecho, la idea de un lenguaje modular, salvo por la objeción de que su comunicación implica al otro de alguna manera, aun si no accede al estado mental del interlocutor. Sin cierta conexión de base con un alter ego en algún punto semejante, no habría tampoco el lazo (entiéndase: canal) por el que hacer correr los signos del lenguaje, ni motivos para hacerlo. El otro está de alguna forma siempre para posibilitar el signo y la sintaxis.

Lo que hay que discutir son pues las condiciones de la adquisición. Si el lenguaje consiste en gestionar mediante signos nuestras vidas con los otros, el manejo de rubros formales con los que se pueda elaborar complejos enunciados recursivos no es más que la meta psicológica esperable, el nivel superior de las interacciones, no el punto de partida. Si, al contrario, cabe remitirlo a constricciones cognitivas que trabajan sinérgicamente en su emergencia y crecimiento, en el albor de la palabra no es preciso suponer una organización formal lista para operar. Ciertas claves semióticas surgidas en los intercambios cotidianos pueden explicar el paulatino devenir del acto comunicativo en habla y en habla gramatical. Toda la discusión es, pues, si el conjunto de recursos sociocognitivos del niño pequeño es accesorio o decisivo en el proceso de la adquisición lingüística.

Hay condiciones madurativas y sociales para la adquisición del lenguaje. La interpretación pragmática de las rutinas cotidianas, rutinas que empiezan a significar por suspensión de acciones, sugiriendo la totalidad de lo que ha sido interrumpido (Nelson, 1996; Rivière, 1986, 1990) son la cantera del significado. Cuando estas rutinas, que fundan sobreentendidos, habilitan la omisión de ciertos elementos cognitivos en la comunicación expresa y la actividad materna, por ejemplo, se asocia a la consecuencia, a lo contiguo o lo semejante, lo primero *significa* lo segundo. Así despunta un primer código, mezcla de lengua y gestos, de hábitos y expresiones faciales, de miradas y guiones preestablecidos, código capital, tosco, embrionario, aquel idioma primigenio, interactivo y, desde luego, intermodal, que pese a su precariedad irá alcanzando poco a poco suficiencia para hablar del mundo sin limitaciones. Se trata de lo que Bruner (1981) había señalado con su *language acquisition support system*.

No hay pruebas de innatismo, sí en cambio de que un desarrollo nos conduce de no hablar a hacerlo. Y en ese desarrollo el cuerpo contribuye de maneras fundamentales no del todo teorizadas, y no tan sólo con funciones de soporte en la articulación de la palabra. Si durante mucho tiempo el cuerpo nos fue presentado como realidad casi antitética respecto del lenguaje (este por cierto un miembro numerario de las cogniciones superiores, aquel morada de pasiones y necesidades), parece no obstante poder recusarse esta separación, mínimamente en lo que toca a la *emergencia* del lenguaje. En la medida en que este vive ya en el habla pregramatical, cuyo patrón de coordenadas más elemental es una relación de cara a cara y por ende multimodal (tonos de voz, color de voz, prosodia, gesticulación, interacciones, expresividad y largo etcétera), el cuerpo está afectado, de un modo esencial, en diversos procesos de semiosis que afluyen hacia el lenguaje y preparan su advenimiento.

No es la gramática el aspecto del lenguaje en el que quiero concentrarme, no al menos la gramática del hablante maduro, sino las primeras formas comunicativas que conducen hacia la gramática. Este proceso nos revela que antes de cualquier prueba de gramaticalidad hay en el niño un pertinente de palabras, solas y con apuntalamiento en otras variedades de semiosis. Este doble nivel de la palabra pregramatical y ya gramaticalizada remite a los dos niveles del lenguaje presentes en Aristóteles (*onomázein*, nombrar, distinto de *légein*, decir, predicar). Entre otras cosas, la reivindicación del rol del cuerpo en el proceso de adquisición del lenguaje debería propiciar un cuestionamiento de esta dicotomía, destacando que la predicación es ya posible para el niño en un formato originario de multimodalidad. Puede expresar, como será ilustrado en la tercera parte, proto-proposiciones con la mera yuxtaposición gesto-palabra.

EL DESARROLLO DE LOS SIGNOS EN LA INFANCIA TEMPRANA: ALGUNAS CONSIDERACIONES

No será redundante repetir aquí ciertas definiciones para guiar en las secciones subsiguientes. Para empezar, el signo no es una entidad tan obvia como podría parecer. La versión tradicional (*aliquid pro aliquo*) es demasiado generosa y laxa; la versión de Eco (1976), según la cual es signo todo aquello con lo que puede mentirse, es al contrario demasiado estricta, deja a un costado grandes territorios a los que difícilmente podría denegárseles valor semiótico (las imágenes, la arquitectura – Nöth, 2000). Llamaremos signo a toda entidad con *vocación significativa*, esto es: toda entidad cuya materia física o virtual se desdibuje como tal conforme con un ejercicio remisivo consumado más allá de sí, de una manera compartida y decodificable por uno o más interlocutores. El desdibujamiento de la materia significativa *qua* materia o realidad en y por sí, junto con la obligada remisión semiótica, no se confunden con la asociación incidental, con un acto de inteligencia, con el *insight* o la repentina captación de un lazo entre dos episodios o fenómenos, sino que implican una codificación, un compartir claves relacionales con los interlocutores. El signo supone *prima facie* una articulación entre lo que se anula como cosa (para semantizarse) y aquello que de esta forma es evocado. El puño con el índice en una dirección determinada es signo, gesto de señalar, solo si el receptor u observador, ocasional o no, ve en la morfología adoptada por la mano una flecha o vector, nunca una mano sino cierta proyección imaginaria que parte del dedo y se prolonga hasta una diana intencional.

La significación surge dentro de la ontogénesis en andas de la acción y de la coseidad inerte, se emancipa de las prácticas concretas compartidas del niño y su entorno familiar y se transforma en comunicación cuando los signos son empleados con intencionalidad (Español, 2004; Rivière, 1984, 1990). Por cierto, no es preciso dedicarse a la psicología del desarrollo para comprender que el niño nace a un universo en que la significación se encuentra ya a su alrededor y plenamente activa desde antes del habla y de la gesticulación. Pero esta apreciación capta la escena desde afuera, desde la atalaya de una tercera persona oracional y desde el consecuente modelo académico. En rigor, el ingreso del niño a los procesos de semiosis, lo mismo en el rol de receptor-intérprete que en el más exigente de emisor, debe esperar a que su cognición enlace objetos o experiencias *de manera tal que* un primer elemento auspicie a otro segundo y se anule a sí mismo fuera de su acción de remisión. La lenta marcha a este destino de sujeto capaz de semiotizar se inicia tempranamente con recursos que pueden ligarse de forma mediata con la lengua. Aunque imbricados de forma lejana, precursan las ulteriores habilidades comunicativas y por su intermedio el acceso a la lengua. Hacia el último trimestre de la gestación es posible al feto discernir los sonidos vocálicos, las emisiones de varón y de mujer y la voz de la madre de modo particular (Einspieler, Prayer & Prechtel, 2012). Esta incipiente destreza auditiva permite el primer enlace con el medio extrauterino, mediante el registro de las vibraciones háptico-sonoras a través de los resonadores del cuerpo materno y el sistema óseo. El feto recibe así una información que amplía su espacio íntero- y propioceptivo (Van de Carr y Lehrer, 1988).

En el nacimiento, las primeras experiencias auditivas, y las perceptivas en general, no son, como creyeran William James y Jean Piaget, un caos incoordinado y multisensorial que el niño alcanzaría a integrar de a poco. Parece probado que la percepción evoluciona desde la intersensorialidad hacia la discriminación de los canales de ingreso de información (Bremmer, Lewkowicz & Spence, 2012). La multimodalidad es la característica de la inmediata afiliación entre *inputs* que ingresan al cuerpo y al sistema cognitivo por vías diferentes. Pero no solo opera en los niveles de la sensoripercepción, sino que también participa, con un margen de responsabilidad incontestable, en el pasaje de las comunicaciones prelingüísticas a las lingüísticas, y en el de las formas lingüísticas más despojadas, la palabra aislada o pregramatical en relaciones cara a cara, hasta los cotos de modularización y autonomización de la palabra con morfosintaxis (Karmiloff-Smith, 1992). El elemento que articula esta continuidad es el cuerpo presente, su aptitud-solicitud tanto para la manifestación emocional como para alojar el mundo en sus afanes comunicativos, *a priori* y *a posteriori* de la gramaticalización.

La primera relación humana de intersubjetividad implica una opción básica de reciprocidad precomunicativa y presemiótica: una forma de entendimiento con el semejante en que este es simplemente un polo emocional con el cual compartir vivencias en una determinada sintonía afectiva. De allí que el primer vínculo realmente interactivo (dejando a un costado la respuesta neonatal de tipo imitativo, difícilmente asimilable a un involucramiento volitivo) lleve la marca estructural de un vitalismo, entendido a partir de las llamadas por Stern (2010) *formas de la vitalidad* (la experiencia integrada del movimiento, el tiempo, el espacio, la fuerza y la direccionalidad/intencionalidad –que el propio movimiento engendra), responsables de la comprensión no-conceptual de los estados de ánimo del interlocutor. Este conjunto de factores ordena por cierto el ida y vuelta en las interacciones bebé-adulto y, cuando más tarde mediante signos, lo harán sobre una relación originaria como añadidos que la que dotarán de mayor sofisticación y nuevas posibilidades. Esa estructura primitiva es por demás multimodal, y esta multimodalidad es la matriz dentro de la que se despliega la experiencia de *ser dos* uno-con-otro en simultáneo y por el gusto que ello importa para los involucrados. Hecha de movimientos y sonidos, esta experiencia ha recibido el nombre de musicalidad comunicativa (Malloch & Trevarthen, 2009), aunque siguiendo la acepción que hemos tomado para ‘comunicación’ (la significación deliberada y para un *partenaire*) mejor sería rebautizarla musicalidad temprana o bien interactiva¹. Las variables de esta musicalidad engloban el timbre y la altura, pero no menos el pulso, el ritmo, la intensidad y la melodía en el movimiento corporal: se conjugan en ella los sonidos y su correlato kinestésico. La trama de intersubjetividad que así resulta (Español, 2008, 2014; Español, Martínez, M., Bordoni, Camarasa, & Carretero, 2014; Español & Shifres, 2015; I. Martínez, 2014) modela el primer encuentro con la lengua, permitiendo al niño distinguir sonidos, seccionar la cadena indiferenciada de la verbalización adulta, e ir vinculando esos segmentos con significados. Solo que el acceso a la lengua nunca es tan lineal.

¿Cómo acontece el paso entre esta reciprocidad o mutuo entendimiento y el momento en que comienza a haber interacciones significativas? El lenguaje surge de un proceso que metaboliza de forma crecientemente refinada los estímulos de entorno, que encierran en sí todo cuanto es preciso, aunque la adquisición, esto es, el aprovechamiento de los contenidos disponibles en el *input*, ocurre por grados sucesivos y en conformidad con el progreso de la cognición. La metabolización de información oral extraída a la cadena de habla del adulto se apoya en distintas competencias de tenor social. A partir de los dos meses, el bebé puede entablar con su interlocutor adulto una especie particular de relación, una experiencia lúdica de manifestación oral y movimientos, respetando turnos alternantes que han justificado el nombre de protoconversaciones por su semejanza con la interacción verbal de los adultos. Este intercambio emocional-vital diádico en el que el bebé se muestra participativo y reconocedor del otro como un otro al cual puede incitarse a este juego social está considerado la primera forma de intersubjetividad (Trevarthen, 1980). Hacia los 9 meses, la estructura de la interacción es muy profundamente conmovida al convertir su originaria condición diádica en triádica (M. Martínez, 2010). Esto acontece en base al mecanismo de atención conjunta por el que el bebé ha desarrollado sus capacidades perceptivas respecto del *partenaire* humano hasta captar, en el vector de la mirada del adulto, la relación de este con un objeto intencionado. El establecimiento de esta conexión permitirá al bebé empezar a coordinar su propia acción con la acción del adulto, y de esta forma entrelazar sus intenciones con las de los otros, estableciendo los patrones conductuales que van a regir definitivamente su vida social. Al detectar la intencionalidad del otro sobre los objetos se inaugura para el niño la opción de influenciar los estados mentales de sus semejantes. Solo falta darse a entender con eficacia.

¹ Sugerencia de M. Bordoni, cuyo trabajo en el tema puede consultarse en Bordoni & Martínez, 2011; Bordoni & Español, 2018; Español, Bordoni, Martínez, M & Carretero, 2015).

El primer signo producido por los niños parece explicarse por cierto desgajamiento a partir de la acción. La ritualización de una conducta (su desconexión de la función por la que el organismo obtiene un beneficio y su estereotipización) la convierte en señal. Como afirma Español, “un gesto se destila, entonces, de una actividad social preexistente” (2004, p.89), desafectando la actividad de la consecución de un fin práctico. “Cuando un niño usa un gesto (...) se muestra consciente de (1) estar realizando una acción que no tiene directamente efectos en el mundo material sino en el espacio de su interpretación, es decir en un espacio interpsicológico, y (2) de que su gesto tendrá las consecuencias esperadas, o no, en función de la acción que esta interpretación induzca en el intérprete” (Español, 2004, p. 106). El desprendimiento de una forma y un significado a partir de una realidad monádica cerrada (cuya característica de cierre o completud precisamente se resigna al depender, en adelante, del aporte de interpretación del otro, necesario para completarse) implica como tal una metamorfosis del mero comportamiento *llano* en un comportamiento *comunicativo* (Vygotski, 1931/2000).

Si la intersubjetividad primaria está regida por *convergencia afectiva* y por la inmadurez cognitivo-corporal del bebé, la secundaria comprende no solo un conocimiento mucho más rico del entorno y del sujeto *partenaire*, sino una triangularidad dinámica donde los interlocutores se influyen *no* por la acción *sino* por mediación semiótica. Con la atención conjunta, y sabedor de que el adulto puede interpretarlo, el bebé concreta un *pointing*, gesto de señalar, por lo común interpretado como indicación de eso que quiere, protoimperativo, o quiere compartir con otro foco de interés, protodeclarativo (Bates, Camaioni & Volterra, 1975).

¿Es verdaderamente el *pointing* la primera gesticulación deliberada? En tiempo reciente, se ha propuesto que determinados gestos, reunidos con la etiqueta de ‘ostensivos’ (*showing, giving, placing*: gestos de mostrar, de dar, de colocar ante el otro) son las formas iniciales de la significación intencional (Clark, 2003; Rodríguez, Moreno-Núñez, Basilio & Sosa, 2015). En particular, la categoría de la ostensión parecería poder desagregarse, sin sufrir un forzamiento, en el *giving* y el *placing*, por un lado, y el *showing*, por otro, defendiendo que aquellos primeros son casos de acción semiótica y este un signo genuino. La diferencia estriba en la noción de signo y el lugar que se conceda al desarrollo en el proceso de la adquisición de habilidades comunicativas. Si los signos son acciones insolventes para la consecución de fines sin la mediación de otra persona, lo que distingue el empuñar una cuchara para alimentarse y en un juego de comer es por sí mismo manifiesto. Pero el discernimiento se torna complejo cuando se trata del *dar*. Es una acción, eso está claro: consiste en poner en el espacio del otro, cuando no en su mano o su regazo (si se trata del niño pequeño), un objeto determinado. Ello no obstante, y aunque el dar tenga valor de acción instrumental, cierta actitud de parte del agente lo carga de expectativa y significación: el niño se queda mirando al otro para constatar si este se ha percatado de haber recibido y tener a disposición algo que hacía un momento no se hallaba en su poder, y que ahora tiene por su voluntad y agencia. A la acción efectiva sucede una pausa y una expectación, compás de espera y de tensión semiótica por el completamiento de la acción que es la interpretación del otro. Tomemos este ejemplo: me pongo en la cola para la línea de cajas del supermercado. *Me ubico* a mí mismo, me sitúo físicamente donde corresponde para realizar el pago, y cuando luego de avanzar quede primero, detrás de ninguno, *significará*, para los otros, para mí y para el cajero, que es mi turno. Tercer ejemplo, también dentro del supermercado (tomado de Clark, 2003): pongo en el mostrador mi tarjeta de crédito o billete. En esa acción *estoy pagando*, pero al mismo tiempo ha de entenderse que aquello depositado no es solo dinero sino *aquel dinero* con el cual quiero pagar cierta mercadería de ese local. Solo este código en común con el cajero es la señal de que puede tomar lo que he librado a esos efectos, por lo tanto, sin derecho de mi parte a reclamar que estuviera tomando algo indebido. En este punto, la acción realizada no es ya pura acción, pero no es todavía un signo acabado. Si se admite la distinción, se hace posible defender una continuidad y una transformación que llevaría del *giving*, acción significativa, hasta el auténtico gesto de *showing* (Español, 2004), signo en sentido

propio. Esta versión del desarrollo gesticulativo se remonta hasta Vygotski (1931/2000; cfr. también Bates, 1976; Werner & Kaplan, 1963) y propone que las acciones, como ya hemos discurrecido, se anticipan a la significación y le prestan su forma y contenido, convertidos respectivamente en el significante y en la significación².

Para que haya signo es exigible, como condición ‘de mínima’, este desdoblamiento de significante y significación: que aquel renuncie *materialmente* a sí mismo para convertirse en un agente trascendente más allá de sí. Hay pues acciones, acciones semióticas (para las cuales, en paralelo con la acción instrumental, se despliega un campo de interpretación) y gestos (derivados de la suspensión de acciones prácticas o instrumentales, limitados a ser *pura significación*). Si se defiende la importancia explicativa de la observación empírica con amplitud multimodal y el abordaje desde el desarrollo ontogenético, el eslabón de las acciones decodificables parece por cierto la estrategia mejor avenida a describir la génesis del hecho significativo autónomo. Obviarlos, al contrario, maquetar todo el proceso en términos de opción por sí o por no, semiosis presente/ausente, sin admitir que existan fases intermedias. Nuevamente aquí la referencia insoslayable es Español (2004, 2007).

Como quiera que sea, el gesto deíctico es la primera expresión sémica deliberada de tipo referencial. Por supuesto, con el gesto deíctico todavía estamos lejos del lenguaje. Incluso en este plano no sería posible establecer una separación entre el primate humano y los demás, dado que los simios señalan (Gómez, 2005, 2007). Lo hacen no obstante solo protoimperativamente, para pedir o exigir, utilizando al interlocutor como herramienta, mientras que el niño señala *también* para enseñar al otro que algo le ha llamado la atención, convidándole un objeto que supone que puede ser de su interés, lo que implica haber entendido al otro como un semejante cognitivo-emocional capaz de interpretar su signo pero, sobre todo, de sintonizar de una forma distinta en los actos de referencia al mundo, sin mediar interés o ventaja en el uso de signos. Lo así señalado no es entonces para el emisor sino para los otros, y en consecuencia la atención conjunta se bifurca en dos circuitos tripartitos que deben discriminarse. De una parte, el semejante es mediación para acceder hasta el objeto (gesto protoimperativo) y se vuelve en cierta medida un elemento prescindible al alcanzar la meta; de otra parte, contra la presunción de establecer una secuencia que haría escala en el objeto para proyectarse desde allí hasta el *partenaire* como interioridad o subjetividad, sucede sin embargo que aquí no es posible, en el final, desestimar ninguno de los elementos, porque el sujeto necesita simultáneamente al objeto y al receptor para cumplir con su intención de ubicarse con otro *respecto del mundo*. En otros términos, para el gesto protodeclarativo no es posible reducir la situación ternaria a una estrategia donde sea reconocible una matriz binaria de sujeto-objeto: en ella el tres, y de manera peculiar el rol del interlocutor, hace a la esencia del tipo de relación en juego.

Si en los comienzos de la intersubjetividad secundaria, definida a partir de la atención conjunta, tenemos ya una intersubjetividad de signos, hacia el final del primer año tenemos ya una *intersubjetividad semiótica multimodal*, porque a los gestos iniciales se agrega el signo verbal. Desde un punto de vista no estrictamente lingüístico, el período denominado holofrástico debería aquí rebautizarse e integrarse al proceso que se ha iniciado ya con la gestualidad, porque en rigor la aparición de la palabra no hace más que habilitar otro canal para la significación que se suma a los recursos comunicativos previos. La novedad de la palabra aislada pierde relevancia si dejamos de observarla desde el producto final, que es el lenguaje respecto del cual oficiaría como el amanecer todavía muy lejano. La periodización *semiótica* debería en cambio destacar lo que es, sin lugar a dudas, el mayor avance cognitivo-comunicativo de esta fase, a saber, la posibilidad de componer

² Se engloba como ‘significación’ tanto el significado como el referente, sin entrar en meollos del tipo de si todo signo implica referencia o contenido no-referencial. En uno u otro caso, al signo corresponde un correlato aludido desde el registro manifiesto.

los signos preexistentes con los nuevos, gestos con palabras. Se trata en definitiva de cómo ambos tipos sígnicos cooperan desentendidos de aquellas sus marcas particulares.

La importancia de las composiciones bimodales de gesto-palabra no puede minimizarse (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Capirci *et al.*, 2005; Capirci, Iverson, Pizzuto & Volterra, 1996; Capirci & Volterra, 2008; Goldin-Meadow & Brentari, 2017; Volterra, Caselli, Capirci & Pizzuto, 2005). Allí el gesto ocupa el sitio que más tarde, en el período de dos palabras (siempre según periodización lingüística), corresponderá a un segundo signo de tipo verbal, como si aquel asumiera la función de preparar el territorio para el desembarco posterior de otro elemento léxico, dando comienzo a un encadenamiento que irá perfilando, por creciente acumulación, el arribo de reglas de composición morfosintáctica, la ordenación serial de las palabras sobre el eje natural -lineal- de la emisión, y que emancipará a la lengua de todo apuntalamiento en signos de otra laya. Las composiciones bimodales recorren estas tres clases presumiblemente sucesivas (Volterra, Caselli, Capirci & Pizzuto, 2005): originariamente, ambos tipos de signo se encuentran consustanciados como portadores del mismo significado (composición equivalente: gesto y palabras dicen exactamente lo mismo, como en 'esto' + *pointing* correspondiente); luego aparecen formas mixtas donde, en pos del mismo referente, los dos signos aportan información diversa (composición complementaria: 'agua' + *pointing*, donde está claro que la información verbal, categorial, no coincide con la del gesto, de tenor indexical); por último, los signos se distribuyen entre dos contenidos semánticos plenamente diferenciales, y se generan las primeras construcciones de carácter (proto)proposicional o de predicación reconocible (composición suplementaria en la que el niño verbaliza 'yo' y señala hacia el objeto que desea, o se lleva la mano al pecho en actitud deíctica, indicando *quién*, y verbaliza el nombre del objeto o la acción que realiza).

El interés de estas composiciones consiste en mostrar cómo ya ciertas estructuras expresivo-comunicativas se organizan, empleando dos signos de extracción diversa, para transmitir los contenidos de dos representaciones mentales distintas (relación agente-objeto, agente-acción, etc.), antes de que al sistema cognitivo del sujeto sean posibles configuraciones de única modalidad. La solidaridad expresiva entre la modalidad gestual y la verbal hay que entenderla no tan solo como un paso previo en la constitución del lenguaje en el niño, lo que conlleva imaginarla condenada a desaparecer luego de esta contribución, sino como el estándar de la comunicación humana en condiciones naturales (esto significa: socio-culturales) a lo largo de la vida inevitablemente compartida del sujeto, todavía y siempre ordenada, incluso en tiempos de redes sociales y virtualidad, por relaciones cara a cara (cuerpo a cuerpo) en las que prevalece el contacto multimodal. La integración gesto-palabra, explorada por Kendon y McNeill de una forma pionera, conforma la regla de los intercambios sígnicos en la comunidad humana. El abordaje bi/multimodal ofrece un mirador distinto para investigar el desarrollo ontogenético del lenguaje, e induce a entenderlo como menos modular, menos veloz de lo que pudo parecer, y lo piensa como emergente de una praxis comunicativa en la que el niño se vale de todos sus recursos para involucrarse con el semejante, lo que comprende la utilización del cuerpo y la capacidad de *leer* en otros cuerpos. La significación, así asumida, está ligada a un *quantum semiótico* vehiculado por muy distintos andariveles.

EL MUNDO A TRAVÉS DEL CUERPO: GESTOS REPRESENTACIONALES

Entre sus muchas funcionalidades (expresiva, conativa, fática y demás), la palabra habla del mundo, tanto como primeramente el gesto y acaso mejor que el gesto. Entre el gesto deíctico en particular (categoría que engloba al *pointing* y a todas otras variedades antes mencionadas), cuya función de mínima es indicar dónde, y la palabra, que en su acción nominativa nos descubre el *qué*, existe evidente superioridad informativa de parte de la segunda. Todo ente empírico tiene un lugar, pero todos los entes son de especies y géneros diferentes. asimismo, la facultad de nombrar de la palabra se agencia a través del nombre como tal, por regla arbitrario, y a través de la onomatopeya, que disuelva esta regla en favor de un signo imitativo, motivado por los rasgos de su referente. 'Pato' y 'cuac-cuac' nombran lo mismo, y el niño pequeño suele usar sonidos isomórficos para hacerse entender, tanto como el adulto para ser más transparente al niño (este un aspecto del llamado maternés que no suele tomarse en consideración). La alternativa para referir a un objeto del mundo por vía de la mimesis también se encuentra en la modalidad gestual, tanto en el niño pregramatical como en hablantes competentes. Por razones obvias, el niño de escaso léxico se ve forzado a optar por la variante evocativa corporal.

En esta sección son presentados episodios de gestos representacionales obtenidos de un *corpus* de observaciones efectuadas para la investigación de habilidades comunicativas durante el período de dos palabras. Se trata de casos que ilustran las ricas posibilidades comunicativas que parten de la inventiva con el niño puede, a falta de palabras, lograr transmitir sus intenciones expresivas. A los fines de este texto, los detalles de tipo metodológico son accesorios y pueden consultarse en otro sitio (Rodríguez & Español, 2016). La plasticidad del cuerpo, tan solícito para salvar dificultades de limitación en el vocabulario, revela altos márgenes de potencial creativo -una creatividad que se define por un ejercicio que coordina una elección y una reproducción, y un compromiso cognitivo acaso superior al que se encuentra en la onomatopeya, que por su parte no puede escapar las imitaciones de sonido. En efecto, la reproducción mimética implica un primer momento de recorte selectivo entre los atributos de aquello a significar, y luego la actividad-signo a realizarse, pero que ha de tener presencia, como factor limitante, en la elección del atributo a ser representado, so riesgo patente de que la intención semiótica no pase del conato. Muy en concreto se puede palpar en la elección del rasgo por representar la condición parcial *sive* aspectual del signo en la versión peirceana³ (algo que no es por cierto igual de transparente en el signo lingüístico).

Por oposición al deíctico, cuyo destino es reportar un único rasgo invariable del objeto, la presencia del objeto o el objeto mismo con su localización, los gestos representacionales funcionan de modo selectivo; al mismo tiempo, esta característica es diferencial de la elección que realiza el hablante, siguiendo a Saussure, en el eje paradigmático de la emisión. Mientras que aquí el sujeto escoge entre las convenciones previas de la lengua, en la corporeidad mimética del individuo sucede que la amplitud o libertad para escoger del mundo *qué* y *cómo* representar solo está limitado por su propia habilidad de atención perceptiva y extracción, luego para adaptar plásticamente el cuerpo a aquel rasgo seleccionado, destreza bilateralmente imbricada con las decisiones de recorte.

No corresponde a los gestos representacionales la exclusividad de poder indicar la ausencia de un objeto. También los deícticos pueden llevar a cabo esta función (Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2007; F.G. Rodríguez, 2017). Pero, por una parte, ello se cumple solo en modo ocasional, y derivado del empleo con objeto presente, mientras que la gestualidad representacional, por el contrario, se efectúa muy rara vez ante el objeto, más bien acontece para conjurar lo ausente. Como ha sido puesto de relieve acerca de la asociación entre humo y fuego, aquel es signo de este solo si

³ "algo que está para alguien en lugar de otra cosa en un cierto aspecto o aptitud [capacity]" (Peirce, 2.228/1931-1935; 1958).

este cae por fuera de mi percepción (Eco, 1973, 1976). Algunos signos necesitan que el sitio del referente esté vacío, y por norma el gesto representacional permite al sujeto poner ante el receptor los más diversos referentes inactuales a través de sus características de forma y de función.

A la edad de 1;7 (13)⁴, B se pone en cuatro patas acercándose a unos dinosaurios de juguete a los que ladra con vehemencia (gesto representacional + onomatopeya). Su 'guau' es juego compartido: B se expone al otro y hace un papel dentro de su propia ficción ante/para el adulto. Todo su cuerpo está lúdicamente acomodado a figurar la silueta y el comportamiento del referente animal.

En la misma sesión, M se golpea contra el piso. B lanza en represalia un golpe al piso y verbaliza algo impreciso, a mitad de camino de 'mano' y de 'malo' (o bien nombra el agente con el que efectúa la represalia o bien, puesto a juzgar, está calificando la moral del piso, hábito ante cada tropiezo de B con los muebles, sancionando, por ejemplo, 'silla mala'). Cualquiera fuere la palabra, 'mano' o 'malo', se acopla con la gestualidad que reproduce isomórficamente la acción de pegar.

En 2;4 (10), jugando con R a una pelea de Bakuganes (bolitas magnéticas, de inspiración televisiva, que dejan aparecer un monstruo diminuto), exclama "¡Ya!". Luego de hacer un gesto de victoria elevando los brazos, mueve un puño cerrado en dirección a R. La actitud amenazante, que concuerda con la tónica del juego, sumada a la mueca hostil con el ceño fruncido, reproducen la actitud beligerante que los personajes de ficción del caso suelen practicar.

En la primera viñeta, la mímica del gesto ha recogido la forma del golpe sin llevar a cabo la acción efectiva: el manotón se da en el aire, mirando a la madre y como si se controlara que la acción retaliativa corresponde a lo que sucedió. En la segunda, el gesto abarca un movimiento de las manos y a la vez una expresión facial-gestual adoptada *ex profeso*. Ambos ejemplos, al comienzo y al final de la etapa estudiada, ofrecen un significado iconográfico de sesgo literal. Con el correr de las observaciones, sin embargo, los gestos representacionales se van despegando de su referente y aludiéndolo de modo tangencial y precisándolo a través de asociaciones por contigüidad (pauta espacial), por sucesión (temporal) o por causalidad.

En 2;0 (14) B está bebiendo. Cuando acaba, extiende el vaso a P, quien lo rechaza. Para que comprenda su acción, eleva el vaso nuevamente a la boca y bebe en falso, dejando entender que ya no queda contenido. P le pregunta "¿Qué?", y B coloca el vaso para abajo y lo sacude señalando, con un tono de interrogación "¿No más_?" /¿no hay más?/. En el beber sin contenido se puede apreciar una gestualidad representacional en que la acción remite a eso faltante.

En 2;2 (10) P y B se encuentran boca arriba echados en el suelo. P inquiere, viendo hacia el plafón: "¿Esa es la luz?". B: "Sí" (con un gesto de *pointing*). P: "¿Cómo se apaga?". B dice: "Así", y comprime los párpados para mostrar lo que es la oscuridad, para ilustrar en qué consiste la luz apagada. Es un ejemplo sorprendente de gesto representacional para indicar la consecuencia de apagar la luz. B no parece comprender del todo el sentido de la pregunta, a la que habría debido responder mostrando qué procedimiento se realiza para oscurecer la habitación (podría haber indicado con un *pointing* el interruptor), pero ha captado que se trata de *luz apagada* y responde exhibiendo en qué consiste la ausencia de luz (figura metonímica en modalidad gestual). Es de

⁴ Respetamos la convención piagetiana [año; mes (día)] y la siguiente notación: B/ niño, M/madre, P/padre, , R/niñera.

hecho una composición suplementaria, porque el gesto y la palabra se componen de una forma en la que cada cual aporta de su cuño un contenido de significado diferente: la palabra como un determinativo que señala un *cómo* (“Así”), el gesto aportando aquel valor preciso, especificativo, del ‘así’. Las dos partes de la expresión se solicitan para otorgar coherencia a la respuesta.

Estos ejemplos despegan la representación del duplicado literal. Lo figurado aporta un signo que el otro debe entender como un pretexto para suscitar en él una (distinta) representación mental relacionada. La forma del referente se halla desplazada. Cerrar los ojos no señala aquí *dormir* o *sueño* (que implican ojos cerrados necesariamente), sino algo que por sí mismo no se excluye con la condición de ojos abiertos. B ha utilizado ese significante para sugerir otro significado excéntrico. Esto revela hasta qué punto es el manejo de las coordenadas prácticas lo que faculta al agente emisor saber qué signos puede emplear, fuera de las rutinas donde son comunes, en determinadas nuevas situaciones. Y es el contexto lo que pone al receptor en situación de poder entender lo formulado, dar con las claves para este ‘significado ocasional’. De una manera semejante, el gesto de beber sólo podía apuntar, en su contexto, a eso faltante (líquido), a comportarse informativamente (‘ya no queda’) o conativamente (‘serví más, quiero beber’). La situación aporta el marco del que el niño extrae no solo las primeras significaciones estables sino también la oportunidad de flexibilizar sus usos.

Una de tantas peculiaridades de este gesto es que conviven en su seno diferentes posibilidades descriptivas, tantas cuantas tolere el límite de la creación. Cada característica seleccionable del modelo ha de multiplicarse por el número de posibilidades sónicas con las que pueda ser representado (la selección de un rasgo implica soslayar otros rasgos posibles igualmente válidos), pero existe también la multiplicidad mimética, solo acotada por la habilidad del cuerpo para la metamorfosis. Ciertas características pueden autoimponerse por saliencia perceptiva (Kendon, 2004), pero en algunos casos lo determinante es la función (Nelson, 1996). Función a veces natural de los objetos, como cuando en 1;8 (30) B usó las dos manos, horizontalmente colocadas, para sugerir la noción de tambor, una en el rol de parche y la otra palmoteando encima; función otras veces derivada de rutinas familiares específicas, como cuando en 1;10 (2) B colocó en su sien una pistola de juguete (máximo estupor de los presentes), porque había captado el parecido con el secador de pelo. En cualquier caso, función o saliencia perceptiva, la iconografía gestual supone las tareas de recortar y de emular *activamente* a partir del motor de una imaginación analogante. Si la palabra es arbitraria, y en esta arbitrariedad reside la coerción de utilizar significantes y significados conforme con prescripciones culturales, el recurso a la figuración corpórea ofrece al niño una vasta avenida de creatividad sin correlato en esta etapa de limitación verbal. Al producir significantes motivados, ‘levantados’ de las cosas mismas, el niño transpone la frontera de su mucho o poco léxico y puede significar dentro del horizonte de su propia destreza expresiva, sus talentos como imitador o su elocuencia corporal.

Así tenemos que, junto con la palabra, este tipo de gesto logra separar la comunicación del anclaje de tiempo-espacio, pero, a diferencia de ella, no se apoya en un nexo arbitrario consabido sino en cierta habilidad especular para reproducir, reflejo del objeto empírico o abstracto que es, no obstante, *recreación* del mismo, una asimilación de lo exterior al potencial semiótico del niño. Este pone de sí algo ausente en el objeto, el cuerpo mismo como agente-esquemizador del contenido por representar. En la literatura filosófica no es inusual hallar que el simbolismo humano escapa del contexto témporo-espacial más inmediato por efecto del signo lingüístico. La gesticulación representacional impugna esta exclusividad: puede haber libertad de significación sin arbitrariedad y desde la motivación que relaciona el referente y el significante. Ocurre entonces que esta opción fuerza al sujeto a asumir un mayor protagonismo. Hay que inventar, porque la copia incluye la elección de qué copiar, qué aspecto del objeto destacar para hacerlo reconocible a los destinatarios del mensaje y, finalmente, no por eso menos

importante, qué partes del cuerpo hacer intervenir. En lo verbal, hasta no hallarse el niño en posición de componer palabras, la creatividad es una posibilidad exigua; en la modalidad gestual ella tiene cabida incluso empleando un solo signo (cerrando los ojos para sugerir oscuridad). La significación creativa surge con el gesto antes de que el lenguaje la eleve a niveles superiores, ciertamente inalcanzables para la expresividad del cuerpo (las teorías científicas no parecen posibles sino bajo vigilancia estricta sobre el grado de rigor lógico-descriptivo de sus contenidos). La palabra preexiste al sujeto, es de los otros, circula por la cultura, pero este tipo de gesto iconográfico puede acuñar una forma *sui generis* de referir. En cierto modo es posible afirmar que la palabra se aprende pasivamente ('en cierto modo' sirve para protegernos contra la objeción de que no existe aprendizaje sin un compromiso activo de parte de los sujetos), mientras que en la gesticulación figurativa hay que *ser como* o *hacer como* los objetos, y en ello el sujeto está forzado a un involucramiento que exige cierta inventiva. Los gestos representacionales son, con la palabra, un signo destinado a la emancipación del entorno inmediato, pero un signo que -en contraste con las unidades fonemáticas y léxicas, con las reglas gramaticales que los niños deben, trabajosamente, ir adquiriendo en un marco de exposición, repetición y prueba- puede significar sin otras restricciones que las del sujeto. El gesto representacional no nombra, si por nombre ha de entenderse la acción de mentar al otro sin ninguna pista imaginaria. Más que eso, incluye al mundo entre los signos, *lo* dice en su propio idioma, idioma-mundo en el que los objetos no son bautizados caprichosamente, mundo de *Gestalten* y de propiedades que se contagian al cuerpo y constituyen un mensaje.

No se plantea aquí un antagonismo entre palabra y gesto, oralidad abstracta y fisicalidad concreta. Más bien se trata de que ciertos signos capturan el mundo en códigos preestablecidos y otros se apoyan directamente en él. Las onomatopeyas, antes aludidas, absorben del mundo los sonidos que objetivamente se encuentran en él, de suerte que las distintas lenguas emplean su servicio para referir *volando al ras* de los hechos concretos. En ambos casos, la onomatopeya y el gesto representacional, la forma es *también* el contenido: ella contiene al referente en la acción misma de significarlo.

La significación creativa recuerda eminentemente el mecanismo suspensivo postulado por Rivière (Rivière & Sotillo, 1999; cfr. también Español, 2003), solo que en su propuesta se trata de suspender acciones y usar los fragmentos para sugerir la idea del todo o de la porción omitida (el niño sopla el pabito de la vela para pedir que la enciendan y poder, acto seguido, jugar a apagarla). La gesticulación representacional incumbe sin embargo a signos que no son extractos de rutinas o episodios singulares, sino en todo caso suspensiones quietas, extracciones realizadas a partir de los objetos *como tales* y que al ser significadas obran en sus veces.

Con todo, ¿no ha suspendido el perro, por ventura, el cuadro general dentro del que tiene lugar su vuelta a la manzana cuando, la correa colgando de los dientes, va en búsqueda del amo o se sienta a esperar junto a la puerta - no ha conseguido así él también una segmentación de la rutina de paseo, no ha consagrado como signo la acción recortada? Si es una acción, y es un mensaje, la significación creativa en el sentido aislado por Rivière no es patrimonio del sujeto humano. Por ende, la creatividad para escoger un rasgo del objeto o desprender una fracción de la secuencia comportamental implica menos diferencias interespecíficas que el hecho de que el niño tope, en este punto, con la posibilidad de figurar el mundo *con su cuerpo*. Dado que el perro puede segmentar y hacer valer con calidad de signo una conducta, no es la segmentación, sino el descubrimiento de las *posibilidades del representar*, lo que implica un progreso cognitivo en el signo representacional y nos deja arriesgar una frontera entre el hombre/resto de las especies. Luego del cuerpo como anclaje del sí mismo y de la exploración del movimiento y del espacio circundante por su medio, el niño ha descubierto al cuerpo una veta desconocida.

Antes el cuerpo era solo herramienta, el medio de la acción y el movimiento, el asiento de sensaciones y experiencias, el sensor del límite entre lo exterior y lo interior. El cuerpo era el sí-mismo, las formas rudimentarias de vinculación con otros (las formas de la vitalidad) más un elenco de capacidades prácticas y comunicativas de diversa clase. Ahora se ofrece al niño como todo un nuevo capital. Usar el cuerpo para la reproducción/recreación del referente es un hallazgo que libera posibilidades comunicativas por encima de las manifestaciones expresivas espontáneas y de la contigüidad de la deixis. Al asumir esta variante sígnico-figurativa el cuerpo se revela mucho más versátil semióticamente que lo que había demostrado con la sola indicación del referente. Al reflejar la cosa (mímesis), el cuerpo advierte su capacidad de *ser también* el mundo, de cobrar sus formas y de introyectarlo, de llegar también a proyectarlo nuevamente al exterior por vía de imaginarizarlo en plasmaciones físicas concretas. Pero para que el cuerpo aloje al referente hay que poner a este en *idioma corporal* - llevar el mundo al cuerpo. Mundo corporeizado, entonces, por virtud de la ductilidad para el remedo físico de formas y de movimientos de la realidad.

Esta imaginarización del mundo recurriendo a la corporeidad del gesto despliega ante el niño un abanico de escenarios y de habilidades con las que expresarse de manera inédita. La representación mediante el cuerpo permite entrever un lado oculto de las competencias físicas y comunicativas que al cruzarse con las manifestaciones de empatía y de musicalidad temprana alumbrará un espacio para que se desarrolle, sobre la base del ritmo compartido y de la exteriorización de estados afectivos, una elocuencia diferente, sin palabras, pero igualmente solvente para *hablar* del mundo, para modelarlo desde la blandura artística de la corporeidad. De esta manera el ejercicio rítmico infantil originario recibe de la variante del gesto representacional una promesa de llegar plásticamente hasta las cimas de la imitación y la emoción conjuntas, hasta los pasos de ballet mediante los que el cuerpo es la arcilla maleable capaz de volverse un cisne, un cascanueces, viento, Don Quijote. En síntesis, la representación icónica a través del gesto transfigura aquellas condiciones fenomenológicas fundamentales del ser-en-el-mundo y ser-con-otros (al decir de Heidegger) de una manera camaleónica para ser como-el-mundo y a la vez como-los-otros.

CONCLUSIONES GENERALES

En nuestras dos primeras secciones se quiso esbozar de qué manera la perspectiva cognitivista en general y el lenguaje de modo particular, condicionado a ser un sistema de símbolos abstractos, tenían dificultades que, con la inclusión del cuerpo como una variable necesaria, se ajustaban mejor a los progresos que el niño lleva *efectivamente* a cabo en su camino a la gramática. Una brevísima recapitulación de los problemas del enfoque modular-innatista continuó en la exposición de los hechos establecidos con mayoritaria aceptación por la comunidad de los psicólogos del desarrollo, en específico de la infancia temprana, mostrando como alternativa una versión integrativa de capacidades previas del sujeto que conducirían, no sin esfuerzo, hasta el lenguaje. La psicología de este período incluye enfoques diversos que, sin poder envolverse bajo un rótulo unitario, comparten ideas de dinamismo y de conflicto cognitivo, de equilibración y avances no lineales, de retroalimentación entre semiosis y otras competencias, de recobrar para la discusión sobre el lenguaje otros tipos de signos, la semántica como factor central, signos lingüísticos aislados o ligados por acoplamiento (por ende, pregramaticales), y aquellos niveles sociocognitivos que se habían tenido, en algún tiempo, por contribuyentes periféricos. Las voces contrarias hablaban desde los márgenes del caudaloso delta cavado por el cognitivismo, fiel al modelo computacional-funcionalista. Desde este otro lugar, renovador (sin ser exactamente nuevo), que cabe a cierta psicología, el lenguaje puede contemplarse como un resultado mucho más que como un

punto de partida, como un efecto obtenido a partir de la conmixión de habilidades previas recíprocamente actuantes y fecundas (tal la noción de emergentismo, al menos en psicología).

El despliegue apretado de los hitos principales en el ingreso del niño a la semiosis *comunicativa* (recordemos: significación intencionada para un otro concebido como válido interlocutor) recaló con un mayor detalle en la valoración del gesto, en la importancia medular que se le ha concedido en los últimos tiempos. Hemos considerado aquellas condiciones que lo hacen posible, particularmente la atención conjunta como un punto inflexional para entender cómo los niños *dirigen* sus signos a otros que han reconocido como agentes de experiencias marcadas por la intención, entes *como ellos* proyectados intelectualmente y volitivamente sobre los objetos del entorno.

Por la vía del gesto y con la aspiración de poner de relieve el gran protagonismo que el cuerpo ha adquirido en los estudios filo-psicológicos sobre la mente, en la última sección se ahondó en el gesto icónico o representacional, normalmente presente en la investigación empírica, clasificado y contabilizado en los análisis cuantitativos, pero en pareja medida postergado en lo tocante a evaluaciones integrales, teóricas, de lo que implican en el mapa de los progresos semióticos del niño (como si su naturaleza revistiera poca gravedad en la ontogénesis y el crecimiento de la comunicación humana). Por el contrario, hemos querido defender su valor específico de gesto con características particulares. Puesto al nivel de la palabra y de los demás gestos, se revela como aquel espacio, dentro del universo de la significación, en el que el cuerpo adquiere máxima presencia. En concreto, la significación corporeizada en el gesto representacional plantea una relación entre el mundo y el yo que no es paragonable con ninguna otra variante (con la salvedad hecha de la onomatopeya, a la que hemos argumentado que supera por grados de libertad). La combinación de selección-reproducción iconográfica y corporeidad lo vuelven el único signo de esta condición, situado entre la palabra, con idéntica aptitud referencial, y la expresividad no comunicativa, inclusive asemántica, del cuerpo afectado al *movimiento artístico* (en alusión a la capacidad de transmisión/ suscitación de estados afectivos que tiene la danza, por ejemplo, para la que no cabe, quizás, pensar *stricto sensu* en términos de significación -F. G. Rodríguez, 2017).

El recorrido ha pretendido, a partir de consideraciones teóricas más generales y luego pasando por la discusión de observaciones de detalle, llevar interés a la inclusión del cuerpo en la ontogénesis de la semiosis. Ha sido el cometido mostrar cómo el cuerpo no puede excusarse de los estudios del desarrollo comunicativo, por lo tanto de las investigaciones cognitivas en su más variado espectro, y asimismo destacar que por su medio entran al escenario la multimodalidad, la dimensión semántica en sentido lato y la comprensión del otro en calidad de estratos decisivos para el planteamiento del lenguaje concebido, humboldteanamente, como actividad (*enérgeia*).

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., & Bagney Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial Médica Panamericana.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer quarterly of behavior and development*, 21(3), 205-226.
- Bordoni, M., & Español, S. (2018). Antecedentes del juego con las formas de la vitalidad al inicio del segundo año de vida. En N. Alessandrini & M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical Investigación, interpretación y prácticas educativas*. Actas del 13° Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música (pp. 76-89). Buenos Aires: SACCOM.
- Bordoni, M. & Martínez, I. (2011). Imitación mutua y juego musical. *Psicología del Desarrollo*, 1 (2), 69-78.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and communication*, 1, 155-178.
- Bunge, M. (2010). *Matter and mind: A philosophical inquiry*. Dordrecht (etc.): Springer.
- Butcher, C., & Goldin-Meadow, S. (1993). *From One Spoken Word to Two: Exploring the Changing Nature of Gesture*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (60th, New Orleans, LA, March 25-28, 1993). Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01758.x>
- Capirci, O., Contaldo, A. Caselli, M. & Volterra, V. (2005). From actions to language through gesture: A longitudinal perspective. *Gesture*, 5, 155-177.
- Capirci, O., Iverson, J., Pizzuto, E. & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transitions to two-word speech. *Journal of Child Language*, 23, 645-673.
- Capirci, O. & Volterra, V. (2008). Gesture and speech. The emergence and development of a strong changing partnership. *Gesture*, 8 (1), 22-44.
- Churchland, P.M. (1984). *Matter and consciousness. A contemporary introduction to the philosophy of mind*. Cambridge: MIT Press/ Bradford Books.
- Clark, H. (2003). Pointing and placing. En S. Kita (Ed.) *Pointing. Where language, culture, and cognition meet* (pp. 243-268). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eco, U. (1973). *Signo*: Barcelona: Labor.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen (2000).
- Einspieler, C., Prayer, D. y Prechtel, H. R. (2012). *Fetal behaviour: A neurodevelopmental approach*. Londres: MacKeith Press.
- Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de Psicología*, 24 (3), 261-275.

- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras*. Madrid: Machado.
- Español, S. (2007). Time and movement in symbol formation. En: Valsiner & A. Rosa (Eds.). *The Cambridge handbook of socio-cultural psychology*, (pp. 238-255). New York: Cambridge University Press.
- Español, S. (2010). *Performances en la infancia: cuando el habla parece música, danza y poesía*. *Epistemos. Revista de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, 1, 57-95.
- Español, S.; Bordoni, M., Martínez, M & Carretero, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. *Infant Behavior and Development*, 40, 242-252.
- Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2014). Forms of vitality play in infancy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(4), 479-502.
- Español, S. & Shifres, F. (2015). The artistic infant directed performance: A microanalysis of the adult movements and sounds. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49 (3), 371-397.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. New York: Oxford University Press.
- Goldin-Meadow, S., & Brentari, D. (2017). Gesture, sign, and language: The coming of age of sign language and gesture studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 40. DOI: 10.1017/S0140525X15001247.
- Gómez, J. C. (2005). Joint attention and the notion of subject: Insights from apes, normal children and children with autism. En: N. Elia, C. Hoerl, T. McCormack & J. Roessler (eds.) *Joint attention: communication and other minds. Issues in the philosophy and psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Ediciones Morata.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge Mass.: MIT Press/ Bradford Books.
- Kendon, A. (2004). *Gesture. Visual Action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (2007). An agenda for gesture studies. *Semiotic Review of Books*, 7 (3), 8-12.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2007). Pointing out new news, old news, and absent referents at 12 months of age. *Developmental Science*, 10(2), F1-F7.
- López Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas. En F. Cuetos & M. de Vega. *Psicolingüística del Español* (pp. 469-533). Madrid: Trotta.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez, I. (2014). La base corporeizada del significado musical. En: S. Español, *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 71-110). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M. (2010). *De la intersubjetividad primaria a la secundaria: ¿Qué percibe el bebé cuando mira al adulto?* Tesis de Maestría (inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Madrid.

- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Nelson, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meaning*. New York: Academic.
- Nöth, W. (2000). Umberto Eco's semiotic threshold. *Sign System Studies*, 28, 49-61.
- Peirce, Ch. S. (1931-1935; 1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Vols. 1-6. ed. por C. Hartshorne & P- Weiss (1931-1935) y vols. 7-8 ed. por A. W. Burks (1958). Cambridge (MA): Belknap Press.
- Rivière, Á. (1984). Acción e interacción en el origen del símbolo. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Eds.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas*. Vol. II (pp. 77-108). Madrid: Panamericana, 2003.
- Rivière, Á. (1986). Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Eds.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas*. Vol. II (pp. 109-142). Madrid: Panamericana, 2003.
- Rivière, Á. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 113-130). Madrid: Alianza.
- Rivière, Á. & Sotillo, M. (1999). Comunicazione, sospensione e semiosi umana: le origini della pratica e della comprensione interpersonali. *Metis. Ricerche di Sociologia e Psicologia della Comunicazione*, 1, 45-76. Versión castellana en M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (eds.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas*. Vol III (pp. 181-201). Madrid: Panamericana, 2003.
- Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., & Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142-149.
- Rodríguez, F.G. (2017). *La comunicación humana antes de la gramática* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodríguez, F.G. & Español, S. (2016). Bimodal compositions of gesture and vocalization at the beginning of verbal communication. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 661-693.
- Searle, J. (1989). Mentes y cerebros sin programas. En E. Rabossi (Ed.) (1995). *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva* (pp. 413-443). Buenos Aires: Paidós.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn. An interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. New York: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2005). Comments [to Everett, D. (2005). Cultural constraints on *pirāha* grammar. Another look at the design features of human language]. *Current Anthropology*, 46 (4), 621-646.

Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants. En D.R. Olson (Ed.), *The social foundation of language and thought* (pp. 316-342) New York: Norton.

Van de Carr, F. R. y Lehrer, M. (1988). Prenatal university: Commitment to fetal-family bonding and the strengthening of the family unit as an educational institution. *Pre- and Peri-natal Psychology Journal*, 3(2), 87-102.

Volterra, V., Caselli, M.C., Capirci, O. & Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. En: M. Tomasello & D. Slobin (eds.). *Beyond nature-nurture. Essays in honor of Elizabeth Bates* (pp. 3-40). Lawrence Erlbaum: New Jersey.

Vygotski, L. (1931/2000). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vygotski, *Obras escogidas*, t.III (pp.11-340). Madrid: Visor.

Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.