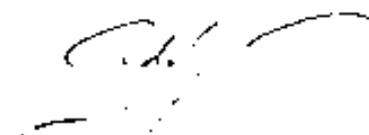


José Luis LALUEZA SAZATORNIL

DESARROLLO DEL SIMBOLO EN EL
JUEGO INTERACTIVO EN NIÑOS CON
SINDROME DE DOWN Y NIÑOS SIN
DISMINUCION

Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Adolfo Perinat



Departament de Psicologia de l'Educació
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
Año 1991

A Isabel

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido fruto de la colaboración de un grupo de personas que me han ayudado con una intensidad difícil de imaginar.

En primer lugar, he de agradecer a mi director de Tesis, el Dr. Adolfo Perinat, el que haya ido mucho más allá de las funciones que le corresponden, no sólo dando su apoyo y orientación, sino también implicándose de lleno.

A Eulàlia Hernández, becaria del Departamento, que con sus ideas, sus críticas, su disposición y, sobre todo, su amistad, ha facilitado enormemente este trabajo.

Al Dr. Vicenç Quera que, además de cederme desinteresadamente su programa de análisis secuencial, se mostró en todo tiempo dispuesto a solucionar todas mis dudas, haciendo gala de una extraordinaria paciencia.

A la Dra. Teresa Anguera por sus orientaciones y por las calurosas jornadas de verano que me dedicó.

A Rosa González, Janique Vergès, Aurora Pulido y Laura García, "las monitoras", por saber hacerlo tan bien.

A Anna, Belén, Alex, Estel, Joaquim, Iván, Jesús, Mar, Athenea, Cristian, Enric, María, Albert y a sus madres, por recibirme en su casa durante año y medio.

Al Dr. Toni Castelló, sin cuya ayuda no se cómo hubiera editado este trabajo.

A Carmen y Anna Maria por gastar su tiempo ayudándome a meter datos en el ordenador.

A la Fundació Catalana per a la Síndrome de Down, a NEXE y a RELLA, por su gran colaboración.

A los "suports" del Centro de Cálculo de la UAB, por responder a tantas preguntas.

Y, sobre todo, a mi compañera Isabel Crespo, auténtica coautora de esta Tesis.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
PRIMERA PARTE	
CAPITULO I: PIAGET. DE LA ACCION AL SIMBOLO	18
- Desarrollo de la imitación	22
- Actividad asimilatoria y significado	26
- Desarrollo de los símbolos lúdicos	27
- Algunos problemas en la concepción de los símbolos	30
- El problema de las diferencias individuales ...	31
- Representación y simbolización	35
- La adquisición de los símbolos en un contexto comunicativo	37
CAPITULO II: LA NOCION DE SIMBOLO DE BATES	39
- Relaciones entre cognición y lenguaje	40
- Relaciones entre significante y significado ...	41
- Uso de herramientas	44
- Imitación	46
- Gestos comunicativos	48
- Coordinación de estructuras subyacentes en la emergencia de los símbolos	50
CAPITULO II: VIGOSTKY Y EL PAPEL SOCIAL DE LOS SIMBOLOS	55
- La función de los signos	55
- Actividad instrumental y lenguaje	59
- Desarrollo presimbólico	62
- Origen y desarrollo de la función semiótica ...	65
- Zona de Desarrollo Próximo	68
- Descontextualización	70
- Diálogo e intersubjetividad	72

CAPITULO IV: DESARROLLO DE LA COMUNICACION	75
- Origenes y evolución de la regulación mútua ...	76
- Adquisición del significado y formatos de acción conjunta	81
- Peticiones, gestos y palabras	85
- Acción conjunta y referencia	86
- Intersubjetividad, comunicación y símbolo	87
 CAPITULO V: RELACIONES ENTRE COGNICION Y COMUNICACION	
MOTIVACION	94
- De la homeostasis a la competencia	96
- Motivación y cognición: Papel del entorno	98
- Motivación y comunicación	101
- Motivos para cooperar	103
 CAPITULO VI: LA INTERSUBJETIVIDAD Y LOS SIMBOLOS	107
- Intersubjetividad primaria	108
- Intersubjetividad secundaria	113
- Los primeros significados	115
- El símbolo "negociado"	117
 CAPITULO VII: DE LA ACTIVIDAD MANIPULATIVA AL	
JUEGO SIMBOLICO	121
- Juego simbólico y desarrollo	121
- Aportaciones de la Escuela de Ginebra	125
- Transiciones previas al desarrollo del juego simbólico	129
- Actividad manipulativa en antropoides	134
- Comunicación en el marco de juego	136

SEGUNDA PARTE

CAPITULO VIII: DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN LOS

NIÑOS CON SINDROME DE DOWN.....142

- Medición del desarrollo intelectual144
- Desarrollo sensorimotor149
- Carácter de la actividad exploratoria152
- El juego simbólico en niños con Síndrome
de Down155

CAPITULO IX: DESARROLLO DE LA COMUNICACION EN NIÑOS

CON SINDROME DE DOWN158

- Comunicación preverbal e interacción en los
niños con Síndrome de Down159
- Prerrequisitos y características comunicativas
de los bebés con Síndrome de Down160
- Autorregulación y reactividad temprana161
- Regulación de estados163
- Mirada164
- Vocalizaciones166
- Implicaciones para el desarrollo de la
comunicación.....168
- Desarrollo de los gestos169

CAPITULO X: ESTILOS INTERACTIVOS DE LOS ADULTOS

Y LOS NIÑOS CON SINDROME DE DOWN176

- Elementos diferenciales del habla de los
cuidadores.....177
- Aspectos negativos de la excesiva directividad .179
- Directividad como adaptación183
- Sensibilidad y adecuación a la conducta del
niño.....186

TERCERA PARTE

CAPITULO XI: OBJETIVOS Y METODOS DE LA INVESTIGACION..	192
- Objetivos	192
- Sujetos	196
- La observación	200
- Categorización	209
- Análisis secuencial	229
- Analizador secuencial de retardo ASR	231
- Problemas planteados para el análisis	235

CUARTA PARTE

CAPITULO XII: PRESENTACION DE RESULTADOS: FRECUENCIAS..	241
- Categorías del subsistema Manipulación	242
- Categorías del subsistema Novedad	246
- Categorías del subsistema Material	247
- Categorías del subsistema Tema	249
- Categorías del subsistema Lenguaje	255

CAPITULO XIII: PRESENTACION DE RESULTADOS:

ANALISIS SECUENCIAL	262
- Problema 1: relaciones entre las categorías del subsistema Manipulación	269
- Problema 2: relaciones entre las categorías del subsistema Novedad	272
- Problema 3: relaciones entre las categorías del subsistema Tema	274
- Problema 4: relaciones entre las categorías del subsistema Manipulación y las categorías del subsistema Tema	284
- Problema 5: relaciones entre las categorías del subsistema Material y las categorías del subsistema Tema	287

- Problema 6: relaciones entre las categorías del subsistema Tema y las categorías del subsistema Novedad	289
- Problema 7: relaciones entre las categorías del subsistema Lenguaje y las categorías del subsistema Manipulación	292
- Problema 8: relaciones entre las categorías del subsistema Lenguaje y las categorías del subsistema Tema	294
 CAPITULO XIV: ANALISIS Y CONCLUSIONES	306
- Comentarios generales	306
- Desarrollo de la manipulación y pautas interactivas.....	307
- Persistencia en la actividad y adaptación "orientada" de los adultos	309
- El papel del lenguaje	311
- Análisis de los patrones diferenciales de los niños con Síndrome de Down	312
- Precocidad de las manipulaciones simbólicas ...	312
- Reacciones a las transformaciones de los temas .	314
- Conducta del adulto en tareas funcionales	316
- Lenguaje	317
- Apuntes para el análisis cualitativo	319
- Sobre la persistencia	320
- Sobre la novedad	321
- Sobre la actividad motora	323
- Sobre la acción y el lenguaje	325
- Diferencias en la adaptación de los adultos	328
 BIBLIOGRAFIA.....	332



INTRODUCCION

"Un gran número de idiotas congénitos son típicos mongoles. Tan marcado es esto, que cuando los ponemos uno al lado del otro, es difícil creer que los especímenes comparados no son hijos de los mismos padres. El número de idiotas que pertenecen al tipo mongólico es tan grande, y presentan tal semejanza entre ellos en capacidad mental, que describiré un idiota miembro de esta división racial, seleccionado del gran número de los que han caído bajo mi observación.

El pelo no es negro, como el de los mongoles reales, sino de un color moreno, lacio y escaso. La cara es plana y ancha, y desprovista de prominencias. Las mejillas son redondeadas y extendidas lateralmente. Los ojos están colocados oblicuamente, y el epicanto interno más separado de lo normal del otro. Los labios son grandes y gruesos con fisuras transversales. La lengua es larga, gruesa y muy rugosa. La nariz es pequeña. La piel tiene un tinte ligeramente amarillento sucio, y es deficiente en elasticidad, dando la apariencia de ser demasiado grande para el cuerpo.

El aspecto del chico es tal, que es difícil aceptar que sea hijo de europeos, porque son tan frecuentes los caracteres presentados, que no puede haber ninguna duda de que esos rasgos étnicos son el resultado de una degeneración". (Down, 1866).

Desde 1866 un numeroso grupo de la población ha cargado con el estereotipo de "degenerados" o "monstruos". Tal como señala Rynders (1986) este estereotipo ha perdurado hasta el punto de que "Síndrome de Down" se hallaba bajo el epígrafe "Monstruo" en la edición de 1970 de la Enciclopedia Británica.

Este es uno de los más claros ejemplos de la estrecha relación que siempre ha habido entre ciencia e ideología. En la época del Dr. Down las teorías de Darwin fueron rápidamente asimiladas por amplios sectores de la intelectualidad, permitiendo su extrapolación a la

"explicación" de las diferencias étnicas. Lo que había que "explicar" claro está, era la superioridad de la raza blanca europea, último eslabón de la evolución, pero indefensa ante la degeneración de alguno de sus individuos a escalafones más "bajos" de la escala evolutiva, es decir otras razas. Algunos llegaron más lejos, como Crookshank (citado por Rynders) que, en 1924, hizo descender a los mongólicos varios peldaños más abajo, justo hasta el ocupado por el orangután. El feedback del conocimiento científico hacia la ideología es patente hasta nuestros días, como demuestra que en fecha tan reciente como 1968, un conocido teólogo norteamericano fundamentara "la plena moralidad y el derecho a no sentir culpa" por parte de los progenitores que no se esfuerzan en mantener la vida (dejar morir) de sus hijos afectados por Síndrome de Down, en la coartada de que había que defender a la sociedad de semejantes seres que "no son personas" (Perske, 1986).

Pero las tesis del Dr. Down, basadas en la idea de que cualquier enfermedad mental es una "degeneración" étnica, y cuyo éxito sólo ha perdurado en la denominación del grupo de población que aún hoy llamamos "mongólicos" o "Síndrome de Down" (a partir de aquí, en este texto figurarán las siglas SD), no son un caso particular o raro, sino que se inscriben en el origen mismo de la psiquiatría, rama de la medicina que nació al calor de las grandes instituciones de encierro.

Foucault (1976), en su aguda "Historia de la Locura" nos muestra cómo la era del racionalismo edificó en nuestra sociedad una extensa red de lugares para los "diferentes", para aquellos que no tenían lugar en la ciudad de la razón. La extendida fama de esta obra, hace innecesario reflejar aquí las transiciones acaecidas en las instituciones de encierro, que de acoger a una masa

indiferenciada de "peligrosos" e "inútiles" (y por tanto también peligrosos para la buena marcha de la sociedad), formada por mendigos, delincuentes, ancianos pobres, prostitutas viejas, enfermos crónicos, apestados, inválidos, sospechosos, locos e idiotas, se convirtió en herramienta de catalogación y diagnóstico, de "construcción" de tipologías, dando lugar a saberes que a su vez generaron lo que hoy "constatamos" como "realidades". Una de ellas es la "deficiencia mental".

Una vez definida, la subnormalidad tardará poco en tener sus propias instituciones, desde su alojamiento en pabellones específicos de los manicomios hasta centros especializados de internamiento para paralíticos cerebrales, autistas, oligofrénicos, etc.

La aventura del Dr. Down se inscribe en el momento en el que se iniciaba la disección de la enfermedad mental. La ciencia que la estudiaba fue fruto de la institución de encierro, y su nacimiento se debe a la necesidad de una coartada para justificar racionalmente la separación a que debían ser sometidos ciertos colectivos de la sociedad. En la historia de este siglo largo se confunden las argumentaciones a favor de la institucionalización de locos y deficientes. Unas veces se trata de proteger a éstos individuos de una sociedad en la que no encuentran lugar. Otras veces se trata de proteger a la sociedad de aquellos que son demasiado diferentes para compartir el mismo lugar.

La historia de la deficiencia mental (y con ella la historia del SD), no sólo comienza en una institución, sino que se confunde con la de las instituciones con las que se relaciona. Fierro (1981) nos muestra de forma brillante el impacto de la escolarización obligatoria en

la definición del subnormal. En el momento en que la escuela pasa a formar parte de la construcción de lo que hoy entendemos por la infancia normal, aquellos que quedan fuera de ella cobran un estatus específico, que los alejará desde el principio de la normalidad. No es tanto el que el deficiente no pueda acudir a la escuela, sino el que la no asistencia a la escuela normal forma parte de la definición y de la construcción del deficiente.

Incluso más tarde, cuando las condiciones sociales, políticas y económicas del mundo occidental de la posguerra en los años 40 y 50, "rescatan" el discurso de los derechos humanos y cobra importancia la idea de educabilidad de los deficientes, sigue siendo la institución (la escuela especial, los talleres especiales...) la que sigue soportando el peso de la definición de la diferencia.

El sistema educativo, como toda institución social, sirve a la homeostasis del sistema al que pertenece. En la medida que tal equilibrio exija la uniformidad de sus elementos, surgirá la necesidad de segregar y etiquetar a aquellos que no cumplan el estereotipo. También la Psicología ha sido durante mucho tiempo (y sigue siendo) una herramienta de definición de la normalidad. La psicología evolutiva explica el desarrollo normal, y la psicopatología enumera quienes no forman parte de tal normalidad.

Pero el concepto de "normalidad" es previo a las explicaciones científicas: éstas intervienen a posteriori. La dinámica social escupe sus residuos y sólo después la ciencia intenta explicar por qué alguien es "residual".

Cuando ya llevamos más de una década de discurso "integrador" en nuestro país, el optimismo a que nos puede llevar la presencia de niños con SD en las aulas normales,

queda rebajado por la aparición de nuevos mecanismos de segregación de la diferencia. Ya hace 10 años Fierro (op. cit.) nos advertía de que a pesar de la prevención y la disminución de las deficiencias de causa biológica, la deficiencia como tal proseguía en aumento, añadiendo en el saco a nuevos miembros, antes considerados normales. Saber leer y escribir ya no es garantía de no ser condenado al infierno del "retraso mental". El listón es cada vez más alto. Si ya sabemos que muchos niños de nuestra sociedad desarrollada, sin tara orgánica alguna, tienen muy pocas posibilidades de encontrar un lugar en nuestro mundo, ¿vale la pena seguir ocupándonos de los últimos de la fila, entre los que se encuentran los afectados por SD?

Por otro lado, si el origen mismo del concepto de retraso mental surge de la segregación de los individuos "inútiles", en una sociedad en la que la productividad y la rentabilidad ocupan los más altos lugares de la escala de valores, ¿no serán las personas con SD consideradas como poco rentables, no seguirán encarnando el estereotipo de todo aquello que no tiene cabida en nuestro mundo?

Aún más, el discurso que se articulará a lo largo de este trabajo, ¿acaso no forma parte del conjunto de discursos que desde 1866 han contribuido a definir, crear y segregar las personas que hoy conocemos como mongólicos?

No me es posible negarlo. Y aún así creo que vale la pena aprender cosas sobre unos seres que hoy son considerados diferentes. Y no sólo por las implicaciones que ello pueda tener en la optimización de su desarrollo. Sobre todo pretendo contribuir en la elaboración de un discurso que no se base en la oposición normalidad/diferencia sino que afronte esta última como una variable que opera en el desarrollo.

Ser diferente es exponerse a ser el chivo expiatorio del malestar social. Ser de un color de piel diferente, de una religión diferente, de una cultura diferente, de una forma de comportarse diferente a la del grupo social mayoritario puede ser peligroso. La diferencia da miedo, por ello son tan pocas las resistencias a la uniformidad. La amenaza de ser excluido produce la reafirmación y aceptación del concepto de normalidad que la sociedad ofrece. Y ello impone excluir a los que no forman parte de tal definición. Cerrando el círculo, no hay manera más segura de afirmar la propia normalidad que designando lo diferente.

Por ello, un discurso que nos muestre que hay tantas formas de ser diferente como criterios queramos adoptar es necesario. Un discurso que integre la diferencia en la definición de lo que somos los seres humanos unos con respecto a otros.

Los que llamamos subnormales no son sino un eslabón de una serie de definiciones de los que, atendiendo a ciertos criterios, son considerados no aptos para formar parte de nuestro mundo. La reivindicación de la existencia de la diferencia es ambivalente, tanto puede llevar a su exclusión como a alertar sobre la amenaza de exclusión que se cierne sobre individuos hasta hoy integrados. Este trabajo se inscribe en esta línea de preocupaciones, aunque el riesgo de producir todo lo contrario pende sobre él como sobre todos los que abordan este tema.

¿Retraso o diferencia?

Los trastornos producidos en el desarrollo de una persona por un exceso de carga cromosómica correspondiente

al par 21, ya sea por no-disyunción o por traslocación o porque se presente en forma de mosaicismo, son bien conocidos.

Un lento desarrollo del tono muscular, alto riesgo de trastornos psicomotrices, alta sensibilidad a las infecciones, abundante presencia de malformaciones congénitas... Pero también un desarrollo lento en todos los aspectos, la alta probabilidad de un "techo" cognitivo, todo tipo de dificultades en la adquisición del lenguaje... Y un rostro que los delata.

La investigación genética y bioquímica, aunque todavía en sus comienzos, nos muestra que hay razones para que las cosas vayan mal cuando sobra actividad proveniente de los genes del cromosoma 21: incremento de la actividad del superóxido dismutasa, inactividad de la cistationina beta sinsasa, exceso de actividad del fosfofructo sinsasa, sobreproducción de purina, disfunción tiroidea... En suma, un profundo desequilibrio en la síntesis de numerosas proteínas.

El descubridor de la trisomía 21 ejemplifica el resultado de todas estas disfunciones con una metáfora simple y clara:

"El mensaje de la vida se puede comparar con una sinfonía: cada músico (los genes) lee su partitura y sigue el compás del director... Cuando todos los músicos de la orquesta tocan a la vez, tanto si el músico discordante toca más rápido como si lo hace con más lentitud, el resultado será cacofónico, aunque lea correctamente su partitura. Lo mismo puede decirse de la deficiencia mental en la trisomía y en la monosomía..." (Lejeune, 1989)

Esta disarmonía afecta profundamente el sistema nervioso de las personas con SD:

"En el Síndrome de Down aparece una alteración en el desarrollo del sistema nervioso que se manifiesta de manera generalizada... Es generalizada porque: a) afecta a la cantidad total de neuronas formadas y a su organización, en estructuras y áreas muy diversas del sistema nervioso; b) dentro de una neurona, afecta a varios componentes subcelulares y, de forma destacada, al aparato sináptico; c) no sólo hay alteración en la trama estructural formada por las múltiples redes neuronales, sino también en los procesos funcionales de comunicación de una neurona con otra. Por otra parte, es importante saber diferenciar lo que hay de patológico en el desarrollo del cerebro durante el período prenatal y postnatal, y lo que hay de patológico en el desgaste precoz y en el envejecimiento del cerebro..." (Flórez, 1989)

A pesar de las enormes diferencias interindividuales en el grado de afectación, siempre se da algún tipo de trastorno en la anatomía y función del cerebro que afecta las capacidades para procesar la información.

Es evidente, por tanto, que las condiciones biológicas de las personas con SD imponen unas limitaciones reales para su desarrollo.

Una de las cuestiones más debatidas en torno a este desarrollo es la de si se lo puede catalogar como retraso o diferencia (Gibson, 1978). La hipótesis del "retraso" surge en un momento histórico determinado. La recuperación del discurso sobre los derechos humanos tras la II Guerra Mundial supone el rechazo de la visión de los SD (y todos los afectados de deficiencia mental) como monstruos, ajenos a la esencia del ser humano (aunque, como hemos visto más arriba, este discurso no estaba en absoluto generalizado). La resaca del exterminio nazi, que afectó de forma significativa a un gran número de enfermos y retrasados mentales, impuso un cambio en la percepción de estos colectivos. La idea de un desarrollo común para

todos los humanos, pero que se realiza más lentamente en algunos casos, encontró un ambiente social favorable. El monstruo se convirtió así en retrasado.

Coincide en el tiempo el éxito de las teorías de Piaget, el cual subordina el aprendizaje a un desarrollo cognitivo cuyas leyes afectan por igual a todos. Si sólo hay un desarrollo, aquellos que no siguen el patrón normal, o bien avanzan más lentamente, o bien se estancan en un punto que para el resto es sólo un jalón intermedio, o ambas cosas.

El efecto más importante de esta visión fue el triunfo de la convicción de la educabilidad de los deficientes mentales. Aunque la pedagogía especial es anterior históricamente, en este momento cuenta con los argumentos ideológicos y científicos adecuados para llevar adelante su labor. Florecen así las escuelas especiales, que se basan en la idea de adecuar los aprendizajes a la velocidad propia de sus alumnos.

Que esta idea se llevara a cabo consecuentemente es algo discutible, ya que en muchos casos se convirtieron en centros de adiestramiento, que para nada tenían en cuenta el real nivel evolutivo del niño. Y eso cuando no reproducían crudamente las condiciones de las grandes instituciones de encierro del siglo pasado.

Dejando de lado los problemas puntuales de funcionamiento de la educación especial, algunos datos replantean la pertinencia del concepto de retraso aplicado al SD. En primer lugar, cuando decimos que un niño de 12 años (edad cronológica, en este texto EC) tiene una edad mental (EM) de seis, es difícil asumir que, en consecuencia, las vivencias actuales de ese niño sean equiparables a las de cualquier niño de 6 años. Por otro lado, las múltiples dificultades con que tropieza un niño

SD en la adquisición del lenguaje o de la deambulaci3n, son diflcilmente asimilables a la tremenda sencillez con que tal proceso se da en ni1os no disminuidos (utilizar3 esta denominaci3n para referirme a los ni1os "normales", usando las siglas ND). Pero, sobre todo, la percepci3n que la mayor parte de las personas de nuestra sociedad tienen de un ni1o SD de 12 a1os, no tiene nada que ver con la percepci3n que tienen de un ni1o ND de 6 u 8 a1os.

Sin negar los efectos positivos de la hip3tesis del retraso, que al menos ha desautorizado los discursos m3s segregadores basados en la noci3n de aberraci3n o degeneraci3n y la negaci3n de "humanidad" en las personas con SD, una nueva conceptualizaci3n del desarrollo "diferente" aparece como una alternativa m3s explicativa.

Pero las nuevas hip3tesis sobre la diferencia no insisten tanto en la diferencia "a priori" de los SD, sino de las condiciones "diferentes" en que se da el desarrollo de tales personas. Tales condiciones de desarrollo est3n marcadas tanto biol3gica como socialmente.

Hacia una nueva visi3n del desarrollo de las personas con Sndrome de Down

Un aspecto importante en el que coinciden diversas investigaciones recientes (Crawley y Spiker, 1983; Beeghly y Ciccheti, 1987; Marfo, 1990; entre otros) es la enorme variabilidad interindividual que existe entre los sujetos con SD. Es m3s, las diferencias entre individuos SD son mayores que las que se pueden se1alar entre los conjuntos abstractos de SD y ND.

Ello puede ser bien explicado por una concepci3n interaccionista del desarrollo, en la que 3ste no se

concede como una "structure d'ensemble" a lo Piaget sino como un compromiso entre lo endógeno y lo exógeno con múltiples líneas potenciales que crean las diferencias individuales.

Cicchetti y Serafica (1981), Beeghly y Cicchetti (1987) proponen un modelo de explicación que denominan "perspectiva organizacional", la cual concibe el desarrollo como "una serie dinámica de reorganizaciones cualitativas entre y dentro de sistemas biológicos y conductuales que tiene lugar por medio de una diferenciación creciente y organización jerárquica". Estas reorganizaciones se dan en diferentes niveles de análisis: genético, neurobiológico, bioquímico, conductual, psicológico, ecológico-ambiental, histórico y social. Además, estos diversos niveles se hallan en una "transacción dinámica" los unos con los otros.

Las variaciones en la integración que se dan dentro de cada uno de estos niveles, y entre los sistemas que determinan cada nivel, implican formas diferentes de desarrollo que, en algunos casos, pueden resultar muy poco adaptativas.

A la hora de la verdad, estos autores tan sólo consideran las relaciones entre varios sistemas (cognitivo, afectivo y social) todos ellos contemplados exclusivamente en el nivel de la conducta del niño. Pero su propuesta epistemológica no carece de interés. La explicación de los desarrollos posibles de los niños con SD a partir de las interacciones entre niveles que van desde la genética hasta la historia social es enormemente sugerente.

La contundencia de los datos bioquímicos y neurológicos brevemente comentados más arriba, no debe llevarnos a considerar lo que hoy conocemos como SD como

fruto exclusivo de la biología. Los primeros párrafos de este texto nos ofrecen algunos datos acerca del papel que la historia ha jugado en la definición actual del SD.

En nuestro país podemos hallar algunos clínicos que han sustentado ideas parecidas. Así, por ejemplo, Cambrodí, citado por Sastre y Pastor (1987, en prensa) introduce el concepto de "deficienciación", dando a entender que la deficiencia no es un estado predeterminado para el sujeto sino que se construye en el curso del desarrollo ("deficiencia en evolución"). Esta construcción deficitaria vendría dada tanto por factores intrínsecos (limitaciones en las capacidades de procesamiento de información), como por factores extrínsecos (la relación con el medio). Por tanto, desde esta perspectiva, las características de la estimulación ofrecida por los adultos, cumplen un importante papel en el tipo de desarrollo que seguirá el niño.

En una línea similar se sitúan Moyá y cols. (1982). En primer lugar plantean la noción de "armonía" como la resultante de una determinada coordinación entre diferentes áreas de la maduración (tono muscular, motricidad, percepción, ritmo...) y la aplicación de la estimulación "adecuada" al nivel de desarrollo del niño. Para estos autores, la calidad del desarrollo depende del equilibrio entre las mencionadas áreas, lo que viene dado tanto por los condicionantes biológicos como por los factores ambientales. La deficiencia no surgiría tanto de las limitaciones biológicas por sí mismas, sino por la inadecuación del entorno a esas limitaciones. Este modelo permite, además, explicar la diferencia en el desarrollo considerado normal. Cada particular base biológica tendría su particular entorno adecuado.

Los enfoques mencionados, en suma, vienen a postular

que la deficiencia es el resultado del impacto de unas determinadas condiciones ambientales (familiares, sociales, culturales, históricas, ecológicas...) sobre unas determinadas bases biológicas.

Es en esta línea en la que sitúo la presente investigación: el estudio de la formación de los símbolos en los niños SD, proceso en el que tanto sus "particularidades" de base biológica, como lo "particular" de su entorno, juegan un papel decisivo.

Necesidad de estudiar la adquisición de los significados compartidos

Existe un volumen importante de investigaciones en torno al SD, tanto en el campo cognitivo como en el de la comunicación. Sin embargo, por lo general, no nos ofrecen una explicación clara de cuales son las características fundamentales de su desarrollo. Son investigaciones orientadas a describir las carencias o los aspectos diferenciales. Del mismo modo que muchos críticos de Piaget se resisten a su visión "negativa" del niño pequeño (niño a menudo caracterizado por lo que no sabe hacer) nosotros apuntamos la misma observación respecto a los estudios sobre SD.

Es en este punto donde queremos plantear el hilo conductor de este trabajo. Las personas afectadas de SD tienen dificultades importantes a lo largo de su desarrollo para adaptarse a una sociedad "hecha a medida" de los ND. Estos últimos están plenamente integrados en tanto que son capaces de compartir significados y manejar los sistemas simbólicos culturales. Evidentemente, unas mayores capacidades cognitivas permiten un mayor "éxito"

social. Con todo, alguien considerado como muy inteligente en un determinado medio cultural puede llegar a ser marginado o sucumbir en otro entorno si no es capaz de comprender y ser comprendido, si no consigue identificar la significación de las conductas de los demás y hacer significativas en el sentido deseado las suyas propias.

Un ejemplo útil puede ser el de los llamados "autistas inteligentes". Existen algunos sujetos capaces de dominar ciertas operaciones matemáticas pero absolutamente desvalidos en sus relaciones sociales (y, por tanto, incapaces de subsistir por sí mismos) por la sencilla razón de que "no entienden" a los demás, ni apenas son capaces de "hacerse entender". De igual modo, cuando no entendemos la conducta de alguien, decimos que está loco. No podemos compartir con él algo que consideramos básico: un mínimo consenso sobre cómo son las cosas, cómo se enjuician los actos de las personas, etc.

No es éste exactamente el caso de las personas con SD. Son capaces de un contacto afectivo plenamente normal y desarrollan en la mayoría de las ocasiones el lenguaje suficiente para comunicar con los demás. Pero lo hacen en un grado no satisfactorio. En una gran parte, el problema no está en el nivel de sus aprendizajes escolares o de sus habilidades matemáticas, sino en su torpeza para captar y manejar los complejos matices presentes en las más banales interacciones sociales. El que existan muchos grados entre los diferentes individuos no es un obstáculo para postular que es éste un grave problema para la integración social de las personas con SD.

Las desventajas de éstas en sus capacidades cognitivas y sus habilidades lingüísticas son bien conocidas. Pero si queremos comprender lo específico de su desarrollo, hemos de plantearnos algo que trasciende el

estudio del SD: Las dificultades en el manejo de significados compartidos, ¿es fruto de sus dificultades cognitivas, es decir, del desarrollo deficiente de los esquemas operatorios? O es más bien al contrario, es decir, el retraso cognitivo deriva de la dificultad en compartir significados.

Como puede verse, este dilema nos lleva al problema de las relaciones entre comunicación y cognición y, por tanto, al de la construcción del significado. En resumen, las premisas de nuestra investigación se verán afectadas según consideremos que compartir significados dependa de un desarrollo anterior de éstos por parte del sujeto, o que, por el contrario, el significado en sí sea fruto de una construcción "con los demás".

* * *

Es en este punto donde quiero presentar esta investigación, cuya motivación se desprende de mi anterior experiencia en el campo clínico. La necesidad de dar respuesta a las cuestiones que cada nuevo caso planteaba me llevaron a volver al estudio de la Psicología Evolutiva. Este trabajo es, en cierto modo, el reflejo de un proceso de "reaprendizaje", que queda reflejado en la sucesión de los capítulos. Así, en la primera parte he pretendido que ir destilando poco a poco la opción teórica por la que me he ido decantando. Me refiero a aquella que concibe al niño como un ser social que juega un papel activo en sus contactos con el mundo desde los comienzos de su vida. Aquí expondré aquellos argumentos ofrecidos por diversos autores que nos explican cómo el niño accede

al mundo, cómo se convierte en un ser capaz de compartir los significados de su cultura.

En la segunda parte, detallaré los resultados de varias investigaciones acerca del desarrollo temprano del SD que se han ido publicando en la última década, y que dan luz sobre los aspectos diferenciales en la adquisición del conocimiento y el desarrollo de la comunicación de los niños afectados por este síndrome.

Como tema de la investigación he escogido el juego porque fue precisamente la herramienta que me resultó más útil en la práctica clínica. Del mismo modo que me orientó en el conocimiento de casos particulares, creo que puede ser útil para la elaboración de criterios que expliquen lo general.

PRIMERA PARTE

17

CAPITULO I.

PIAGET: DE LA ACCION AL SIMBOLO

Para Piaget, el camino que lleva al niño a compartir significados con los demás, debe ser entendido dentro de un continuo funcional que se inicia en el comienzo de la vida con el ejercicio de los reflejos. En su teoría subyace la idea de una motivación intrínseca para el ejercicio que lleva al niño a una acción incesante sobre el medio, aplicando en ello sus crecientes habilidades perceptivas y motoras. Lo que, unido a una tendencia a la "equilibración" (al parecer también de carácter intrínseco) proporciona el marco ideal para el desarrollo de tales habilidades.

Este es el motor descrito por Piaget que impulsa al desarrollo, un motor de dos tiempos, "diseñado" para una perfecta adaptación al medio físico: asimilación de la realidad a partir de la actividad motora por un lado y acomodación de tal actividad a la realidad sobre la que se actúa por el otro.

Actuar es conocer y, además, construcción de las herramientas del conocimiento. La aplicación de las habilidades sensomotoras sobre la realidad permite aprehender esa realidad y, sobretodo, perfeccionar los mecanismos para dominarla aún mejor. Los esquemas sensoriales son las herramientas que permiten este conocimiento de "lo-que-hay-ahí-afuera", es más, permiten descubrir que existe un "ahí-afuera". Yendo más lejos, el

"ahí-afuera" queda definido por la utilización de tales esquemas. Existe para el niño en cuanto que puede ser asimilado a ellos, y su forma y propiedades son aquellas que se manifiestan en el proceso mismo de la asimilación, aquellas que pueden ser desveladas por la acción del sujeto.

Pero tal actividad debe ser equilibrada. Cuando la realidad "se resiste" a ser asimilada (por ejemplo, cuando existe conflicto entre los esquemas del niño y el movimiento real de los objetos), debe "acomodar" sus esquemas a ello. También, cuando varios esquemas compiten entre sí, su coordinación produce una nueva y más evolucionada forma de aprehender la realidad.

El desarrollo de la inteligencia es fruto de la acción, y este desarrollo es previo a cualquier aprendizaje real:

"Jamás un elemento exterior nuevo da lugar a una adaptación perceptiva, motora o inteligente, sin estar relacionado con actividades anteriores" (Piaget, 1959).

En consecuencia, Piaget fundamenta en la acción la adquisición de los significados en forma de esquemas (motrices primero, operatorios por último). Sólo el desarrollo de éstos permitirá al sujeto ir más allá, descubrir a "los otros" primero como objetos y después como sujetos, y compartir con ellos los significados creados paso a paso por su acción individual.

Pero, ¿cómo es posible el que un ser en su origen tan sólo capaz de desencadenar reflejos, desconocedor de instancias separadas de sí mismo (adualidad en el neonato), aunque movido por una motivación a dominar el entorno físico, llegue a devenir un ser social, miembro de

una cultura, capaz de compartir significados con los demás?

Para Piaget el niño llega a ello a través de una progresiva descentración, posibilitada por la creciente coordinación y movilidad de los esquemas propios, y que le llevará al conocimiento de un mundo poblado por objetos permanentes, es decir, independientes de sus percepciones y acciones. Sólo después de conseguir esta meta, podrá coordinar sus acciones con los demás. El mecanismo que posibilita esto último es el lenguaje, sistema de signos convencionales que permite una referencia común. Pero "la adquisición del lenguaje, está subordinada al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el desarrollo de la imitación y del juego, tanto como en el desarrollo de los mecanismos verbales" (op. cit.). Tal función simbólica englobaría distintas conductas: la imitación diferida, el juego simbólico, la imaginación, el sueño, el propio lenguaje y la representación del sistema de conceptos y relaciones lógicas.

En esta interpretación es crucial tener en cuenta que el lenguaje, conjunto de signos colectivos, deriva y es posibilitado por el previo desarrollo de símbolos individuales. Dicho de otra manera, se establece una continuidad funcional que comienza en la actividad senso-motriz, continúa en el desarrollo de la capacidad de representación (asimilada por Piaget a la función simbólica) y culmina en la adquisición de los signos convencionales necesarios (pero no suficientes) para la coordinación de los puntos de vista propios con los de las demás personas.

Aunque tal proceso es un continuo, debemos señalar un salto cualitativo, definidor del sexto sub-estadio del desarrollo senso-motriz: el paso del tanteo empírico

propio del sub-estadio anterior a la representación anticipatoria de los esquemas de asimilación, gracias a la creciente movilidad, rapidez y coordinación de tales esquemas, lo que permite que se anticipe a la acción, o lo que es lo mismo, que la acción sea interiorizada. Dicho de otro modo, los cambios cuantitativos dentro del sistema sensomotriz dan paso a un cambio cualitativo a otro sistema: la representación. Se inicia aquí la función semiótica, pero no concebida como una mediación entre el niño y los otros, sino como mediación entre las acciones reales y su representación mental.

Esto posibilita, pero no implica de inmediato, el lenguaje. Tan sólo la adquisición de los signos convencionales marcará el momento en el que la "coordinación" interpersonal es posible. Pero, es importante insistir en ello, no son los signos adquiridos los que "construyen" la inteligencia, sino más bien al revés. El niño desarrolla por sí solo los esquemas que le permitirán llegar al pensamiento conceptual. Los conceptos son posibles gracias a la separación entre significante y significado, y a la relación flexible que entre ambos se establece. La función simbólica prepara el pensamiento a través de conceptos y son estos los que posteriormente podrán ser compartidos. La razón, así, posibilita la comunicación.

Resumiendo, la actividad senso-motriz deriva en un sistema individual de mediación semiótica entre el sujeto y el mundo sobre el que actúa, y es este sistema el que posibilitará, después, una coordinación interindividual acerca de los significados.

Este sistema de mediación (es decir, de relación con el mundo sin el contacto "inmediato" de la percepción o las acciones) o función simbólica es posible gracias a la

capacidad de representación (interiorización de las acciones). ¿Cómo llega el niño a ello? Lo que sigue es un breve resumen de las ideas que Piaget expone básicamente en una de sus principales obras (1959). Tan sólo repasaremos aquellas ideas que nos pueden ilustrar acerca de su concepción sobre cómo el niño elabora los significados.

Desarrollo de la imitación

Piaget entiende la representación como la diferenciación y coordinación entre significante y significado, y sus mecanismos funcionales (asimilación y acomodación) son los mismos que operan en la inteligencia sensorio-motriz:

"Sobre el terreno del juego y de la imitación se puede seguir de una manera continua el paso de la asimilación y de la acomodación sensorio-motora a la asimilación y la acomodación mentales que caracterizan los comienzos de la representación". (Piaget, 1959)

Pero juego, imitación y actividad adaptada tienen orígenes diferentes. En primer lugar, la imitación es descrita como una actividad en la que predomina la acomodación de los esquemas al objeto o evento imitados. Su función será proveer el material de lo que luego denominará "dominio figurativo": "los primeros significantes diferenciados los aporta la imitación efectiva de un modelo ausente (imitación diferida) o bien su derivada, la imagen mental (imitación interiorizada), que prolongan la acomodación a los objetivos exteriores". (op. cit.)



Piaget concibe la imitación desde sus inicios como una prolongación de la acomodación sin el "contrapeso" previo de la asimilación:

"En la medida en que los objetos exteriores modifican los esquemas de acción de un sujeto sin que éste utilice directamente estos objetos ... en la medida en que la acomodación esté primero que la asimilación, la actividad se emprende en la dirección de la imitación ... prolongación de los movimientos de acomodación"(op. cit.)

Esto debe ser entendido sin descuidar una idea básica: la imitación debe concebirse como parte de la actividad constructora del sujeto. No es una conducta que se desencadene mecánicamente, no es fruto de una mera asociación. La ejecución de una imitación sólo se entiende si es motivada por la "significación" de la percepción que la precede:

"Una percepción no es a priori interesante o significativa para adquirir en seguida una eficacia motora por asociación con un movimiento: será interesante o significativa en tanto que intervenga en el funcionamiento de una acción y quede asimilada a un esquema sensorio-motor."(op. cit.)

La imitación, por tanto, queda subordinada a la actividad general, orientada a la asimilación de los objetos a los esquemas propios.

De este modo, Piaget opone su concepción de la imitación al servicio del desarrollo entendido como un proceso de asimilación a los esquemas del sujeto y de acomodación de éstos (es decir, orientada a un fin), a la idea conductista de una imitación automática por

asociación, fruto de un aprendizaje por refuerzo o contingencia.

En cuanto a su desarrollo durante la etapa sensorio-motriz, la imitación es en sus orígenes asimilación global, supeditada a la existencia previa de los esquemas que la ejecutan. Durante los primeros subestadios, el niño no imita el modelo, sino el acto en sí. No necesita conocer la existencia de objetos permanentes ajenos a su actividad sensorio-motora, pero tampoco es víctima de reflejos automáticos desencadenados por estímulos que no tengan "sentido" para el momento actual en el desarrollo de los esquemas. Ello es coherente con la idea piagetiana de que toda acción es conocimiento, y éste implica "dar significación".

Esto nos lleva a la interesante distinción que establece Piaget entre señales e índices. Mientras que las primeras se incorporan a un esquema de manera rígida e indisoluble por condicionamiento, los índices (partes o resultado de un objeto o acontecimiento) pueden ser considerados como un "signo móvil, destacado de la relación en curso y que permite las predicciones de un futuro próximo o las reconstrucciones de un pasado reciente". Es decir, el manejo de índices implica una cierta "comprensión" de la dinámica de las acciones.

Los índices aparecen durante el cuarto subestadio y pueden ser considerados como mediadores que permiten asimilar esquemas entre sí. El niño aquí "comprende" la relación entre el modelo y el gesto imitado. Durante los anteriores subestadios no se daba esto: la imitación era asimilación y acomodación a la vez y el modelo y el gesto no eran diferenciados. Pero cuando los objetos (y las personas entre ellos) cobran autonomía, el niño percibe similitudes entre las acciones de aquéllos y las suyas

propias. Similitud, que no identidad, por lo que a la asimilación de las acciones del modelo, se impone un esfuerzo de acomodación.

La imitación se "desgaja" de la actividad adaptativa general, se configura como una acción básicamente de acomodación, destinada a la adquisición de esquemas que no formaban parte de su repertorio.

A diferencia de las señales artificiales (estímulos condicionados), los índices son fruto de la propia actividad y suponen una cierta forma de conocimiento (de asimilación sensomotriz) del objeto. Pero el índice no es en absoluto un significante diferenciado, se trata de una propiedad inherente al objeto o fenómeno percibido, y está ligado a la actividad sensomotriz.

Como hemos señalado anteriormente, es durante el sexto subestadio cuando la coordinación de esquemas se independiza lo suficiente de la percepción inmediata y la experiencia empírica como para dar lugar a combinaciones mentales.

Aparece así la representación, que en el pensamiento de Piaget engloba dos funciones:

- a) El pensamiento, entendido como inteligencia basada en conceptos.
- b) La imagen mental o evocación simbólica de realidades ausentes.

Esta última consiste en una imitación interiorizada. El niño ya no necesita actuar físicamente, es capaz de anticipar los movimientos, de "representarse" las acciones de copia del modelo. El momento de su aparición se puede detectar cuando el niño reproduce el modelo en su ausencia, cuando la imitación es "diferida". Aquí se puede

hablar ya de representación. Su interiorización es la imagen mental o símbolo interior.

Es conveniente resaltar que, para Piaget, la imagen no deriva directamente de la percepción, sino que es fruto de una acomodación imitativa, es decir, una construcción fruto de la actividad del sujeto.

Actividad asimilatoria y significado

La aparición de la imitación interiorizada implica la primera disociación entre significante y significado. Ella es el significante de las representaciones. Por otro lado, el significado recae en los esquemas utilizados en el juego y la actividad adaptada:

"los significados los aporta la asimilación que prima en el juego y se equilibra con la acomodación en la representación adaptada".

Aquí vemos en esquema la distinción entre lo que el mismo Piaget denominará más tarde **dominio figurativo** y **dominio operativo**. Este último, que comprende la actividad asimilatoria, es decir, las acciones del sujeto, es el núcleo del significado, mientras que la imitación proporcionará los significantes.

En una obra posterior, al comparar su pensamiento al de Wallon (Piaget, 1976) insiste en la procedencia del significado de las acciones:

"Los mecanismos operativos tienden por una parte a servirse de los datos figurativos, mientras que éstos se refieren a "estados" que no adquieren finalmente significación sino conectados entre sí por las transformaciones:

Por otra parte, estos mismos mecanismos desbordan continuamente lo figurativo puesto que no pueden jamás "configurarse" adecuadamente ... la figuración no es más que un aspecto de las cosas, y ... los sistemas de transformación son otro al que se subordina el primero..."

Por tanto, el símbolo se articula al servicio de las acciones transformadoras, de las intuiciones preoperatorias primero, y de las operaciones después. Es un producto individual, fruto de las experiencias privadas del individuo. Consecuentemente, no es compartido. Ni es comunicable ni está al servicio de la comunicación. Su relación con los significados a los que hace referencia es, por tanto, también privada. Los significados son también un producto privado. Nos hallamos, pues, ante un sistema de representación y de mediación con la realidad fruto exclusivo de la actividad individual, para cuya génesis no ha sido necesaria la intervención de los adultos.

Hasta ahora nos hemos referido a los símbolos interiores (la imagen mental) y su relación con el componente operatorio del sujeto. Pero existen otro tipo de símbolos, esta vez externos, que forman parte de la función semiótica definida por Piaget. ¿Son igualmente de "uso privado"? ¿Su construcción se halla también al margen de las interacciones entre personas?

Desarrollo de los símbolos lúdicos

Durante el segundo año de vida del niño, aparece una actividad característica: el juego simbólico. Al igual que con la imagen mental, Piaget explora sus antecedentes

durante la etapa senso-motriz: el juego de ejercicio. Este es descrito como actividad asimilatoria pura, no compensada por la acomodación (que se reduce al mínimo) y, por tanto, sin valor adaptativo inmediato. Su valor es el mero placer funcional.

La aparición del símbolo lúdico durante el sexto subestadio no varía esta interpretación, pero ahora los esquemas asimilan los objetos a significados ausentes dando lugar a la evocación y a la ficción. Aquí vale la pena volver sobre la noción de índice sensoriomotor para compararla con el símbolo lúdico:

El índice, como ya hemos visto, es una parte o un aspecto del objeto, "... como parte de éste, el índice permite anticiparlo sin representación mental y por simple activación del esquema interesado" (Piaget, 1959). Su función es la de coordinar esquemas perceptivos y motores.

En cambio, el símbolo se basa en el parecido entre el objeto presente (que juega el papel de significante) y el objeto ausente "significado", lo cual implica representación: una situación no dada es evocada mentalmente y no sólo anticipada como un todo en función de alguna de sus partes. Es una construcción motivada por el parecido que el mismo sujeto encuentra con el objeto representado.

Por tanto, el símbolo, para Piaget implica representación, por lo que está acompañado de una imagen mental o imitación interiorizada. El juego simbólico asimila objetos y acciones a tal imagen. Esta asimilación, aunque constreñida en cierto modo por la iconicidad de los objetos elegidos, es libre. Su objetivo no es la adaptación al mundo real, sino que se sirve de ese mundo para sus propios fines. Este es el aspecto creativo de los símbolos. Permiten "recrear" la realidad a la medida de

los intereses del sujeto. Es una ficción, un objeto actúa "como si" fuera otro, se construye una acción "como si" ocurriera algo.

Los primeros símbolos son esquemas aislados y, con el desarrollo, se van transformando en secuencias que presentan auténticas "escenas".

Piaget presenta el juego simbólico como una actividad placentera, por la que el niño rompe los límites de las posibilidades reales de la acción e incluso contempla una función "catártica" que permite reelaborar situaciones pasadas a la medida de los deseos del niño.

Pero, por encima de los aspectos afectivos, el símbolo lúdico se constituye como el crisol en cuyo seno el niño aprenderá a manejar las relaciones entre un significado y un significante diferenciado. La "convencionalidad", si puede ser llamada así, que introduce el niño en sus juegos crea las estructuras que le permitirán comprender la auténtica convencionalidad de los signos sociales, del lenguaje.

Este planteamiento supone un carácter originariamente no social de los símbolos, contrapuestos a los signos arbitrarios, fruto de una convención. Los símbolos no son resultado del intercambio social, sino al revés, la socialización del niño es posible gracias al previo desarrollo individual de la función simbólica.

El juego simbólico puede nutrirse, entre otras, de las acciones que el niño percibe en los demás, pero su génesis es privada, es mera asimilación. Sólo posteriormente, cuando este juego se articule con el de otros niños en un auténtico juego de roles, podremos hablar de una actividad social. Pero ello será fruto exclusivo de la descentración de los esquemas del niño. Podremos hablar de un juego "socializado", pero tanto su

motivación como su génesis son privadas.

Los significados que el niño maneja en su juego son fruto de la actividad su inteligencia, de la misma manera que los significados incluidos en los conceptos son desarrollados por la acción y el pensamiento individual. La comunicación es secundaria a la cognición, ya que es posibilitada por ésta.

Algunos problemas de la concepción piagetiana de los símbolos

La teoría piagetiana tiene muchas virtudes. Quizás la principal de ellas es el rol adjudicado a las acciones del niño como motor de su propio desarrollo. Ello ha significado una profunda crítica de las teorías positivistas que reducen el desarrollo al mero aprendizaje por asociación y refuerzo.

Pero su explicación de la génesis de los símbolos tropieza con serios problemas que podríamos resumir en la frase siguiente:

Piaget concibe el desarrollo como un avance homogéneo en todas las áreas de la persona, liderado por la progresiva coordinación de los esquemas de acción.

De esta definición pueden surgir, al menos, cuatro cuestiones conflictivas relacionadas con la génesis de la función simbólica:

1. La adopción implícita de un modelo de "homología profunda", por el que el surgimiento de la función simbólica es consecuencia directa del desarrollo

cognitivo preverbal concebido como un todo.

2. La indiferenciación entre representación y simbolización.

3. La ausencia de análisis del papel que juega la interacción con las personas en el desarrollo en general y la formación de los símbolos en particular.

4. El predominio del "dominio operativo" respecto al "dominio figurativo".

Los cuatro puntos están profundamente relacionados entre sí, y derivan de la falta de atención por parte de Piaget del rol de la comunicación en el desarrollo. O, como señala Rivière (1984), del sesgo que implica "los símbolos concebidos, principalmente, como representación de las acciones sobre las cosas, y no tanto como instrumentos de comunicación con las personas".

El problema de las diferencias individuales

La primera de las cuestiones señaladas tropieza con el problema de las diferencias individuales en la evolución del conocimiento infantil. Para Piaget, el desarrollo tiene una dirección única. Los esquemas se desarrollan como un todo coherente, que afecta por igual a todas las áreas de la conducta. Aunque los comportamientos individuales muestren grandes diferencias, el desarrollo cognitivo subyacente avanza, estadio a estadio, en todos los ámbitos. La actividad motriz, imitación, juego, permanencia del objeto, son manifestaciones de un mismo

núcleo cognitivo, y su desarrollo se dará necesariamente a la par.

Si un niño ejecuta conductas que puedan ser clasificadas en un estadio determinado, pero todavía no es capaz de realizar otras propias del anterior, lo primero es más bien un espejismo, actuar sin comprender, movimiento vacío de contenido. El desarrollo sólo es posible cuando hay evolución y coordinación de los esquemas. No existe aprendizaje que no tenga sentido, que no "signifique" algo desde un principio.

Esto también afecta a la relación entre diferentes dominios. Así, el lenguaje precisa de un desarrollo previo de las capacidades cognitivas, tal como hemos visto más arriba. Lo mismo podemos decir del desarrollo social. El niño, antes de llegar a ser capaz de comunicarse con los demás, debe completar las etapas que le lleven a la posibilidad de manejar los signos lingüísticos. El desarrollo cognitivo lidera todos los ámbitos de la ontogenia.

Esta concepción ha ejercido indudables efectos beneficiosos en la educación y en la estimulación precoz. En primer lugar, el niño no es visto como un receptáculo pasivo de los aprendizajes. Es su propia actividad la que genera los mecanismos que le permiten asimilar conocimientos acerca de su entorno. No se puede "introducir" cualquier conocimiento en cualquier momento. Existen unas leyes del desarrollo que imponen unos ritmos.

La insistencia de Piaget de que sólo tiene sentido para el niño aquello que es asimilado por sus esquemas ha puesto en guardia a la comunidad educativa frente a los "pseudoaprendizajes", es decir, frente a las conductas adquiridas sin asimilación, como algo inútil (y en determinados casos incluso contraproducente) para el desarrollo.

Por otro lado, ello ha permitido considerar a los deficientes como sujetos en evolución. La idea de un único camino para el desarrollo ha facilitado cierta "normalización" de estos individuos, considerados como de evolución lenta, pero que han de enfrentarse a los mismos problemas que los no afectados. Ello ha revertido en programas que tienen como línea base el desarrollo cognitivo normal, atendiendo especialmente a las dificultades de transición entre etapas. Pero lo importante es el respeto que ello ha supuesto para las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de estos sujetos.

Sin embargo, esta concepción ha planteado algunos problemas. Hablaremos de ellos en la sección dedicada al desarrollo de los niños SD. Pero ahora vamos a abordar algunos aspectos también problemáticos de la concepción piagetiana del desarrollo, que dejan sin explicar fenómenos que afectan no sólo a los niños deficientes sino también en aquellos considerados normales.

A este respecto, son especialmente interesantes los descubrimientos de Nelson (1973) sobre las diferentes pautas de adquisición del lenguaje, pudiendo diferenciar dos "estilos" claramente diferenciados. Por un lado, tenemos un grupo, que denomina de tipo "referencial", de niños que tienden a especializarse en nombres de objetos. Por otro, tendríamos un estilo "expresivo", que tiende a incorporar frases enteras cuya función parece más bien destinada a regular la interacción social que a identificar y clasificar cosas. Al parecer, mientras que los primeros orientan principalmente su actividad a jugar solos con objetos, los segundos tienden más a la interacción social. Independientemente de los efectos que esto pueda suponer para su desarrollo ulterior, se nos

plantea la cuestión de si el origen de estas diferencias estriba en formas diferentes de interacción entre diversos dominios cognitivos.

Estos descubrimientos han sido replicados y confirmados en posteriores investigaciones que Bates (Bates et al. 1979), recoge en diversas investigaciones sobre diferencias individuales en la adquisición del lenguaje y otras conductas simbólicas, en las que se diferencian "estilos" en la adquisición del lenguaje. Así hay niños en los que predomina un "habla proposicional" y otros que tienden a utilizar más un "habla de fórmulas". Igualmente hay diferencias en utilización de "palabras" versus "entonación", "frases nominales" versus "frases verbales", "mayoría de nombres" versus "mayoría de pronombres", menor versus mayor uso de imitación, etc. (Bates et al. 1979). Estas diferencias no se dan específicamente en el lenguaje, sino que igualmente ocurre en el juego simbólico y en la resolución de problemas.

Todo lo anterior nos sugiere funcionamientos diferentes, difíciles de explicar desde la teoría de Piaget. Ello nos plantea, en primer lugar, la cuestión de si nos encontramos ante meros detalles "idiosincráticos" que no afectan a una concepción global de un único desarrollo posible o bien se trata de funcionamientos que implican relaciones diferenciadas entre las diversas áreas del conocimiento. En segundo lugar, podemos preguntarnos sobre el papel que juegan tanto las diferencias madurativas como las características del entorno, no ya en una mayor rapidez o retraso en el desarrollo, sino en la asunción de vías diferentes.

Una posible explicación alternativa es la ofrecida por Bates, que examinaremos en el próximo capítulo.

Representación y simbolización

Como hemos visto, para Piaget el niño llega a la representación a través del desarrollo de los esquemas de acción. El niño construye la realidad aprendiendo el comportamiento de los objetos. Las expectativas sobre la constancia del movimiento de éstos, favorecida por la memoria de reconocimiento, le lleva a la noción de permanencia del objeto. Ello conduce a la representación entendida como la capacidad de evocar el objeto ausente para la percepción directa. Esta representación es de carácter simbólico porque supone la diferenciación entre un significado (objeto ausente) y su significante (la imagen mental, derivada de la imitación, o un significante lúdico "asimilado" a esta función).

En cambio, la psicología cognitiva actual define la representación de una forma más amplia. Por ejemplo, Kaye (1986), al hablar de representación se refiere a un "proceso consistente en recuperar información de la memoria y en restituirla a un formato parecido a la experiencia original de percepción (imágenes mentales)". Para este autor, percepción y representación se sirven la una de la otra desde muy temprano. No son lo mismo, ya que la representación es la memoria de percepción, más la "hipótesis" (esquemas anticipatorios según Neisser (1976) más los componentes afectivos.

Sin embargo, la simbolización es un proceso diferente. Así, por ejemplo, para Bates (Bates et al., 1979) el símbolo es

"La comprensión o uso, dentro o fuera de situaciones comunicativas, de una relación entre un signo y su referente, tal que el signo es tratado como perteneciente a y/o sustituible por

su referente en una variedad de contextos; al mismo tiempo el usuario es consciente de que el signo es separable de su referente, esto es, no son la misma cosa" (op. cit. p.43).

Esta definición no parece hallarse lejos de la de Piaget. Pero está implícito el tema de la relación entre simbolización y representación. Bates, a diferencia de Piaget, separa representación de simbolización, las cuales ni son lo mismo ni van necesariamente unidas, ya que se puede dar representación sin simbolización y simbolización sin representación.

Esta autora considera la representación como la evocación de un paquete de acciones organizadas que definen un objeto o un suceso en ausencia de éstos. En cambio, como hemos visto en la definición de símbolo, éste no implica la ausencia del referente. Lo importante del símbolo es la elección de un vehículo para designar el referente.

"(La) Representación provee referentes internos en ausencia de soporte 'presentacional' de los referentes objetivos. (La) Simbolización selecciona de estos referentes internos una porción para su posterior proceso. Representación crea totalidades mentales; simbolización selecciona partes para apoyar la totalidad" (op cit. p 65-66).

Las evidencias empíricas de una representación sin simbolización son numerosas. No entraremos en este tema sobre el que hay una abundante literatura. Riviére (1984) entre otros, le ha dedicado un amplio comentario.

Por otro lado, también existen gestos simbólicos no representacionales, cuando el niño selecciona una acción simple para "nombrar" un objeto o evento en total presencia de ellos. Es el caso de los símbolos

presentacionales "protodeclarativos" y "protoimperativos" de los que hablaremos más adelante.

Pero, además, la relativa independencia de los orígenes de la representación y la simbolización, dificulta la postura de Piaget en torno a las relaciones entre el dominio operativo y el dominio figurativo.

La adquisición de los símbolos en un contexto comunicativo

Para Piaget los símbolos son formas de mediación del individuo con el entorno. Pero ya se ha señalado en el apartado anterior que es posible la representación sin acudir al uso de símbolos. ¿Para qué son necesarios, pues, los símbolos?

El estudio de la comunicación humana responde a la anterior pregunta. Pero ello implica un estudio más funcional, basado en el uso que el niño hace de los símbolos y, aun más si cabe, en la indagación de por qué ha surgido esta innovación en un punto de la filogenia.

Y es que la perspectiva de la función social de los símbolos implica cuestionarse el papel que estos tienen en la adquisición del conocimiento. Es decir, los sistemas de codificación simbólica pueden tener en sí mismo una importante función en el aprendizaje (que así deviene sobre todo social), con lo que, de este modo, el "dominio figurativo" podría llegar a preceder al "dominio operativo".

* * *

Estas son las cuestiones que nos plantearemos en los capítulos posteriores. En primer lugar repasaremos aquellas posturas que, adscribiéndose a las ideas fundamentales de Piaget, introducen los esquemas de

interacción con las personas como un elemento necesario para comprender el desarrollo de la función simbólica. Algunos de los miembros de la escuela de Ginebra (Sinclair) y, en concreto, Elisabeth Bates, son un claro ejemplo de esta postura.

Pero muchos autores han ido más allá en la crítica de Piaget. La influencia de las ideas de Vigotski sobre el papel de la sociedad en la construcción del conocimiento humano, ha ejercido un papel fundamental en las investigaciones de los últimos veinte años.

Por último, analizaremos las diferentes perspectivas que explican las relaciones entre cognición y comunicación. Aquí, se hallan enfrentadas dos líneas. Por un lado, aquellos que fundamentan la comunicación en los aspectos cognitivos. Por otro, los que consideran que el conocimiento se edifica sobre una base intersubjetiva que no puede reducirse a las estructuras cognitivas del sujeto.

CAPITULO II.

LA NOCION DE SIMBOLO DE BATES

Es en este punto donde podemos comenzar a analizar las importantes y sugestivas aportaciones de E. Bates, recogidas en The emergence of symbols (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni y Volterra, 1979), y completadas en posteriores investigaciones tanto por su propio equipo como por otros (Acredolo & Goodwin, 1988).

Esta autora comparte muchos de los puntos de vista de Piaget, adoptando igualmente una postura construccionista: el desarrollo es fruto de la construcción de esquemas generada por la actividad del sujeto. Insiste en algo olvidado por tantos que pretenden aplicar las ideas de Piaget a la enseñanza y la reeducación, como es la noción de que lo importante en el desarrollo de una tarea no es la conducta en sí, sino la interiorización de las "reglas" que la gobiernan. Estas reglas o procedimientos o "esquemas" podrán ser aplicados a posteriores tareas.

También acepta que existe una profunda relación entre desarrollo cognitivo y lenguaje. Pero subraya algunas diferencias importantes en el análisis de dicha relación y en la enumeración de sus componentes. En primer lugar, el tipo de causación entre diversos dominios de la conducta. En segundo (que trataremos más adelante), la consideración del papel de la comunicación preverbal en el paso a la función simbólica.

Relaciones entre cognición y lenguaje

Comencemos el primer tema con un ejemplo. Es comúnmente aceptado que la adquisición de la función simbólica sólo se da en individuos capaces de utilizar herramientas. La conclusión no implica forzosamente que el uso de herramientas ejerza de causa de la emergencia del símbolo. Habrían tres tipos posibles de relación entre una y otra habilidad:

1. El uso de herramientas es una condición previa imprescindible para la adquisición y uso de símbolos (Homología por causación directa).
2. El uso de herramientas y la función simbólica comparten habilidades reguladas por un programa subyacente (Homología por orígenes compartidos).
3. El uso de herramientas y los símbolos son utilizados en el mismo tipo de tareas (Analogía por tarea común).

Las relaciones entre cognición y lenguaje descritas por Piaget parecen estar más cerca del primer tipo de homología: determinado grado de desarrollo de los esquemas sensomotrices es previo e imprescindible para la adquisición del lenguaje.

Bates se sitúa en un tipo de explicación correspondiente a la segunda clase de homología. No se trata de que las habilidades no verbales sean un tipo de conducta que haya de desarrollarse como prerrequisito para el lenguaje, sino que ambos comparten un "software" común. Concretamente, la función simbólica es posible gracias al desarrollo

de estructuras subyacentes que también están implicadas en el uso de herramientas, la imitación y la comunicación.

Dichas estructuras, sistemas o dominios, son definidos como programas que un individuo posee y que permiten generar conductas externamente identificadas como cognitivas, lingüísticas, sociales, etc.

La función simbólica emergería filogenéticamente a partir de estos programas, inicialmente adaptados a otras funciones. Es decir, viejas capacidades sirven a nuevos fines. La transmisión entre generaciones de esa "nueva función" no implica pasar por las situaciones de los antepasados. Sencillos cambios biológicos en la puesta en marcha de dichos sistemas subyacentes, unido a las características del entorno, pueden acelerar estas adquisiciones, lo que permitiría su coordinación en un punto temprano de la ontogenia.

Lo que se plantea Bates es identificar qué sistemas operan en la emergencia del símbolo y en qué diversas áreas de la conducta están implicados.

Relaciones entre significante y significado

Otro aspecto conflictivo con la teoría de Piaget está en las relaciones entre vehículo y referente. Hemos visto que Piaget distingue claramente entre símbolo en sentido estricto (p. ej. símbolo lúdico) cuya relación con el referente es evocada en función de la forma de este último (relación icónica) y signo (p. ej. el lenguaje) cuya relación con el significado es arbitraria y convencional. Bates considera que, por ejemplo, los primeros incorporan también arbitrariedad.

Para esta autora, las relaciones entre vehículo y

referente pueden compartir dosis diferentes de iconicidad, contigüidad y arbitrariedad. Para entender esto debemos aclarar que utiliza la siguiente terminología, extraída de Peirce:

Signo: Categoría global de los vehiculos relacionados con un referente. se dividen en tres tipos:

Indice: Signo relacionado con su referente en virtud de alguna participación física. Hay contigüidad o coocurrencia entre ambos. Son ejemplos el humo respecto el fuego, el rumor del agua respecto el mar, el sonido del trueno respecto la tormenta.

Icono: Su relación con el referente se basa en la similitud, en el compartir características perceptivas. El dibujo de una llama con respecto el fuego, trazos verdes o azules en un lienzo con respecto al mar, el dibujo de un rayo respecto a la tormenta...

Símbolo: La relación es arbitraria, y sólo se da en función de la convención o acuerdo entre la comunidad de usuarios. Las palabras "fuego", "foc", "fire"... en relación al fenómeno natural del fuego.¹

Estas son las relaciones objetivas entre signo y

¹(NOTA: Es necesario aclarar las diferencias de terminología con Piaget, ya que sólo los índices son tomados en el mismo sentido. Piaget llama símbolos en sentido amplio lo que aquí se denominan signos, signos lo que aquí aparece como símbolos, y símbolos en sentido estricto (símbolo lúdico) lo que aquí son iconos.)

referente. Evidentemente, la construcción de éstas es subjetiva en tanto que es la mente (animal o humana) quien las construye. El ruido del agua es inherente al agua que corre... Solo la mente "asocia" ese ruido a la sustancia agua; solo la mente construye el reconocimiento de que "la huella" remite al paso de un animal. El referente, estrictamente hablando, solo se da en humanos y ha nacido en situaciones de comunicación. Cuando Bates utiliza la expresión "relaciones objetivas" adopta la posición de un observador externo que analiza las características del vínculo entre significado y referente. Pero el proceso de formación de ese vínculo es subjetivo.

Este comentario es necesario para entender la interpretación que Bates hace acerca del desarrollo de las relaciones vehículo-referente en el niño. Estas se establecen de forma subjetiva, en el sentido de que los niños son incapaces de objetivizar los vínculos que operan en su inteligencia. Es por ello que iconos y símbolos funcionan del mismo modo en un primer momento. Tanto uno como otro tienen una relación arbitraria con el referente desde la perspectiva del niño. Este puede apreciar la iconicidad a través de la similitud entre uno y otro polo de la relación pero, a sus ojos, tanto índices como símbolos tienen una relación de contigüidad con el referente. Desde su punto de vista, no hay forma de diferenciar la arbitrariedad o naturalidad de dos fenómenos contiguos o co-ocurrentes. Así, si para nosotros está claro que ponerse el abrigo antes de salir de casa es un índice de que tal persona se va a ir, y que el que la misma persona diga "adiós" o haga un gesto con la mano es una convención arbitrariamente ligada al hecho de despedirse (y por lo tanto de irse), no lo está en absoluto para el niño. Para él, la relación es igualmente

"arbitraria".

De aquí, Bates postula que la adquisición de las relaciones entre signo y referente, atendiendo al punto de vista subjetivo del niño, incluye dos procesos psicológicos básicos: percepción de contigüidad y percepción de similitud. La primera incluye símbolos e índices, y la segunda iconos. En cualquier caso, en la mayoría de las ocasiones se dan situaciones intermedias, escoradas a uno u otro lado de un continuo entre la iconicidad y la arbitrariedad.

De ello se podría extraer que no hay un salto brusco entre juego y lenguaje. Para Bates el símbolo lúdico también incorpora dosis de arbitrariedad en su adquisición, aunque para el observador se destaque su relación icónica con el significado. La relación objetiva no implica iguales mecanismos en la adquisición subjetiva.

El rápido resumen trazado hasta aquí nos da la pista de cuales pueden ser los dominios de la inteligencia senso-motriz que, según Bates, pueden estar relacionados con la emergencia de la función simbólica y el lenguaje, dentro de la concepción antes señalada de homología "local" o por orígenes compartidos. Como hemos visto, en la adquisición del símbolo jugarían un papel la percepción de similitud y la percepción de contigüidad. Estos procesos actuarían también en tres habilidades prelingüísticas: el uso de herramientas, la imitación y los gestos comunicativos.

Uso de herramientas

El uso de herramientas es un tipo de estrategia de resolución de problemas que implica tres pasos: a) Definir

el problema (qué objetivos no pueden ser cumplidos recurriendo a los medios habituales); b) Aislar los medios que no funcionan; c) Encontrar medios sustitutos. Es decir, se trata de una situación compleja en la que se ha de buscar la sustitución de una parte (por ej. una mano por un palo) para dar una solución global al problema. En otras palabras una situación que implica relacionar el todo con las partes.

Si bien el mecanismo más conocido es el del ensayo y error, ello no nos dice nada sobre qué es lo que lleva al niño a elegir la herramienta (el sustituto para realizar la misma acción que en otras condiciones no precisa de ellas). Para Bates, la contigüidad y la similitud, es decir, la búsqueda de elementos concurrentes y de iconicidades guían esta elección. Descubrir que determinadas acciones sobre determinados objetos producen siempre los mismos efectos, o encontrar un sustituto parecido a aquél elemento que "falla" en una acción son situaciones aplicables a la elección de herramientas y de signos.

De esta interpretación se derivaría la existencia de un mecanismo común en la relación vehículo-referente y medios-fines, que radica en la elección del instrumento en tareas senso-motrices, o del signo en la función semiótica.

El reconocimiento de las relaciones partes-todo se da en tres dominios: uso de herramientas, juego simbólico y lenguaje. En los tres casos se trataría de encontrar un sustituto adecuado para la acción. Encontrar la herramienta adecuada, el objeto que sustituye a otro, o la palabra que ha de ser entendida por el receptor son el mismo tipo de tareas, corresponderían a la misma estructura subyacente.

Pero sería muy candoroso considerar que este

mecanismo de sustitución es descubierto por el niño en cada situación. El niño está permanentemente expuesto a los modelos adultos, de los que puede aprender a resolver estos problemas sin necesidad de "inventar" en cada momento el medio sustituto necesario. Ello da pie a Bates para considerar el papel de la imitación.

Imitación

Ya hemos visto que para Piaget la imitación cumple un importante papel en la construcción del símbolo, ya que de ella el niño extrae el material propio del dominio figurativo. Sin embargo, para este autor la imitación se subordina a la coordinación de los esquemas, verdadero motor del desarrollo.

Bates concede en principio un papel similar a la imitación. Si el uso de herramientas es un proceso que comparte mecanismos con la búsqueda de vehículos a partir del análisis del referente, la imitación comparte los mecanismos de la adquisición de referentes a partir de los modelos del entorno.

La elección de un símbolo puede no implicar el análisis del referente, ni "comprender" sus relaciones. La imitación cumple aquí un importante papel que consiste, no ya en la relación entre vehículo y referente, sino la relación entre el "vehículo subjetivo" (el utilizado por el niño) y el "vehículo objetivo" (por ejemplo, proporcionado por el adulto), del cual el niño toma el modelo.

Sin embargo, imitar no significa necesariamente no comprender. Bates plantea esta cuestión y afirma que la imitación puede coordinarse con los mecanismos de análisis

vehículo-referente antes descritos. Así, distingue entre:

1. Imitación como proceso y como producto: El proceso de imitación no tiene por qué atender a los objetivos de la acción, pero, una vez que es interiorizada pasa a formar parte de los esquemas del niño y cumple una función asimiladora.
2. Imitación abierta (acompañada de acción) o cerrada (interiorizada): Sólo la primera puede estar relacionada con situaciones de nula o baja comprensión.
3. Imitación con o sin comprensión de la relación vehículo-referente: Puede haber "conciencia" de la relación de la acción con un referente.
4. Imitación dentro o fuera de situaciones de resolución de problemas: Puede haber intencionalidad en el uso de la acción para la resolución de un objetivo.

Como podemos apreciar, la relación entre estos dos procesos (análisis vehículo-referente e imitación de signos) puede ser muy diferente, incidiendo en la comprensión de los signos utilizados por el niño.

De ello se deduce que, al implicarse la imitación en el proceso de la construcción del símbolo, su papel no ha de estar necesariamente subordinado a otros esquemas, sino que puede cumplir un papel director cuando hay comprensión de la relación que se establece con el referente.

Ello es especialmente cierto cuando tenemos en cuenta el contexto social en el que se produce tal imitación, y el papel que tiene en la construcción de gestos intencionales.

Gestos comunicativos

Bates señala que en el período entre los 9 y 13 meses aparece como un momento crítico en la aparición de dos grupos de acciones. Por un lado, la emergencia de los símbolos y el descubrimiento de que "las cosas tienen nombres". Por otro, la aparición de conductas comunicativas referenciales y señales convencionales.

Esto último supone un adelanto cronológico considerable con respecto a lo que Piaget suponía el inicio de la comunicación convencional, que situaba mucho más tarde, precisamente como consecuencia del previo desarrollo simbólico. El hecho de que los símbolos sólo tienen sentido si hay alguien con quién comunicar los significados pasa por completo desapercibido para aquel autor. Por ello no consideraba la comunicación preverbal ni como proceso ni como fuente motivacional.

Bates sitúa los inicios de la comunicación intencional en torno a los 9-10 meses (cuestión que discutiremos en posteriores secciones). Un primer tipo de conductas son aquellas dirigidas a conseguir algo a través del adulto: **Protoimperativos** o "uso de agentes humanos para una meta no social" (petición intencional). Se pueden percibir los primeros "síntomas" de esta situación con el contacto ocular con el adulto cuando el niño quiere algo, lo que para esta autora nos da la **evidencia** de que el niño tiene cierta conciencia de los efectos que sus señales tendrán. Posteriormente se desarrollan variaciones voluntarias en las señales que permitirán apreciar que tales señales están más bien dirigidas hacia el adulto que no hacia el objeto en sí mismo. El proceso culmina con la ritualización de tales conductas a través de su abreviación y/o exageración.

Existe otro tipo de conductas: **Protodeclarativos** o "uso de medios no sociales para objetivos sociales" (comunicación intencional). Aunque Bates no lo especifica, es de suponer que lo de "medios no sociales" quiere decir que su acción se ejerce directamente sobre los objetos y no sobre las personas. Sin embargo, personalmente creo que, puesto que el objetivo está aquí en compartir la atención del adulto, los medios utilizados no se limitan exclusivamente en actuar sobre los objetos sino, y esto es muy importante, en cerciorarse de que el adulto atiende. Por otro lado mostrar u ofrecer objetos difícilmente pueden considerarse como medios no sociales.

Para Bates, desde el momento en que protoimperativos y protodeclarativos son ritualizados, podemos asegurar que estas acciones se dan sólo con intención comunicativa, lo que implica el reconocimiento de lo convencional de la comunicación. A partir de este momento, el niño y los adultos comparten el significado de un gesto. Aquí hay un punto conflictivo. En primer lugar, no es necesariamente cierto que la ritualización implique intención comunicativa. La ritualización también está ligada a estereotipias y se da en animales. Por otro lado, hay que tener cuidado con deducir de ahí (¿es esto lo que pretende Bates?) que sólo cuando se ritualizan los medios de contacto social hay posibilidad de acuerdo entre el niño y el adulto y la misma convencionalización sería fruto de de tales "acuerdos". Pero todo acuerdo supone intermentalidad. Esto es, no puede limitarse a la asociación que perciben dos individuos, cada uno por su lado, entre una forma corporal (gesto) y un suceso o fenómeno. Es pues necesario estudiar los procesos intermentales fundamento de toda convencionalización. Bates no aborda este tema.

Dicho lo cual, resulta interesante en la argumentación de Bates que no aparezca un salto cualitativo tan fuerte como parecería a simple vista entre los gestos comunicativos y las primeras palabras. Estas no son mucho más arbitrarias y convencionales que aquéllos. La elección de un gesto o una palabra para "nombrar" algo es, hasta cierto punto, libre. Unos y otras están ligados en un principio a su contexto, en función de una intención comunicativa. Sólo después sufrirán un proceso de descontextualización que liberará la relación signo-referente de otros condicionantes, al tiempo que acabará imponiéndose el lenguaje oral, seguramente por cuestiones prácticas.

Coordinación de estructuras subyacentes en la emergencia de los símbolos

Bates y su equipo realizaron diversas investigaciones con niños entre 9 y 13 meses utilizando un método correlacional. Observaron las capacidades cognitivas sensomotrices, las acciones comunicativas preverbales, el juego y el lenguaje. Y llegaron a establecer unas interesantes correlaciones.

En primer lugar, es de destacar la aparición de un "complejo gestual", grupo de conductas que correlacionaban entre individuos a lo largo de las edades estudiadas: Mostrar, Dar, Señalamiento comunicativo, Peticiones ritualizadas

Pero en este "complejo" sólo entran aquellas conductas a la vez comunicativas y con un cierto grado de convencionalización. No entrarían, por tanto otras acciones intencionales tales como los señalamientos no

comunicativos, las peticiones no ritualizadas, las "gracias" (show off) para mantener la atención de los adultos y las negaciones. Las características comunes al complejo gestual consisten en que son intentos comunicativos que usan señales convencionales que se refieren algún objeto o suceso externo. Están desligadas de las "gracias" que el niño sabe hacer. Bates atribuye esta correlación a que estas conductas están ligadas a través de un factor que tiene que ver con el uso de señales convencionales con un propósito comunicativo.

Por otro lado, aísla también un "complejo lingüístico", que incluye todas aquellas formas verbales con función comunicativa. Este complejo correlaciona con el anterior, de forma que los niños más precoces lingüísticamente son los que usan más gestos comunicativos convencionales. Pero no se trata, en estos momentos, de que los gestos precedan a las palabras, sino que son utilizados de forma contemporánea. El complejo lingüístico también está relacionado con el "señalamiento no comunicativo", probablemente porque ambos comparten una función referencial. Tenemos ya datos que, dentro de un modelo de homología local, apoyan la existencia de relaciones entre gestos y lenguaje verbal, apoyando la idea de éste último como una herramienta destinada a la comunicación, y resaltando de ambos el carácter de gestos convencionales.

Pero quizás uno de los aspectos más interesantes de esta investigación es la relación entre las variables no comunicativas y el lenguaje, ya que tan sólo se dan correlaciones entre éste, imitación, uso de herramientas y juego, siendo el juego simbólico el que ofrece correlaciones más fuertes. No ocurre lo mismo con variables tales como permanencia del objeto y relaciones

espaciales. Esto último es importante, ya que los datos aportados apoyan fuertemente la idea de que el desarrollo simbólico no se explica como desarrollo global de la inteligencia, sino que está relacionado con la interacción entre factores específicos.

Ahora podemos dar una respuesta a dos cuestiones que dejaba sin resolver la teoría de Piaget: el papel de la comunicación en el desarrollo de los símbolos y las diferencias individuales en este proceso. Así, en la explicación de la emergencia del símbolo, parecen haber quedado aislados tres factores fundamentales: el uso de herramientas, la imitación y las intenciones comunicativas. Cada uno de estos índices tiene un desarrollo autónomo durante la etapa sensomotriz. Pero, al llegar a una edad media de 9 - 10 meses, dan paso a la función simbólica. Bates propone un modelo de umbrales: Cada uno de los tres factores mencionados ha de llegar a un determinado umbral para servir en la creación de símbolos. Pero este umbral puede ser alcanzado por cada uno de ellos en momentos diferentes según los individuos. De manera que puede predominar, por estar más desarrollado, el análisis de la relación partes-todo, la imitación o la intención comunicativa. Así, si un niño es precoz en la imitación, pero adolece de un desarrollo lento del uso de herramientas, puede tender a adquirir símbolos con una pobre comprensión de su significado. Si es al revés, podemos encontrarnos con niños que acumulan lentamente los signos, pero con un uso referencial muy consolidado, etc.

Esta perspectiva, no sólo resulta más explicativa de las diferencias individuales (y por tanto del retraso mental) que la propuesta de Piaget, sino que también pone en cuestión el modelo de relaciones entre dominio

operativo y figurativo planteado por este autor. Por un lado tenemos el papel de la imitación, que para Bates puede tener una función asimiladora "a posteriori". No niega que imitar sea una acomodación, pero los productos de la imitación, especialmente la "imitación interna", pueden cumplir un papel fundamental en la adquisición de conocimientos. Pero también el niño puede adquirir signos via imitación del adulto, que pueden ser funcionales sin comprensión (al menos en un principio) de las características de su relación con el referente. Aunque Bates no se haya extendido mucho en este punto, podremos hallar una línea de explicación en el análisis vigotskiano de la Zona de Desarrollo Próximo. Por otro, tenemos el papel de la comunicación y la adquisición de símbolos tales como los gestos convencionalizados que no implican necesariamente representación de objetos o acontecimientos ausentes, análisis que también nos remite a los estudios de Vigotski.

Finalmente, en Bates se da una visión mucho más funcional de los signos que en Piaget, más preocupado por las estructuras. Este análisis funcional es, en definitiva, un intento de respuesta a la pregunta de por qué surgen y para qué se necesitan los símbolos: los datos anteriores nos llevan a adjudicar a las intenciones comunicativas un papel crucial en la emergencia del símbolo. Porque, ¿de qué sirve el uso de mediadores si no es para transmitir a otro los significados?. Sin embargo, Bates trata la comunicación como una función del desarrollo del bebé, sin llegar a explicarnos la forma en que se articula a través de la interacción con otras personas. Si bien considera las habilidades comunicativas, parece que el adulto no cumple otro papel que el de "estar allí" y, en todo caso, hacer cosas "interesantes" con un

cierto grado de contingencia respecto a la acción del niño.

Precisamente el análisis de la interacción es la tarea a la que intentaremos aproximarnos en los próximos capítulos.

CAPITULO III.

VIGOTSKI Y EL PAPEL SOCIAL DE LOS SIMBOLOS

Las reflexiones anteriores nos abren el camino a las importantes aportaciones de Vigotski en la comprensión del papel de los signos en la construcción del sujeto. A pesar de que sus estudios se centraron en el uso del lenguaje y apenas tocó el periodo preverbal, su teoría ha permitido abrir multitud de líneas que aproximan una explicación sobre el papel de la interacción durante la primera infancia y su relación con la adquisición de los símbolos. Algunos de los autores que han seguido este camino serán repasados más adelante. Pero ahora vamos a centrarnos en las aportaciones de Vigotski que han inspirado tales estudios.

Primero veremos las nociones vigotskianas sobre la función de los símbolos en el desarrollo humano. Seguiremos con su ontogénesis, el proceso de internalización y la zona de desarrollo próximo. Por último, repasaremos las nociones de referencia, significado y sentido, lo que nos abrirá las puertas a la discusión sobre una teoría de la intersubjetividad.

La función de los signos

Más arriba hemos visto, al hablar de Piaget, cómo la

aparición de la función simbólica permite al niño liberarse de las coordenadas espacio-temporales y, por tanto, de la inmediatez de la acción física sobre el entorno.

Muy cerca de esta concepción, Vigotski considera los signos como una forma nueva de operar sobre la realidad. Distingue las Funciones Psicológicas Elementales de las Funciones Psicológicas Superiores precisamente a partir de los modos de relación con la realidad (Vigotski, 1979). Mientras que las primeras son resultado de la experiencia directa de los sentidos, estas últimas utilizan un sistema de mediación cuya unidad es el significado.

El ser humano, a diferencia del resto de los animales, se relaciona con la realidad de forma mediata, a través de los signos. La función de éstos es, pues, crear un "reflejo" de la realidad. Esta, por tanto, ya no es tan sólo aquella que es descubierta a través de los sentidos sino que es, sobretodo, una construcción del lenguaje.

"El niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje... La inmediatez de la percepción 'natural' queda sustituida por un proceso mediato y complejo; como tal, el lenguaje se convierte en una parte esencial del desarrollo cognoscitivo del niño" (Vigotski, 1979:59).

Esta concepción está sugerida por los postulados acerca del "segundo sistema de señales" de Pavlov (Vila, 1987; Wertsch, 1988). El sujeto, gracias a estas nuevas "señales", deja de adaptarse pasivamente al medio, generando activamente los estímulos que guían su conducta. Así, en su estudio sobre la memoria, Vigotski ofrece algunos ejemplos de técnicas mnemotécnicas usadas por pueblos primitivos. Consisten en estímulos auxiliares,

tales como nudos y palos. Estas técnicas, para Vigotski, van más allá de los recursos naturales de la especie humana, y sólo pueden ser explicados como un producto de la cultura:

"... Operaciones comparativamente simples como hacer un nudo o marcar señales en un palo para recordar alguna cosa, cambian la estructura psicológica del proceso de la memoria. Dichas operaciones extienden la operación de la memoria más allá de las dimensiones biológicas del sistema nervioso humano y permiten incorporar estímulos artificiales o autogenerados, que denominamos signos. Esta facultad, propia de los seres humanos, representa una forma de conducta totalmente nueva. La diferencia esencial entre ésta y las funciones elementales podemos hallarla en la estructura de las relaciones estímulo-respuesta de cada una de ellas. La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediata de la conducta." (Vigotski, 1979; 68).

Esto último es lo que diferencia los meros índices de los signos auténticos. Estos son generados por el sujeto. La significación, es entendida por Vigotski (citado por Werstch 1988, 105) como la creación y uso de signos, de señales artificiales.

Ahora bien, al decir que los signos son creados, Vigotski no pretende que cada individuo los "invente". A diferencia de las funciones elementales, transmitidas de forma biológica como fruto de la evolución de la especie, las funciones superiores son el resultado de la transformación de aquellas a través de la mediación

social. Y tal mediación es precisamente de carácter semiótico, como queda muy clara en la siguiente cita de Vigotski reproducida por Vila (1987):

"...Del conjunto de estímulos, para mí emerge claramente un grupo único, el grupo de estímulos sociales que provienen de los otros hombres. Emergen porque yo mismo puedo reproducir estos estímulos; emergen porque enseguida se convierten para mí en reversibles y, por tanto, determinan mi conducta de manera diferente a la de todos los otros. Me convierten en parecido a los otros, convierten mis actos en idénticos a los mismos. En sentido amplio, en el lenguaje se encuentra la fuente del comportamiento social y de la conciencia".

Esto nos lleva a otro punto importante: el origen de los signos. Su función original no es la mediación de un individuo aislado con la realidad física, sino la relación entre personas. Los signos tienen su función originaria en la comunicación. Son un producto social y su origen no está en la biología ni en la lógica, sino en la historia. La adquisición de los signos se da a través de la interacción y, sólo posteriormente, pasan a formar parte del bagaje personal del sujeto.

Pero, además, los signos también son un mecanismo de mediación consigo mismo. Los signos, medios de interacción y, por tanto de regulación externa, al ser interiorizados, sirven para la propia autorregulación del sujeto:

"El sistema de signos reestructura todo el proceso psicológico y capacita al niño para dominar sus movimientos" (1979; 63)

Percepción y movimiento quedan subordinados a la significación, es decir, la conducta pasa a estar

organizada por la conciencia. Es más, las relaciones consigo mismo están mediadas semióticamente, por lo que podríamos decir que el sujeto es una construcción social. Este se ve a si mismo de forma mediada, a través de los signos proporcionados por la sociedad. La conciencia, estructura de carácter semiótico, es un diálogo consigo mismo.

Lo dicho hasta ahora nos permite concretar tres temas fundamentales de la teoría de Vigotski sobre los signos: la mediación semiótica en la relación del sujeto con la realidad, el origen social del significado y la construcción social del sujeto. Veamos ahora cual es el proceso evolutivo.

Actividad instrumental y lenguaje

Las funciones apuntadas más arriba, que presentan los signos como forma de mediación con la realidad, de intercambio social y como mecanismo de autorregulación pueden ser englobadas en una categoría general: instrumentos. Los signos como instrumentos, y su relación con otros instrumentos no semióticos es un tema tratado por Vigotski en varias ocasiones, y nos puede servir de hilo conductor para explicar sus concepciones sobre el desarrollo.

Al explicar las relaciones entre uso de herramientas y signos, Vigotski (1979) se muestra muy cuidadoso. En primer lugar señala su parecido: ambos son instrumentos de mediación. Ambos son formas de actividad indirecta sobre su objeto. Del mismo modo que las herramientas son utilizadas para operar sobre otros objetos, las palabras sirven para regular la conducta de los demás y la propia. Pero acto seguido advierte sobre lo erróneo de plantear

cualquier isomorfismo, y señala una clara divergencia en estas dos formas de actividad mediadora. Así, mientras que el uso de herramientas está orientado externamente y su finalidad es provocar cambios en los objetos, es decir dominar la naturaleza, "el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica"; está orientado internamente y aspira, no al dominio de la naturaleza, sino al dominio de sí mismo. El vínculo real entre ambas actividades estriba en las relaciones entre dominio de la naturaleza y los cambios que ello opera en la naturaleza misma del hombre. La combinación del uso de herramientas y signos da lugar a las funciones psicológicas superiores.

Para entender el fondo de esta afirmación debemos tener en cuenta que Vigotski considera que el desarrollo se da a través de saltos revolucionarios, de tipo cualitativo, que vienen determinados por las transformaciones de los sistemas de mediación.

Y esta es precisamente la función evolutiva común a herramientas y signos: su papel en las transformaciones de la mediación del hombre con su entorno. Lo que debe ser estudiado en tres líneas genéticas distintas.

En primer lugar está la evolución de la especie. Si bien la filogenia de la especie humana culmina en importantes transformaciones biológicas, el cambio fundamental se da a través de la aparición del uso de herramientas en los homínidos. Este es un prerrequisito para la adquisición de las funciones superiores, pero no es suficiente, como bien muestran las habilidades en este campo de algunos simios. Así, Vigotski (1977, 1979), citando a Köhler, señala la importancia de los rudimentos intelectuales de los chimpancés en el uso de instrumentos. Pero insiste en que estas habilidades no avanzan más allá

por ser independientes de las funciones comunicativas. Si bien existe en estos animales un lenguaje con una función de "descarga" emocional, que cumple una cierta función social, no tiene incidencia en las habilidades intelectuales. De ello deriva que "en la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento" (1977, 69).

El requisito hasta aquí ausente se da en otro dominio genético: la historia. La importancia del uso de herramientas no es el aspecto tecnológico en sí, sino el hecho de que facilita la aparición del trabajo asociado y la cooperación social, lo que da lugar a la aparición del lenguaje y las relaciones sociales mediadas semióticamente. La transmisión del uso de las herramientas de unos hombres a otros requiere la referencia común sobre los objetos de la actividad conjunta. La comunicación humana, a partir de este momento, va más allá de la transmisión de emociones y precisa de medios para compartir significados.

Las aportaciones de estos dos dominios (la filogenia y la historia) operan en la ontogénesis, no como recapitulación, sino aportando sus productos en el desarrollo del niño. El adulto de nuestra sociedad es fruto, por tanto, de los cambios biológicos de la evolución de la especie y del desarrollo histórico de la sociedad. En la ontogenia, ambas líneas se mezclan y forman un proceso único.

"..el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la

actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen". (Vigotski, 1979, 47-48)

Desarrollo presimbólico

La cita anterior señala el punto de arranque de la mayoría de las investigaciones empíricas de Vigotski. Ahora bien, ¿cual es el desarrollo anterior?, ¿cuales son los prerequisites para que el niño llegue a tan "significativo" momento? Vigotski es poco explícito sobre cuales son exactamente las implicaciones de cada una de las dos líneas de desarrollo en la conducta del niño pequeño, antes de la aparición de los símbolos. A ello se une la falta de investigaciones y una teorización detallada sobre el primer e incluso dos primeros años de vida. Para interpretar su pensamiento en este periodo, hemos de basarnos en unas pocas referencias.

En cuanto a la inteligencia práctica de que dispone el niño, derivada de la línea natural del desarrollo, Vigotski parece asimilarla a las acciones de las que son capaces los simios. Cita las investigaciones de otros autores sobre la inteligencia de simios y niños, y señala el parecido entre las acciones de unos y otros, que tienen en común el uso de instrumentos pero, sobre todo, su independencia del lenguaje y cita en su apoyo investigaciones de Chalotte Buhler.

Aquí nos encontramos con una cuestión problemática para la interpretación del pensamiento de Vigotski, ya que no ofrece ni investigaciones propias, ni un detallado análisis de aquellas conductas del niño englobables en esta línea del desarrollo. Más que una explicación sobre

la ontogenia, parece limitarse a exponer el isomorfismo existente con la filogenia.

Wertsch (1988) va más allá en su crítica y señala que, además de no explicar la línea natural de desarrollo, el "énfasis extremado sobre el desarrollo social da lugar a un sistema explicativo en el que, en realidad, los principios referentes al desarrollo natural no desempeñan ningún papel" (pag. 62). Coincidimos con ello. Sin embargo, no podemos coincidir con la afirmación de este autor de que para Vigotski, la línea natural del desarrollo se limita a la maduración orgánica. Vigotski va más allá, al incorporar al desarrollo biológico el uso de instrumentos.

Pero, por otro lado, se producen también algunas confusiones al tratar de la línea social del desarrollo. Si bien en muchas ocasiones Vigotski parece querer decir que esta última actúa exclusivamente en el marco de las funciones superiores y la utilización de signos, en algunas otras hace referencia a los orígenes de la línea social al hablar de las raíces preintelectuales del habla. Estas vendrían representadas por el balbuceo, los gritos e incluso las primeras palabras. Vigotski considera que estas formas responden a una función de descarga emocional, ajenas en principio al desarrollo del pensamiento. Pero establece su carácter primigeniamente social:

"Tempranamente, durante la primera semana de vida, se observan respuestas bastante definidas a la voz humana, y la primera reacción específicamente social se produce durante el segundo mes...las risas, los sonidos inarticulados, los movimientos, etc., constituyen medios de contacto social desde los primeros meses de vida del niño." (1977; 70,71).

Pero echamos en falta una explicación detallada del desarrollo de estas tempranas formas de interacción. Sobre esto último, Vila (1987) menciona un libro nunca publicado en el que estaba trabajando Vigotski en el momento de su muerte, en el que elabora una teoría sobre los estadios, en la que éstos están caracterizados por una estructura específica que corresponde a un conjunto coherente de funciones psicológicas que mantienen relaciones específicas en cada momento del desarrollo. Su sucesión queda marcada por "crisis", en las que aparecen "nuevas formaciones" en las relaciones entre dichas funciones.

El primer estadio comprendería los dos primeros meses de vida, definidos como un estadio transitorio entre lo puramente biológico y lo social. La nueva formación de este periodo serian las primeras señales de vida mental, de carácter afectivo y regidas por las zonas subcorticales del cerebro. Las conductas que permiten considerar esto son las que aparecen al final de este periodo y van más allá de las primeras expresiones faciales de carácter difuso que señalan sus estados. Se trata de la sonrisa y cese del llanto cuando se aproxima un adulto, que indican el reconocimiento de algunas señales exteriores.

El segundo estadio, que dura hasta el año, marca la aparición de una "auténtica interacción social entre niño y adulto". Este hecho cambia la misma naturaleza del desarrollo, por lo que esta nueva formación (las relaciones sociales), si bien arranca de las conductas conseguidas al final del estadio anterior, da lugar a un sistema totalmente diferente. Las conductas se modelan en el otro, comenzando a regular su propia conducta. La interacción social aparece como factor de desarrollo.

No parece haber gran cosa más en torno a este periodo: Desarrollo de las funciones elementales a partir

del desarrollo de la actividad práctica "inmediata" e inicio de la interacción social sobre una base afectiva. No hay nada sobre los avances del niño que le permiten llegar a usar herramientas, ni sobre la evolución de las formas de interacción presimbólicas.

De todos modos, como veremos más adelante, las ideas de Vigotski han generado una gran cantidad de investigaciones en las últimas dos décadas en torno a los factores sociales del desarrollo durante la primera infancia.

Origen y desarrollo de la función semiótica

"A partir de los primeros días de desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social y, al dirigirse hacia un objetivo concreto, se refractan a través del prisma del entorno del pequeño. El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona." (1979, 55-56)

Estas afirmaciones son realizadas por Vigotski después de resaltar la profunda relación entre acción y lenguaje en la conducta del niño. La idea de que las acciones del niño cobran significado a través del entorno social es una idea fundamental en una concepción no solipsista del desarrollo humano. Sin un entorno "significador", las acciones del niño no irían más allá de lo inmediato, no despegarían de lo que ya son capaces de hacer diversos tipos de simios.

Pero, del mismo modo que la utilización de signos no es descubierta repentinamente, ni inventada, ni surge por pura lógica, ni es preformada, tampoco es simplemente

transmitida por los adultos. Los signos no son introducidos ni desde el interior ni desde el exterior. Son "fruto de transformaciones cualitativas" a partir de la interrelación de la línea natural y la línea sociocultural del desarrollo.

Como hemos visto en el apartado anterior, sobre una base emocional, emergen formas de interacción que, al parecer, no exigen la presencia de intermediarios tan potentes como los símbolos. Pero más tarde, del mismo modo en que el trabajo asociado está históricamente relacionado con la aparición del lenguaje, el momento en que los esquemas de interacción entre el niño y su medio social intervienen en la relación del niño con el mundo de los objetos, marca la aparición de los símbolos. La inteligencia práctica del bebé, gracias a la regulación ejercida por los otros, se transforma radicalmente. Vigotski ilustra este momento con un ejemplo precioso:

"Al principio (el gesto de señalar) no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura. El niño intenta alcanzar un objeto situado fuera de su alcance; sus manos, tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire. Sus dedos se mueven como si quisieran agarrar algo. En este estadio inicial, el acto de señalar está representado por los movimientos del pequeño, que parece estar señalando un objeto: eso y nada más. Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás. El fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino de otra persona. Por consiguiente, el significado primario de este fracasado movimiento de apoderarse de algo queda establecido por los demás. Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de

agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar. En esta coyuntura, se produce un cambio en esta función del movimiento: de un movimiento orientado hacia un objeto se convierte en un movimiento dirigido a otra persona, en un medio de establecer relaciones. El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar. Como consecuencia de este cambio, el movimiento mismo queda físicamente simplificado, y lo que de él resulta es la forma de señalar que denominamos gesto." (1979: 92-93)

Esta cita ejemplifica, a partir del desarrollo de un gesto (del tipo que Bates denomina protoimperativo), el proceso que, arrancando de la actividad "elemental" del niño, convierte un acto social, externo, en un instrumento interno. El signo aparece "fuera" del control del sujeto, pero acaba por pasar a su "interior", a ser controlado por él mismo. Vigotski llama a este proceso internalización, y señala tres tipos de transformaciones necesarias para que se lleve a cabo:

a) "Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente".

b) "Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)".

c) "La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada

serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente".

De este modo, el sujeto incorpora los signos en su funcionamiento psicológico. A través de este proceso, las funciones elementales se reconstruyen culturalmente, dando lugar a las funciones superiores, basadas en las operaciones con signos. Ello se da en el desarrollo de todas las funciones, tales como la percepción, la memoria, la atención, etc.

El proceso de internalización, tal como ha sido desarrollado por Vigotski, lleva al planteamiento de dos conceptos que servirán de apoyo fundamental en nuestra investigación, tal como veremos más adelante. Los puntos a) y b) nos remiten a la Zona de Desarrollo Próximo (o Potencial), y el punto c) plantea la importancia de una serie de transformaciones que Vigotski denomina descontextualización.

Zona de Desarrollo Próximo

Vigotski plantea la necesidad de determinar dos niveles evolutivos en el niño: el nivel real, correspondiente a los conocimientos actuales, y determinado por la capacidad de resolver él solo un problema, y el nivel potencial, definido por aquello que puede solucionar solamente con la ayuda de un adulto o la colaboración de un compañero más capaz. La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia que separa ambos niveles. Este término deriva de una concepción social del

aprendizaje por un lado, y de unas determinadas relaciones entre aprendizaje y desarrollo, por otro.

Respecto este último punto, el aprendizaje puede ser considerado como una condición previa necesaria para el desarrollo cualitativo desde los procesos elementales a los superiores. Vigotski subraya una forma propiamente humana de aprendizaje:

"El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades" (1979, 136).

Esta cita revela el carácter profundamente social del aprendizaje humano. Esto lleva a Riviere (1984) a afirmar que "la maduración, por sí sola no sería capaz de producir las funciones psicológicas que implican empleo de signos y símbolos, que son originariamente instrumentos de interacción". El aprendizaje implica la presencia de los otros.

Por otro lado, para que la instrucción sea eficaz debe situarse por encima del nivel evolutivo ya alcanzado por el niño pero dentro de la ZDP. Igualmente, en la estimulación del desarrollo de los niños con retraso mental, deben tenerse en cuenta las características especiales de su propia Zona de Desarrollo Próximo para una correcta intervención. Sastre (...) lo ha demostrado a propósito de la construcción de la lógica en niños con SD; nosotros lo intentaremos a propósito de la adquisición de los símbolos en estos sujetos.

Descontextualización

Los signos están originariamente al servicio de la comunicación, por lo que es de esperar que su uso por parte del niño se de en un principio en la interacción, y que cobren en ella su sentido. Antes de dominar el significado de los signos, el niño utiliza éstos con una función eminentemente pragmática. La descontextualización es un proceso por el que el significado pleno de los signos se construye gracias a su "desvinculación" inmediata de la situación comunicativa. En este sentido, descontextualización e internalización son procesos paralelos, por los que el individuo construye un bagaje personal donde antes había instrumentos útiles tan sólo en el marco de la experiencia social.

Ello nos lleva a la diferencia entre el significado de los signos y su referente. La función original de los signos es referencial, es decir, indexical. Sirve exclusivamente a la comunicación, y está por definición contextualizada. El signo surge para denominar un referente situado en el mundo. Las primeras palabras no son en ello diferentes de los gestos indicadores. En este momento no es de extrañar que el signo aparezca para el niño como un atributo más de las cosas.

En cambio, el significado está sujeto a evolución. Las palabras del niño y las del adulto coinciden en el referente, pero no necesariamente en el significado. A partir de ahí, la referencia común permitirá al niño acceder al sistema adulto de significados. Así, las primeras palabras aisladas de los niños se refieren a un todo funcional y sólo con la posterior aparición de la frase llega a la definición del significado de la palabra:

" En lo que respecta al significado, las primeras palabras de un niño cumplen el papel de una oración completa. Desde el punto de vista semántico los niños parten de la totalidad de un complejo significativo, y sólo más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas -los significados de las palabras- y a dividir su pensamiento anterior indiferenciado en esas unidades." (Vigotski, 1977: 166)

Es así como se construye el significado de las palabras. No es un movimiento brusco o un descubrimiento puntual, sino que surge de la distancia que se interpone entre los signos y los objetos que representan (referentes). La función referencial deviene así en función simbólica, esto es, las palabras pasan de indicar referentes concretos a portar significados generalizados.

Más arriba hemos descrito, a partir del desarrollo de los gestos, la función originariamente indicativa del habla. Con el desarrollo, las palabras ya no se refieren a objetos, sino que, transformadas en conceptos, designan clases y su referente ya no es el mundo físico, sino el resto de conceptos asociados. Pasan de estar contextualizadas en el mundo real a estarlo en el sistema de conceptos. Ello permite nuevos niveles de comunicación. Como explica Wertsch (1988), "los primeros niveles de generalización y los correspondientes niveles de desarrollo en la interacción social se basan en la función indicativa del habla, mientras que los niveles más avanzados son posibles gracias a la función simbólica del habla".

Pero no hemos de olvidar que esos significados tienen un origen social, se han construido a partir de la comunicación. No tan sólo en cuanto que su origen está en la referencia común, sino que el propio proceso de

significación se da en un contexto social. Los niños redefinen el significado de las palabras a partir del uso que de ellas hacen en la interacción con los adultos en una variedad de contextos.

Diálogo e intersubjetividad

Para Vigotski, el lenguaje interiorizado es un producto evolutivo del lenguaje social. El eslabón intermedio es el lenguaje egocéntrico. No nos detendremos en esta valiosa (y quizás la más famosa) aportación. Pero hay una cuestión implícita en esta explicación que puede resultar muy útil para nuestros propósitos: los aspectos comunes al lenguaje interiorizado, el egocéntrico y el diálogo, por oposición al lenguaje escrito y el monólogo. De todos los elementos citados, el diálogo es el que más nos interesa aquí comentar.

El diálogo se elabora sobre una textura de significaciones compartidas. Además, cuanto más larga es la experiencia de vida en común de los interlocutores, cuanto más compartido es el contexto, menos palabras son necesarias en la comunicación. Gran parte del texto está implícitamente "dado". Este mismo mecanismo es el que se da en el lenguaje interior que puede considerarse un derivado de la conversación.

"El contacto psicológico entre las partes de una conversación puede establecer una percepción mutua que conduce a la comprensión del lenguaje abreviado. En el lenguaje interiorizado la percepción "mutua" está siempre presente; por lo tanto es común una "comunicación" prácticamente silenciosa de los pensamientos más complicados" (1979: 187-188)

Para nuestra investigación es muy interesante la noción de que el diálogo social es el precursor del lenguaje interior y de la conciencia. Vigotski cita ejemplos de la literatura (Dostoyevski, Tolstoi...) que muestran cómo los personajes que comparten una experiencia y una historia en común "saturan" sus palabras de sentido, lo que les evita tener que explicitar toda aquella información a la que, sin embargo, cualquier "no iniciado" no tendría acceso.

Vigotski, en los últimos párrafos de su obra *Pensamiento y Lenguaje*, hace una clara referencia a la capacidad de la intersubjetividad, clave de la comprensión dialógica:

"Llegamos ahora al último escalón de nuestro análisis del pensamiento verbal. El pensamiento en sí se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva que implica la respuesta al último por qué del análisis del pensamiento. Una comprensión verdadera y completa del pensamiento del otro es posible sólo cuando comprendemos su base afectiva-volitiva (...)

Para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones. El análisis psicológico de una expresión no está completo hasta que no se alcanza ese plano." (op cit., 193-195).

Comprender la comunicación humana y, en consecuencia, comprender la mente humana, precisa de instrumentos que nos revelen el sentido de lo que expresan las personas. Los interlocutores de un diálogo deben "acceder a la mente del otro" para que la conversación tenga sentido. Y tal

como creemos interpretar del propio Vigotski, el sentido de lo que expresa nuestro interlocutor, además de establecer una conexión con otros significados que es particular para cada contexto, contiene también el universo de las motivaciones e intenciones que subyacen a su discurso, sin cuya "aprehensión" no hay verdadera comprensión por parte del oyente. Esto implica que en cualquier conversación hay un cierto "acceso" a la mente del otro que no puede ser vehiculado exclusivamente por el significado estricto de las palabras.

Pero la carga subjetiva, la "saturación de sentido" de la conciencia humana, no puede ser ajena a su origen genético. El problema que se abre a la investigación actual es si la intersubjetividad, la capacidad de compartir significados es tan sólo una consecuencia del desarrollo de la conciencia, o si es, a la vez, condición de su formación. La respuesta en uno u otro sentido parece ser la clave de la divergencia entre las líneas de estudio de la primera infancia que han sugerido las ideas de Vigotski en la comunidad científica contemporánea.

De un lado tendríamos una concepción del niño como sujeto más bien "pasivo" en sus intercambios sociales, que se limitaría a expresar estados emocionales que serían interpretados por los adultos, quienes estarían encargados de "llenarlos de significado". Por otro, una visión en la que el desarrollo se apoya en alguna forma de intersubjetividad muy temprana, que dotaría al niño de una cierta conducta "intencional" hacia los demás. El primer grupo puede quedar representado por las teorías de "andamiaje". El segundo, por las teorías en torno a una intersubjetividad "primaria".

CAPITULO IV.
DESARROLLO DE LA
COMUNICACION

Los estudios sobre la comunicación en niños pequeños surgen a partir de la insatisfacción producida por las anteriores líneas de investigación sobre la adquisición del lenguaje. Una vez desacreditado el enfoque asociacionista, que pretendía reducir el desarrollo del lenguaje al aprendizaje de palabras por imitación, contigüidad y refuerzo, el callejón sin salida a que habían conducido los estudios sobre la construcción de la sintaxis a partir de las ideas de Chomsky, llevó a muchos investigadores a recuperar las teorías de Piaget y a buscar relaciones entre el desarrollo de la acción y la construcción de los aspectos semánticos del habla, centrándose en el significado de las producciones infantiles.

Pero no tardó en surgir un nutrido grupo de investigadores que, desde distintas perspectivas, se interesaron por los aspectos funcionales y pragmáticos del lenguaje, abriendo líneas de investigación que se centraron en los aspectos comunicativos del habla y dirigiendo sus estudios a la génesis de la interacción. No ha sido ajeno a estos propósitos el redescubrimiento de Vigotski y la intuición de que sus ideas podían significar un cambio revolucionario tanto en nuestra concepción del desarrollo, como de las relaciones entre cognición y lenguaje.

No vamos a hacer aquí un recopilación exhaustiva de toda esta temática ya que no es el objetivo de este trabajo y, por otro lado, ha sido recogida en importantes publicaciones (Schaffer, 1977; Lock, 1978; Olson, 1980; y, en nuestro idioma, Perinat, 1986). Sin embargo, haremos mención de algunos trabajos centrándonos en dos temas. Primero el de la precocidad social de los niños; segundo, el papel de la interacción lúdica niño-adulto ("formatos" de acción conjunta) como marco para el desarrollo de los símbolos.

Orígenes y evolución de la regulación mutua

Durante la década de los setenta proliferaron multitud de estudios que mostraron cómo el niño es un ser mucho más organizado de lo que pensaban los psicólogos de épocas anteriores y, sobre todo, que esta organización se manifiesta en su interacción con las personas que le rodean. Ya anteriormente algunos teóricos como Spitz (1965) y Wallon (1974), desde marcos teóricos distintos, habían abundado en la misma idea. Spitz, al distinguir la sensibilidad cenestésica como base del contacto emocional con las personas por oposición a la percepción diacritica del mundo físico. Wallon, al anteponer en la secuencia del desarrollo el contacto tónico-emocional con las personas al posterior desarrollo sensomotriz.

Pero fueron los estudios sobre las capacidades tempranas de procesamiento de información los que, aportando una importante base empírica, demostraron la preferencia por los estímulos como el rostro o la voz humanas y las tempranas capacidades para coordinar los escasos patrones motrices bajo su control con tales

estímulos (Condon y Sander, 1974; Stern, 1977; De Casper y Fifer, 1980).

Llama la atención que la más incipiente actividad del niño está preadaptada para facilitar el contacto social. La organización biológica del niño parece estar especialmente diseñada para entrar en las rutinas de intercambio con los adultos. Esta continuidad entre lo biológico y lo social es resaltada por autores como Bateson (1979), Trevarthen (1977) o Perinat (1986). La dicotomía entre ambos es falsa. No se trata de que el niño entre en el mundo de las personas "además" de madurar biológicamente. Esta maduración implica también el desarrollo de las habilidades sociales y, de hecho, estas cumplen un importante papel en la supervivencia del cachorro humano.

Bateson (1979) llega a comparar la impronta, descrita por los etólogos para explicar conductas como las de las aves recién nacidas, con la preprogramación filogenética que parece operar no solo en el niño, sino también en la madre, y cuyo fin es la coordinación de las conductas de uno y otra, sobre la que se elabora una comunicación primigenia. Esta opera como un "encuadre" sobre el que se construyen los posteriores aprendizajes del niño. La mirada mutua, los ritmos, la intensidad de la atención y la predisposición del niño para aprender serían los elementos esenciales de tal encuadre.

El esfuerzo de los adultos para "penetrar" en las acciones de los bebés ha sido uno de los principales campos de estudio. La madre (o cualquier persona que se ocupe de la crianza) organiza la actividad conjunta de modo que se den intercambios significativos (Bateson, 1979, Newson, 1977, 1978; Kaye, 1986). Para todos estos autores, en la medida en que el niño entra en los rituales

de comunicación, va adquiriendo los significados del mundo social.

Aunque esta sea la postura global, hay, con todo matizaciones que podemos formular como dos grandes corrientes. Mientras que unos, tras señalar la predisposición genética del niño para atender a los estímulos sociales, hacen recaer toda la responsabilidad del ulterior desarrollo en la madre, otros enfatizan el carácter de mútua regulación de los intercambios del bebé con aquélla.

En éste último grupo están aquellos autores como Bruner y Trevarthen que, sin negar la asimetría de las acciones del adulto y el niño, subrayan la "preparación" biológica de este último para sintonizar con aquél y entrar en los rituales comunicativos propios de la "protoconversación", es decir, de formas de intercambio que se asemejan a la conversación por el mantenimiento de turnos de intervención en los que se entrelazan los gestos y comentarios de la madre con los movimientos sumamente coordinados y balbuceos del niño (Bateson, 1986; Bruner, 1977; Trevarthen, 1977; Trevarthen y Hubley, 1978). Estos intercambios están contruidos sobre una base fuertemente rítmica y emocional en los que participan los bebés desde edades tan tempranas como los dos meses.

Trevarthen se apoya en sus observaciones para afirmar la existencia de una "intersubjetividad primaria", basada en una motivación intrínseca, de base genética (es decir, fruto de la evolución de la especie). El desarrollo de esta motivación llevaría al niño a establecer una "mutualidad de intenciones" con los adultos que lo cuidan. Habría, por tanto, una precoz "intención" comunicativa, basada en la predisposición del niño para reconocer expresiones emocionales. Sin llegar a utilizar la

expresión "intenciones comunicativas", Bruner (1972) y Newson (1977) resaltan la antítesis entre la enorme inmadurez física del cachorro humano y su capacidad para entrar en rutinas de intercambio social lo cual es de un evidente valor adaptativo. Ninguno de estos autores afirma que el niño sea capaz de intercambiar significados durante la primera mitad del primer año de vida. Es su capacidad para "participar" en el proceso comunicativo lo que, posteriormente, le permitirá adentrarse en el mundo de significaciones adultas.

A pesar de un mayor "radicalismo verbal", tampoco Trevarthen dice que el bebé sea capaz de negociar significados durante la etapa de la intersubjetividad primaria. Lo que este autor plantea es el afloramiento de "intenciones comunicativas" en el bebé hacia las personas. Kaye (1986) critica esta interpretación oponiendo la idea de que es la atribución de intencionalidad por parte de los padres y de significación que estos otorgan a las expresiones de los niños las principales responsables de la intencionalidad y el significado de que luego se revestirán. Esta relación es marcadamente asimétrica: la coordinación de las acciones niño-adulto recae sobre este último como también la regulación de los estados de excitación y el control del plan eventual que guía la interacción. Para Kaye el niño no comunica nada, a lo sumo expresa inintencionadamente sus estados internos. Los adultos sobreinterpretan estas expresiones y "colocan" su propia acción en coordinación con la conducta del niño. Los turnos son introducidos por ellos, llenando los "huecos" que deja el niño.

Kaye basa su razonamiento en la imposibilidad de que el niño produzca actos "perlocutivos", es decir, de acciones intencionalmente dirigidas a producir estados en

el otro. Sólo la respuesta contingente y constante de los adultos creará un sistema de conducta que será intencional al poder el niño prever la respuesta de sus padres.

* * *

Estas diferencias en la atribución de un papel más o menos activo del niño tienen mucho que ver con el concepto de intencionalidad. Por un lado está la concepción piagetiana. Harding (1982) la expone detalladamente al defender que las intenciones comunicativas surgen en un momento del desarrollo cognitivo, ligadas a cuestiones como la representación de meta y la diferenciación entre esquemas mediadores y esquemas finales. Por el contrario, Trevarthen (1982) diferencia las conductas cognitivas y comunicativas a partir de bases motivacionales distintas. La comunicación surgiría como actividad motivada intrínsecamente en base a factores meramente interpersonales. Volveremos con más detalle sobre este punto. De momento, resaltemos la evidencia de un precoz intercambio comunicativo, haya o no intenciones en el niño. Estas tempranas interacciones dotan a la crianza de un rol socializador olvidado durante décadas de investigación psicológica, y nos obligan a tener en cuenta su función en la adquisición de los significados por parte del niño. Ya no es posible una psicología del niño aislado. Sus acciones sobre el entorno no pueden ser explicadas sin atender al componente comunicativo. Es más, a diferencia de las visiones anteriores, conocimiento y socialización forman un todo indesligable. Veamos, pues, cómo surgen los primeros significados compartidos, y cómo se elaboran a partir de la acción conjunta.

Adquisición del significado y formatos de acción conjunta

Hablar de "significados compartidos" nos plantea varios problemas. En primer lugar está el de la intersubjetividad: cómo dos personas llegan a compartir una definición de una situación, es decir, cómo es posible que dos mentes "privadas" lleguen a comunicarse, a ponerse de acuerdo para otorgar un significado a una acción, objeto o situación. Por otro lado, está la referencia. Cómo es posible "decir" algo sobre el mundo a otra persona y que ésta sepa de qué estamos hablando. Cómo compartir la atención sobre el mismo objeto y evento a pesar de los distintos puntos de mira (física y psicológicamente hablando). Por último, cómo se elaboran las herramientas para que ambas "tareas" sean posibles. Cómo ponerse de acuerdo en cuales son los mecanismos necesarios y cómo usarlos para ponerse de acuerdo en algo.

El primer paso es el que ya hemos descrito. Existe una preprogramación, o como queramos llamarla, que favorece que niño y adulto entren en un flujo de intercambios pautado que se organiza rítmicamente en turnos de intervención. Pero, en un primer momento, las "protoconversaciones" no se refieren a nada como no sea al mismo curso de la interacción. No sólo no introducen comentarios sobre el mundo (y si los hay están sólo en la mente de la madre), sino que ni siquiera implican el uso de objetos (como no sean los cuerpos respectivos).

En sus observaciones, Trevarthen(1978) ha mostrado cómo, hasta aproximadamente los 9 meses, la actividad del niño y su atención está escindida entre los objetos del mundo físico y el mundo de las personas. El mismo hecho

es señalado por otros autores (Bruner, 1975), y está en línea con la idea vigotskiana de dos raíces diferentes en el desarrollo de la ontogenia. La intersubjetividad primordial de que nos habla Trevarthen implica compartir estados subjetivos, pero no hay significados, ni referencias al mundo externo, ni signos convencionales.

Ahora bien, existe una actividad por parte del niño dirigida al control del mundo físico, tal como Piaget nos ha mostrado magistralmente. ¿Cómo se encuentran ambos mundos? ¿Cómo descubre el niño que puede compartir sus acciones sobre las cosas con las demás personas?

El estudio del desarrollo de la comunicación en la diada madre-niño ha permitido a varios autores dar algunas respuestas. Las investigaciones planteadas en este dominio planteaban dos temas fundamentales: Primero, la continuidad funcional entre la comunicación preverbal y el lenguaje. Segundo, y éste es el que más nos interesa, el acceso del niño a la cultura y su capacidad para comportarse como miembro de ella. Ambos aspectos son indisolubles. Aprender a hablar no es tan sólo acumular vocabulario y aprender normas sintácticas, sino ser capaz de manejar los significados propios de la cultura en la que el niño se introduce.

Este planteamiento nos permitirá entender la construcción del símbolo como un proceso social de raíz, tal como nos muestra la visión vigotskiana. Pero más arriba comentábamos que Vigotski no se detuvo en la explicación de este proceso constitutivo. Los formatos de acción conjunta, definidos por primera vez por Garvey, pero desarrollados por Bruner y otros autores, son la herramienta fundamental que nos permite entender las sutilezas de este proceso.

"El formato hinca las intenciones comunicativas del niño en una matriz cultural: los formatos son instrumentos para transmitir la cultura tanto como su lenguaje" (Bruner, 1986)

Tales formatos son intercambios rutinarios, en forma de juegos que repiten su estructura básica una y otra vez, que sirven para "interpretar concretamente el intento de comunicación del niño y la madre" (Bruner, 1975). Su desarrollo es el desarrollo de la socialización de las intenciones comunicativas del niño. A través de ellos, el niño aprende qué interpretaciones suscitan sus esfuerzos y cómo puede identificarlas. La evolución de esta estructura ha sido excelentemente descrita por Bruner (1986) a propósito del juego del "cu-cu" y por Clark con el "toma-y-daca" (1986).

Bruner señala algunas de las propiedades fundamentales de los formatos. En primer lugar, limitan y hacen familiar el dominio semántico del que se trata. El formato es una estructura altamente predecible, que permite la realización de papeles reversibles y, por tanto, da entrada del niño como sujeto activo en el diálogo. Además, la atmósfera de juego en que está inmerso permite al niño "distanciarse" de la tarea, evitando la frustración ante los errores y permitiendo la innovación. Pero, por otro lado, este diálogo maneja significados culturales. Es la estructura que permite que el niño pase de las formas "naturales" a las "sociales". Provee al adulto de una base para interpretar las intenciones del niño y, a partir de ahí, tales intenciones se modelan de acuerdo a la visión del mundo propia de la cultura.

Al mantener un tema base (estructura profunda), permite la progresión por la sustitución de sus componentes (estructura superficial). El papel del adulto

está en apoyar este proceso, introduciendo nuevas formas que sustituyen a las viejas. Pero cuando el niño muestra incapacidad para una "nueva forma", el adulto regresa a las anteriores. Cuando le es posible, transforma y expande las funciones. Pero el tema base se mantiene, con lo que clarifica enormemente el contexto, gracias a la repetición. Esto permite posteriormente distinguir entre lo "dado" y lo "nuevo", entre un tema "implícito" y unos comentarios o variaciones "explícitos" que dan la nueva información. La estructura de tema-comentario es un claro precursor del lenguaje, mejor dicho, del uso del lenguaje en la conversación.

Pero, sobre todo, el formato es, tal como dice Bruner (1986) citando a Wittgenstein, una "forma de vida". Es un microcosmos a través del cual el niño construye su conocimiento del mundo a partir de los límites impuestos por las convenciones sociales que se van introduciendo a través del juego. El formato lleva necesariamente a la convencionalización. Y no sólo de las formas lingüísticas, sino de los usos y formas sociales. Es decir, se crea una "cultura" compartida entre los sujetos que participan en el formato. Es por tanto, fuente de regulación de los procesos socioculturales.

Los formatos de acción conjunta, son la herramienta fundamental para el acceso del niño a los significados compartidos por su entorno sociocultural. En su estructura y funciones podemos encontrar pistas que nos ayuden a resolver las tres cuestiones planteadas al principio de esta sección: el surgimiento y desarrollo de las herramientas convencionales de la comunicación (gestos y palabras); el nacimiento de la referencia; y, por último, las bases de la intersubjetividad.

Peticiones, gestos y palabras

El desarrollo de las "formas de pedir" dentro de los formatos pueden ayudarnos a seguir la pista de cómo las acciones "naturales" se desarrollan hasta alumbrar los modos convencionales de la comunicación humana. Recordemos la idea de Vigotski sobre el desarrollo de las funciones superiores: las acciones "naturales", como por ejemplo el intentar coger un objeto, se convierten en actos con significado regulador de la interacción. Este proceso se da de forma privilegiada dentro de los formatos: la acción que lleva a cabo el niño, acción en sí, se va a convertir poco a poco en acción "a intención" del otro.

Anto todo, nos equivocariamos al plantear la motivación del niño por actuar sobre el mundo físico como única raíz del significado. El quedarse aquí llevará a muchos autores a proponer que el niño, al menos en sus comienzos, se sirve de las personas tan solo como meros instrumentos mediadores de su acción. Aquí entramos en un tema claramente epistemológico: si lo primordial es aprehender el mundo físico y las relaciones interpersonales están subordinadas a ello o bien estas son las primordiales y el niño se sirve de ellas y las integra en sus transacciones con el medio físico.

Volviendo a las formas de petición, Bruner (1975) las considera los precursores de los actos de habla, mucho antes de que el niño sea capaz de utilizar sus primeras palabras. En todo este proceso, en cuya descripción no hemos entrado, el niño ha pasado de expresar que "quiere algo" a comunicar "qué quiere", lo cual es posible gracias al establecimiento de convenciones entre el pequeño y la madre. Pero el desarrollo ulterior de tal convencionaliza-

ción estará sometido a las pautas del mundo cultural de la madre, con lo que el niño dispondrá ya de una herramienta útil en su medio social.

No sólo se aprenden, pues, gestos y palabras, sino cómo y cuando usarlos. Bruner (1986) muestra cómo la madre no se ocupa tanto de la perfección motora de gestos y palabras como de su adecuación social, intentando asegurar que el niño, al pedir, exprese una genuina necesidad de ayuda, respete condiciones tales como el "horario" adecuado, no pida un "esfuerzo excesivo" de los demás, requiera y no exija y acepte que hay condiciones para que ella pueda "decir no".

Pero el desarrollo de la petición implica necesariamente el dominio de algún sistema de referencia. Pedir algo implica seleccionar un objeto entre todos los posibles a los ojos del otro.

Acción conjunta y referencia

La referencia es el mecanismo para distinguir un objeto (o evento, o situación) de todas sus alternativas en un contexto dado. Bruner (1986a, 1986b) ha estudiado este tema con gran finura de detalles y nos remitimos a él. Lo que simplemente queremos subrayar es que el formato es un marco idóneo en el proceso de adquisición de la referencia ya que delimita muy claramente el contexto y fija mecanismos ritualizados. En la acción conjunta, la madre destaca los objetos y los define a partir de las acciones en que son implicados. Estos no sólo ocupan un lugar, sino que sobre ellos se realizan acciones específicas que los definen.

Ahora bien, si las acciones compartidas sobre los

objetos otorgan a éstos una primera significación enactiva, la aparición de la palabra lleva este proceso mucho más lejos. La utilización de deicticos espaciales tales como "ahí", "este", etc. podría entenderse como una mera sustitución de gestos por palabras. Pero en su interacción con el niño, la madre introduce significados que van más allá del mero destacar de un contexto.

La denominación hace posible, como hemos dicho, referirse a entidades ausentes. Pero sus efectos van mucho más lejos. Denominar algo de acuerdo a la convención, implica compartir el significado que a ese algo da la comunidad que utiliza tal convención. Evidentemente, el sentido que un niño da a un objeto al denominarlo no abarca todo el significado que puede darle el adulto, pero tal sentido es uno de los posibles dentro de la propia comunidad de hablantes. No puede ser algo externo porque se ha definido a partir de un acto social.

En último extremo la referencia es un mecanismo que sirve para "acordar significados". La referencia común deriva en el significado común. El conocimiento que tenemos sobre el mundo no es producto de una "certeza" sobre la "substancia" de las cosas. La verificación de nuestra percepción del mundo se da gracias a la confirmación que nos viene de las otras personas. El conocimiento mediado por signos es, necesariamente, intersubjetivo.

Intersubjetividad, comunicación y símbolo

Dos personas pueden ponerse de acuerdo en destacar un objeto de su contexto, pueden referirse a él y, sin embargo, tal objeto puede evocar significados totalmente

distintos para ambos. Por ejemplo, un arqueólogo puede señalar a un neófito lo que para éste último tan sólo son unas piedras. El arqueólogo puede tener serias dificultades para dibujar en la mente de su interlocutor un poblado ibérico habitado por personas que se afanan en innumerables actividades. Los significados que para ambos tienen esas "piedras" en el momento del primer acto de referencia son absolutamente diferentes. Pero, sin embargo, tales "formas de ver", tales "definiciones" de lo que ambos tienen delante pueden llegar a aproximarse si se cumplen una serie de condiciones, entre otras que el arqueólogo tenga ganas de explicar su saber al respecto y que sepa cómo hacerlo; pero también que su interlocutor muestre algún interés en el tema (o en el arqueólogo) y que tenga un mínimo de conocimientos (de la historia, por ejemplo) y de capacidad para entenderlo.

Del mismo modo, aunque adulto y niño compartan una idéntica accesibilidad a los objetos que tienen delante, no comparten necesariamente su significado. El proceso por el cual se va construyendo un acuerdo sobre "qué son" tales objetos puede ser estudiado como la forma en que las categorías del sujeto con más conocimientos (la madre) se transfieren al neófito (el niño).

Esta es la tarea que se propone Werstch. Este autor (1988), plantea el tema de la intersubjetividad en términos de Rommetveit: Se da intersubjetividad cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación. Una situación, evento u objeto tienen muchas interpretaciones posibles, y el habla sirve para imponer una determinada interpretación y para crear "una realidad social temporalmente compartida". El problema no está en lo que ya se comparte al iniciar la comunicación, sino en cómo esa comunicación "crea y transforma" una situación.

Esto es fruto de los avances que los interlocutores hacen en la "negociación" de significados, logrando una mínima "definición común" de la situación compartida.

Werstch traslada esta concepción a la relación entre la madre y el niño. Pero aquí nos encontramos con una situación mucho más asimétrica que la que se da entre adultos y, en su explicación, parece diluirse el papel de la "negociación", siendo sustituida por algo que podríamos llamar "adaptación" del adulto al niño. Una diada puede atravesar distintos niveles de intersubjetividad respecto una misma situación. Ante una tarea nueva, el niño y su madre pueden no compartir en absoluto la definición de lo que se ha de hacer, con lo que habrán dificultades para dirigir la acción conjunta en el sentido de las intenciones de la madre. Tendríamos un grado superior cuando ambos comparten la definición de los objetos implicados, pero no de la naturaleza de la acción. Más alto nivel se da cuando el niño comprende lo que la madre pretende llevar a cabo, cuando puede llegar a compartir los objetivos de la tarea, sin necesidad de que aquella explicita todos los pasos. Por último se da una plena intersubjetividad cuando el pequeño toma la responsabilidad de la tarea, es decir, cuando el significado no sólo se da entre los interlocutores, sino que además se ha transferido al dominio intramental. Este proceso refleja el paso de una definición de la situación que está sólo en "la mente de la madre", a una "definición compartida", lo que implica una transferencia de conocimiento de la madre al niño. Es, en suma, una interpretación del funcionamiento de la Zona de Desarrollo Próximo definida por Vigotski. Llegar a compartir la definición de una situación, tarea u objeto posibilita la transferencia al nivel intrapsicológico.

Pero el diseño de Wercht, basado en una tarea prefijada, que impone al adulto unos objetivos, y que analiza el curso de la acción en función de estos últimos, no permite responder algunas preguntas acerca del papel de la intersubjetividad en la construcción de nuevos significados. En primer lugar, se nos muestran las habilidades y competencia del adulto para llevar a cabo sus intenciones en un contexto comunicativo, pero no ocurre igual con el niño. Este parece estar motivado exclusivamente por una "disposición cognitiva" que le permite aprender. Pero nada se nos dice de su papel como un interlocutor; parece un mero destinatario de las directivas adultas, las cuales "entiende" o "no entiende". No es un modelo sobre la "negociación". El adulto propone significados: el niño sólo sirve de feed-back para que aquél regule la complejidad de los mensajes. Nos informa de cómo el niño incorpora conocimientos, pero no cómo deviene interlocutor.

En segundo lugar, entroncando con esto último, encontramos a faltar cómo maneja la referencia el propio niño, cómo regula intencionalmente la acción del adulto. El niño también tiene intenciones al encontrarse frente a un material, tiene su propio "proyecto", y una teoría sobre la intersubjetividad debe explicarnos cómo puede llegar a implicar al adulto en tal proyecto, y cómo éste se modifica en el curso de la interacción.

El análisis del desarrollo de la intersubjetividad de Kaye (1986), respondería a estas cuestiones de una forma simple: no existe ningún tipo de intersubjetividad hasta que el niño domina el sistema semiótico de los adultos.

La afirmación de que sólo son posibles los significados compartidos cuando el niño accede al sistema

de signos resulta obvia. Pero Kaye da un paso más y asimila significado compartido con comunicación. Así, esta última sólo sería posible cuando el niño fuese capaz de aquello que implica un signo: Significación intencional y convencional. Utilizar un signo implica que el emisor se proponga que el receptor capte su significado. Para ello es necesario que los roles sean reversibles, es decir, que el niño sea capaz de adoptar la perspectiva del interlocutor. Sólo si el niño responde a una señal de la misma manera que espera que los demás respondan cuando él la emite, podemos hablar de significado compartido, y por tanto, de símbolos. La comunicación intencional, desde esta perspectiva, sólo se entiende cuando se es capaz de ello.

Ello no podría aplicarse a muchos de los gestos y vocalizaciones preverbales, e incluso ni siquiera a las primeras palabras, cuando no coinciden el léxico de las producciones del niño con el de las comprensiones. La reversibilidad entre signo y significado implica su convencionalidad, el acuerdo por parte de la comunidad de hablantes sobre esas relaciones. De este modo, toda "expresión" por parte del niño antes de llegar a esta etapa, no puede ser tomada más que como un "índice", más o menos interpretable por los padres, pero exento de auténtica intención comunicativa. El bebé emite señales indiferenciadas, pero recibe respuestas diferenciadas. Ello permite que se vayan desarrollando rutinas predecibles en cuyo seno se irán diferenciando los esquemas del bebé en la línea de la convencionalización. Cuando el bebé sea capaz de prever cómo serán interpretados sus gestos, se daría la auténtica comunicación.

En resumen, la competencia comunicativa del niño sería fruto de una labor de "andamiaje" cuya

responsabilidad recae en los adultos. Antes de eso, el bebé es un "aprendiz", cuyas acciones son moldeadas en la dirección de la cultura de su entorno.

Pero en la explicación de Kaye se encuentra a faltar un lugar para el rol que juega el niño. La metáfora que utiliza para designar a éste es la del "aprendiz", pero cualquier aprendiz hace algo más que ser recipiente de los conocimientos que "introducen" sus maestros. No es necesario apelar a un sistema de signos para concebir en el niño un "movimiento intencional", un papel agente que, hasta cierto punto, opera cambios en la conducta de sus padres, muestra preferencias, se "interesa", en suma, en al menos algunas de las tareas que le proponen. O, por lo menos, se interesa en las personas que le proponen dichas tareas. La comunicación, incluso entre los adultos, no siempre tiene como principal objetivo el intercambio de significados, la acción conjunta o la denominación del "exterior". Muchas conversaciones se pueden justificar exclusivamente por el cumplimiento de la función "fática", es decir, se justifican en cuanto que son útiles para mantener la comunicación entre las personas.

Con esto pretendemos plantear la cuestión de si realmente debemos considerar el momento en el que se comparten significados en torno a un referente externo como el principio de la comunicación. Es más, trato de argumentar que, para llegar a compartir significados, son necesarias formas de comunicación primitivas que implican un papel activo, una acción intencionada en el niño. Unas formas de comunicación que no son enunciados sobre el mundo, sino que se limitan a informar que los interlocutores están en contacto, que existe una "sintonía", que están motivados para entablar relación. Claro que ello implicaría concebir una "motivación

intrínseca" para comunicar, independiente de sus contenidos. Es por ello que a continuación presentamos un capítulo sobre la motivación.

CAPITULO V.

RELACIONES ENTRE COGNICION Y COMUNICACION: MOTIVACION

Cualquier aproximación a las relaciones entre comunicación y cognición necesariamente debe hacer referencia a los motivos que orientan el desarrollo. Sin embargo, en la mayor parte de los trabajos y artículos tal referencia es sólo implícita, es decir, se dan por sentadas determinadas motivaciones como algo obvio y se condena a otras posibles al infierno de la inexistencia.

Intentar fundamentar algún aspecto del desarrollo a partir de motivaciones innatas levanta recelos. Cuando se plantea (como hace, por ejemplo, Trevarthen (1982)) que el desarrollo de la comunicación se basa en la existencia de unos motivos hacia la cooperación, se corre el peligro de ser tachado de innatista en el mejor de los casos. Y de acientífico en el peor. Evidentemente sería de escaso valor explicativo, limitarse a decir que la comunicación aparece y se desarrolla porque hay una motivación intrínseca para ello. Pero de ahí a afirmar que la comunicación es únicamente el resultado del desarrollo e interacción de los esquemas cognitivos y de los aprendizajes sobre el entorno que ello provoca, hay un paso que no es obligatorio dar.

La prevención contra todo aquello que pueda suponer un determinismo del posterior desarrollo es sana desde el punto de vista del quehacer científico. Los primeros pasos

de la psicología científica estuvieron encaminados a hacer una profunda "limpieza" de los conceptos acientíficos que poblaban la disciplina. En la necesidad de buscar un referente "respetable", uno de los pilares en que se asentó fue la búsqueda de una plataforma común al resto de las ciencias naturales. Esta base empírica fue tomada en gran parte de la biología. Y es así como hubo un consenso generalizado en basar la conducta humana en unos impulsos (drives) primarios necesarios para la supervivencia de la especie, y que tendrían una clara base biológica (aunque sería más exacto decir una base visceral). Este es el caso del hambre, la sed, el instinto sexual. Para algunos teóricos esta lista se podría ampliar a otros similares como el instinto agresivo. Este planteamiento cae en la fácil trampa del reduccionismo: toda la actividad desplegada por el sujeto se explicaría como fruto de los aprendizajes necesarios para desarrollar las estrategias que, en último término, lleven a la satisfacción de tales necesidades. En otras palabras: toda la cultura sería fruto, sencillamente, de los rodeos que varias generaciones han tenido que dar para poder comer, beber o aparearse. La cultura sería poco más que un accidente, provocado por la necesidad. Del mismo modo, para los psicoanalistas, la sociedad sería fruto de la frustración del principio del placer.

Este consenso, que comprometía tanto a conductistas como psicoanalistas, muy pocas veces fue discutido hasta que una serie de experimentos y sus consecuencias teóricas, especialmente en el campo de la psicología animal, vinieron a socavarlo. El acta de defunción de esta visión "ortodoxa" vino a ser un famoso artículo de White (1959) sobre el que se basarán las siguientes consideraciones.

De la homeostasis a la competencia

White hace una completa revisión de los experimentos llevados a acabo en el campo de la psicología animal sobre motivación y muestra que existen motivos que no entran en el esquema anterior. Se refiere, sobre todo, a los que están por debajo de las actividades exploratorias y manipulativas. Sugiere la existencia de una motivación (que luego Hunt denominará intrínseca) que induce al sujeto a la actividad, a explorar el entorno y a manipular los objetos. Es decir, una motivación para (son sus términos) la competencia.

Este cambio conceptual es de suma importancia. Se pasa de una concepción "hidráulica" de la conducta que sitúa el motor de ésta "fuera", en los estímulos, a otra basada en la actividad del sistema nervioso, en la expresión de necesidades intrínsecas. Pasamos de una teoría de la "respuesta" a una teoría de la "acción". En consecuencia, desde esta perspectiva, la cultura ya no es vista como fruto de la "escasez" del medio, sino como resultado de la actividad del sujeto, de la exploración, de la manipulación, todas ellas motivadas de manera intrínseca e innata.

En resumen, la competencia tendría una base motivacional. En palabras de White (1959), la conducta generada de esta manera "...es dirigida, selectiva y persistente, y se mantiene no porque sirva a los instintos primarios, a los cuales de hecho no puede servir hasta que está casi perfeccionada, sino porque satisface una necesidad intrínseca para tratar con el entorno". No se trata, pues, de conductas singulares, sino de una motivación a la transacción como un todo, al desarrollo de

una "efectiva familiaridad" con el entorno.

Estas ideas cobran mayor sentido a la luz de la teoría de la acción que considera los organismos como entidades "auto-gobernadas". Es decir, sin negar la influencia heterónoma de la conducta (las condiciones ambientales), la acción tiene su origen en los procesos internos del propio organismo. En el curso de la vida se van imponiendo las fuerzas internas respecto a las externas, en el camino de una progresiva autonomía, es decir, el control de las influencias externas. De este modo, el aprendizaje no es sólo una respuesta a un proceso regulado desde el exterior del organismo, sino que está guiado "desde dentro", aunque su contenido sea eminentemente fruto de la interacción con el medio, cuyo impacto desencadena la puesta en marcha de los sistemas de acción. En definitiva, el dominio del medio como necesidad para la supervivencia es lo que da sentido a la motivación para la competencia. Y más en el ser humano, ya que la inmadurez de sus cachorros hace más importante la motivación para aprender.

Esto es lo que subraya Gilbert (1970), quien considera poco razonable atribuir aquello que contribuye de forma importante a la supervivencia de la especie como fruto del azar. Para este autor, tendrá más posibilidades para sobrevivir aquel individuo que, además de tener un potencial para la destreza manual y la coordinación neuromuscular, necesite también manipular objetos para resolver problemas: "Una especie no motivada ha de sucumbir más pronto o más tarde a otra bien motivada".

Motivación y cognición: Papel del entorno

Pero conviene insistir en que el desarrollo de la "effectance" no es fruto de la mera maduración. Necesita determinadas condiciones para ser activada. Así, si el entorno es "demasiado familiar", o bien si la actividad no produce efectos, no será el adecuado para generar interés en la competencia. La acción no es en sí misma un fin. Sólo se ve apoyada por la motivación cuando obtiene efectos, es decir, cuando procura conocimiento. Del mismo modo, los cambios que se producen en la "estimulación" del sujeto sólo son motivados cuando son producidos por su actividad. Acción y cognición se implican mutuamente y son guiadas por la misma base motivacional.

Este planteamiento es el que subyace en la obra de Piaget. Para este autor la relación entre motivación y cognición es evidente: el desarrollo de la inteligencia sensomotriz está animado por el sentimiento de eficacia. En su concepción, la tendencia a explorar y solucionar problemas es inseparable del proceso cognitivo orientado a conseguir una mejor adaptación a la realidad. El desencadenante de la acción motivada estaría en la línea de la hipótesis de la "mínima discrepancia": en su terminología, sería el desequilibrio entre los esquemas del niño y la percepción de la realidad. Precisamente cuando este desequilibrio se sitúa en los márgenes del óptimo nivel de disparidad se darían los procesos de asimilación (aplicación de esquemas a realidades "ligeramente" diferentes) y acomodación (transformación de los esquemas para aprehender mejor tales realidades).

Como podemos ver, Piaget anticipa muchos aspectos de la teoría de la acción: el niño no es un mero receptor de estímulos, sino que opera sobre ellos a través de sus

esquemas de aprehensión de la realidad. El desarrollo de los motivos viene dado por la interacción constante con el espacio y los objetos que lo pueblan.

Pero el entorno considerado por Piaget es un entorno físico, impersonal, en el que el papel de los adultos no es considerado ni como coadyuvante del desarrollo cognitivo ni como componente de los aspectos motivacionales.

Harter (1978, 1980) sí que tiene en cuenta (hasta cierto punto) el papel de los otros en la motivación del niño. En primer lugar, diferencia una motivación innata de una motivación que se desarrolla a partir de la experiencia temprana. Y es en esta última donde tiene un importante papel la acción de los adultos. Este autor acentúa la importancia de los sentimientos de eficacia asociados a la "efecctance", la cual tendría diversos componentes: cognitivo, interpersonal y de competencia motora. Para Harter, estos sentimientos de eficacia vendrían dados básicamente por el refuerzo social: Las alabanzas y ánimos de los adultos a las acciones del niño actúan como recompensa, modelando la dirección de las acciones del niño. Esta recompensa tendría una triple función: una afectiva, que produciría sentimientos de satisfacción; otra informativa sobre la importancia relativa de las acciones; y una última de **feed-back** sobre el éxito o el fracaso de sus acciones. Este refuerzo del éxito llevaría progresivamente a una disminución de la necesidad de aprobación externa ya que el niño acabaría por desarrollar un sistema de autorrecompensa interna y un conjunto interno de objetivos a dominar. Finalmente, estas funciones se internalizan y los niños se hacen capaces de recompensar, mantener y controlar su propia conducta.

Harter da un gran valor a la función de las personas

que pueblan el entorno del niño, ya que el desarrollo de la motivación para la competencia no depende tan solo del éxito o fracaso en las tareas del niño, sino del refuerzo que los adultos hagan en ese momento. Pero a ello reduce la interacción: a la administración de recompensas que, a lo sumo, dan información. La interacción como tal no es considerada.

En el estudio de la interacción entre el bebé y los adultos existe un término muy utilizado en la literatura anglosajona: "Responsiveness". Hace referencia a las respuestas de los adultos que son contingentes a las acciones del niño. El niño percibe la regularidad de las respuestas a estas conductas y ello le lleva a repetirlas para observar los efectos (Watson, 1972). Aquí se traza un claro paralelismo con las reacciones circulares secundarias, en las que el niño descubre y "explora" el "placer de ser causa".

Esto significa un importante impulso para el desarrollo de las acciones del niño sobre su entorno. Según Lewis y Goldberg (1969), la "responsiveness" de la madre lleva al niño a la expectativa generalizada de conseguir efectos sobre el ambiente. Ello motiva al niño a iniciar nuevas conductas y probar nuevas habilidades. Esto lleva a Yarrow y Messer (1983) a afirmar que una exposición temprana a contingencias beneficia el aprendizaje posterior. La "responsiveness" de los padres influiría en el desarrollo intelectual y social, y en el juego del niño.

Este planteamiento conecta el desarrollo cognitivo y el social: el desarrollo de la conciencia de contingencia como resultado de las acciones del niño sobre el mundo físico y de las respuestas de los adultos a su conducta llevarán a aquél tanto a las conductas que mejoren su



competencia sobre las cosas como a las que eliciten las respuestas de los otros.

Ahora bien, desde este punto de vista el concepto de motivación se circunscribe a la generación de efectos en el entorno. Los autores reseñados parecen concebir la interacción como una herramienta más del dominio cognitivo del niño y dentro de su motivación de "ser eficiente". La comunicación sería así un aspecto bastante indiferenciado del desarrollo cognitivo.

En cambio, la posición que queremos defender es que la comunicación posee un estatus específico. El análisis del papel que ésta juega y el de su génesis nos llevarán concluir que no se trata de un producto más o menos diferenciado de la "effectance" sino que bien podemos hablar de unos motivos intrínsecos para comunicar.

Motivación y comunicación

En el capítulo anterior hemos pasado revista a las investigaciones sobre la comunicación preverbal. Allí se ha visto que pocas semanas después del nacimiento se establecen formas de relación interpersonal. Más aún, muchos son los datos que nos muestran al bebé comparativamente más competente en las pautas de interacción con las personas que en la acción sobre el mundo físico.

En nuestra reflexión sobre los motivos, este hecho cobra una gran importancia. Los avances de la comunicación, ¿están explicados por el desarrollo de los esquemas de acción, o bien siguen un curso particular ligado a la relación interpersonal? En términos de motivación: la "effectance", tal como ha sido definida

hasta ahora, ¿explica la aparición de las pautas de interacción como un caso más de dominio del entorno, o bien necesitamos redefinir las motivaciones intrínsecas del ser humano? En resumen, tenemos dos concepciones alternativas: a) La comunicación humana es un producto derivado de los avances cognitivos fruto de la tendencia a la maestría sobre el entorno; b) Existe una motivación específica para la cooperación.

La primera hipótesis podría derivarse de los autores mencionados más arriba. Su versión más "dura" provendría de la concepción piagetiana del desarrollo, fuertemente racionalista, que hace derivar los progresos en la comunicación de los avances del niño en la conquista del "concepto de objeto".

Pero los datos mencionados sobre la precocidad de las pautas de interacción hacen que resulte insatisfactoria esta explicación. Ello ha llevado a varios psicólogos cognitivos a plantear, dentro de los presupuestos estructuralistas, una concepción más dialéctica de la relación entre acción impersonal e interacción. Un buen ejemplo sería Watson (1979) y Rivière (1985). Admitida una motivación para producir efectos en el entorno, el desarrollo de la comunicación podría ser entendido como fruto de la obtención de contingencias por parte del bebé en la conducta de los adultos. Para Rivière (1985), el niño nace con unos programas que facilitan una relación privilegiada con determinados "conjuntos estímulares" que generalmente provienen de la acción de las personas, tales como la configuración del rostro humano, la voz de la madre, etc. La orientación es a parámetros estímulares, no a personas. El origen del desarrollo de la comunicación estaría en la percepción de contingencias. Como que la producción de estas últimas está intrínsecamente motivada,

la conducta del bebé se modelaría en la dirección de conseguir tales contingencias en su entorno humano. Esto llevaría a una progresiva competencia en la anticipación de respuestas humanas. Y, sólo en último término, surgiría la intención comunicativa.

En resumen, desde esta perspectiva la comunicación es un subproducto de los avances cognitivos en dos dominios, definidos por los esquemas de acción y los esquemas de relación. Sólo la coordinación de unos y otros darán paso a una comunicación intencionada. Pero, fijémonos bien, ambos procesos se diferencian sólo por los distintos comportamientos de objetos materiales y personas. El mecanismo de construcción de unos y otros es el mismo.

Obsérvese que, dentro de esta perspectiva, las expresiones emocionales tendrían una primitiva función impersonal. Sólo las emociones se integrarían en la relación con las personas, cuando éstas fueran construidas como tales gracias a los avances en la capacidad de anticipación e interpretación sensoriomotora de indicios y señales y gracias también a la adquisición de la permanencia del objeto. Las emociones estarían relacionadas, por tanto, con el desarrollo de una competencia global del niño sobre su entorno.

Motivos para cooperar

Al llegar a este punto es necesario conectar con la teoría de Trevarthen. Este autor nos propone una visión radicalmente alternativa, basada en la existencia de una motivación primigenia para "cooperar". Aquí encuentra él el origen de la cultura humana. Trevarthen rechaza aquella visión del desarrollo que "concibe el niño, en los

comienzos de su vida, como un organismo aislado ... que experimenta o demuestra placer o dolor sólo en relación a ese tipo de existencia no social" (Trevarthen, 1984).

Trevarthen postula los "motivos para cooperar", dentro de una nitida perspectiva evolucionista:

"Hemos de preguntarnos por los motivos que impulsan a los organismos de una especie que ha evolucionado hacia un singular tipo de vida corporativa, una vida en que todas y cada una de sus etapas gravitan sobre las acciones y reacciones de sus semejantes" (1982).

Esta noción (influida por el filósofo McMurray) concibe al bebé como un ser adaptativamente predispuesto a tejer intensos vínculos interpersonales con su madre a pesar de su incapacidad para actuar (y precisamente por su incapacidad para actuar).

Los motivos son "procesos inherentes al sujeto, características de su organización interna que anticipan e interpretan las consecuencias de su actividad" (Trevarthen, 1982). Por tanto hay que plantear la relación entre motivación e intención de una manera diferente a los constructivistas: los motivos generan la acción y las intenciones "se interponen" entre aquellos y ésta. En principio, los motivos son independientes de toda experiencia, aunque están orientados a "segmentos particulares de experiencia". Es en este sentido que hay una organización psicológica innata.

Si el estudio de la comunicación en la diada madre-niño a partir de los dos meses lleva a Trevarthen a señalar la diferencia de las acciones de los niños dirigidas a personas que las dirigidas a objetos y la precocidad de aquéllas sobre éstas, es en el estudio de las emociones donde se fundamentan sus postulados en torno

a una motivación intrínseca para la comunicación y la cooperación.

Ante todo, Trevarthen concibe las emociones a partir de su función de "regular los contactos interpersonales" (1984). No es admisible reducir la emoción a una mera expresión fisiológica. Por otro lado, no cree que haya que esperar a la construcción del yo y del objeto previamente a toda relación emocional con las personas. En su análisis de la interacción entre el bebé y su madre abunda en esta línea al mostrar cómo aquéllos regulan la expresión de sus sentimientos cuando se encuentran cara a cara con una persona adulta. Esto implicaría la capacidad para percibir a las personas como tales, sin que ello dependa de la formación previa del concepto de objeto, ya que habría un acceso directo a los motivos de los otros. La identidad entre expresiones emocionales permite el acceso a tales motivos por una vía no estrictamente "cognitiva". Esto es la intersubjetividad primaria, una capacidad presente en todos los humanos desde el nacimiento, que permite compartir emociones (o estados motivacionales).

"Si aceptamos que los motivos individuales pueden definirse como aquellos procesos intramentales que generan y regulan actividades enmarcadas y propulsadas por un conocimiento de las condiciones medioambientales que permiten su ejecución, entonces las emociones pueden definirse como las manifestaciones intermentales inmediatas de los motivos que alimentan los individuos que en sus relaciones se tratan entre sí como personas (...); las emociones definen a cada persona en relación con las demás" (Trevarthen, 1984).

La función de las emociones, pues, sería regular las relaciones interpersonales, lo que las convertiría en la base de la cooperación. Cuando el niño y el adulto se

disponen a llevar a cabo alguna acción conjuntamente, "ésta se despliega apoyándose en las expresiones emocionales del pequeño" (Trevvarthen, 1984). Las emociones tienen efectos consistentes en los otros. Y el bebé no es una excepción. Antes de que sea capaz de conocer sus propias emociones está en condiciones de captar y ser alterado por las emociones de sus congéneres. Esta capacidad fundamenta la intersubjetividad primaria como motivación intrínseca para comunicar.

Creemos que esta explicación de la emoción es solidaria con los planteamientos vigotskianos, según los cuales, cualquier función superior es antes intermental que intramental. A diferencia de las explicaciones que nos presentan las emociones como derivadas de los avances cognitivos "dentro" del sujeto, la propuesta de Trevvarthen sitúa el significado de las emociones, desde un principio, "fuera", es decir, regulando las relaciones interpersonales. Ello se da incluso antes de que se intercambien significados sobre el mundo exterior, antes de la aparición de los símbolos. También justifica que se hable de una comunicación primitiva, de base emocional y de función eminentemente "fática", que garantiza el canal por medio del cual, posteriormente, se adquirirán los significados compartidos.

En una palabra, la intensa disposición del hombre para comunicar no es algo que pueda explicarse por el azar de los estímulos recibidos durante la infancia. Las conductas humanas tienen un profundo contenido motivacional y emocional compartido por todas las personas. Ello es la base, a la vez biológica y social, de nuestra cultura.

CAPITULO VI.
LA INTERSUBJETIVIDAD Y LOS
SIMBOLOS

En los anteriores capítulos hemos ido presentando cuestiones fundamentales sobre los símbolos y lo hemos hecho aproximadamente en el orden siguiente:

1. Se puede definir la existencia de una función simbólica que engloba el lenguaje, pero también toda una serie de actividades como el juego simbólico, ciertas formas de imitación, el dibujo y otras, en las que se establece una diferenciación entre significante y significado.
2. Los símbolos contribuyen a la construcción de una inteligencia conceptual, liberada del aquí y ahora de las acciones inmediatas y de la percepción directa.
3. Las relaciones entre los esquemas presimbólicos y el posterior desarrollo del lenguaje son complejas. No se puede considerar el desarrollo presimbólico como un todo homogéneo, sino como un complejo dinámico de relaciones entre diferentes áreas cognitivas y sociales que puede adoptar formas distintas de equilibrio entre individuos.
4. El símbolo tiene un origen social y su génesis en el individuo no se puede desligar ni de la dinámica de sus interacciones con las otras personas, ni del desarrollo histórico propio de su entorno cultural. Consiguientemente, el desarrollo de la función simbólica en el niño, tie-

ne su asiento en las formas de comunicación que se establecen en la diada madre-niño desde el momento de su misma constitución.

5. Los formatos de acción conjunta introducen al niño en su mundo social, facilitando la incorporación de los símbolos y, con ellos, de una forma de interpretar la realidad propia de cada cultura.

6. El uso de símbolos supone intersubjetividad, es decir, la capacidad mutua de compartir significados.

Por último, hemos planteado la existencia de una motivación intrínseca para comunicar como base de la intersubjetividad, es decir, del acceso a los significados compartidos por la comunidad.

En este capítulo, a modo de conclusión, trataré de explicar las relaciones entre el desarrollo de la intersubjetividad y la génesis del símbolo en el niño. Para ello tomaré como base los trabajos e ideas de Trevarthen.

Intersubjetividad primaria

"Las emociones...han sido descuidadas por nuestra tradición de la Psicología, racionalista y basada en lo cognitivo, dejándolas en un oscuro residuo de la mente con arcaicas propiedades al margen de las necesidades humanas. Pero las emociones de los niños son claras, predictibles en efecto y respuesta, y predictibles en su potencialidad para el desarrollo... Ellas gobiernan la formación de relaciones con las personas que comparten la conciencia del niño y extienden el poder de acción de éste. Ellas definen funciones en la "zona de desarrollo próximo" y orientan y evalúan el crecimiento de los procesos cognitivos. Sobre todo, ellas permiten transferir evaluaciones y refuerzos desde las mentes experimentadas y cultivadas socialmente de los más viejos compañeros..." (Trevarthen y Logotheti, 1987).

Trevarthen se enfrenta a la tradición cognitivista que hace derivar todos los fenómenos del desarrollo de los avances intelectuales del niño. Ya hemos comentado que esta tradición ha incorporado, cada vez más, el papel de los fenómenos sociales en sus explicaciones, aunque éstos, a menudo, se reducen a los efectos producidos por el modelamiento que los adultos efectúan sobre la conducta del niño.

No se puede abordar la formación del símbolo sin considerar la intersubjetividad. En un capítulo anterior ya he mencionado algunas investigaciones que nos muestran la "predisposición" del niño para sintonizar con las personas, y cómo la respuesta de éstas lleva al desarrollo de las "protoconversaciones" (Bateson, 1986). El flujo de las "protoconversaciones", caracterizado por el mantenimiento de turnos de intervención lleva a Trevarthen a afirmar que existe una regulación mutua, no sólo una adaptación de la madre. Ello implica dos cosas.

En primer lugar, que existe algún tipo de intencionalidad en el niño, orientada a la "comunicación". Pongo entre comillas comunicación, porque aquí no se trata de intercambiar mensajes. No hay símbolos. Tan sólo el activo mantenimiento del canal que permite estar en contacto.

Esta idea viene avalada por algunos experimentos. En uno de ellos (Murray y Trevarthen, 1985) se sitúa a madre e hijo ante sendos monitores de televisión conectados por circuito cerrado, a través de los cuales pueden verse mutuamente, como si estuvieran cara a cara. La sesión de "entrenamiento" transcurre sin problemas pero, en una posterior sesión, en la que al niño se le presenta, no la madre "en directo", sino una grabación de la sesión anterior, el pequeño empieza a desconcertarse, llegando en

algunos casos a desentenderse e incluso a llorar. La regulación de la acción de la madre era ahora imposible, y la reacción del niño puede interpretarse en el sentido de que sus expectativas han sido "frustradas".

La otra consecuencia de aceptar la idea de una "regulación mutua" es que el niño tiene alguna forma de representación del "otro", como alguien con quien es posible establecer una relación. ¿Cómo es posible esto antes de la adquisición de la noción de objeto permanente?

Perinat (en prensa) ha desarrollado este tema. Su línea de razonamiento es como sigue. La tradición piagetiana concibe una construcción del "alter" subordinada a la construcción del objeto. O sea, el reconocimiento del alter se reduce a un caso particular de adquisición dentro de la capacidad del niño de representarse objetos ahí-fuera, al margen de su acción inmediata. Nosotros enfocamos la cuestión de forma diferente. La acción expresiva (La actividad proveniente de los sistemas motivacionales innatos que nos ponen en contacto con nuestros semejantes en vistas a un mutuo entendimiento) es un a priori en la tesis de la mente dialógica (Bråten, 1987). La acción expresiva es independiente, en sus orígenes, de la acción sobre los objetos. Esto es, el niño produce acciones expresivas sobre esos peculiares "objetos" que son las personas al margen de las otras acciones, las "ejecutivas" sobre los objetos inertes. La prueba es que sus acciones expresivas anteceden a las ejecutivas. Son, por tanto, dos vías disjuntas en sus comienzos. Es la vía de la acción expresiva la que crea el alter, la que lo delimita como tal, y en esa delimitación el niño comienza a verse como un "yo". Este es un proceso autopoiético, como justamente

ha sugerido el mismo Bräten.

Y aquí es donde podemos introducir el concepto de intersubjetividad primaria. No es una capacidad individual del niño que sale al encuentro del otro, sino un proceso en el que se sincronizan los sistemas motivacionales y la acción expresiva cobra una mutualidad y reciprocidad que no se puede explicar reduciéndolo a un ajuste secuencial de estímulos y respuestas.

Esta es precisamente la conclusión a la que llega Trevarthen a partir de sus observaciones sobre la comunicación entre las madres y sus hijos de dos meses:

"Las observaciones de las diadas madre-hijo muestran que existe un perfil común de sus intercambios comunicativos (cada pareja, con todo, desarrolla su propio estilo). De ahí mi convicción de que existe un mecanismo complejo innato que prefigura la inteligencia cooperativa de los adultos. Este mecanismo es más general que el del lenguaje y es, a esta edad, ya funcional" (Trevarthen, 1977)

Y también:

"pienso que una descripción correcta de este comportamiento, si queremos captar toda su complejidad, debe hacerse en términos de "mutua intencionalidad" y "compartir estados mentales". Cada uno de los interlocutores inicia un acto de expresión y ambos actúan de manera a mantenerlo y participar en el intercambio de iniciativas".
(ibidem)

Esto es, según Trevarthen, el mecanismo de la intersubjetividad primaria.

La importancia que tiene para el desarrollo la presencia de esta intersubjetividad primitiva estriba en

que el niño, en su actividad dirigida a las personas, contribuye en la construcción del marco en el que se desarrollarán los significados compartidos. No todo el trabajo recae en los adultos. De hecho, como veremos en el capítulo dedicado a los antecedentes de esta investigación, cuando es así, cuando la colaboración del niño es menor de "lo esperado" o incluso es nula, se producen graves distorsiones, dificultando o impidiendo la comunicación. En otras palabras, los interlocutores no pueden llegar a "entenderse" si no hay una intencionalidad mutua para comunicar.

* * *

Una vez se establece la mirada y los primeros contactos directos, la común tarea de construir el canal de comunicación se hace posible gracias a la coordinación de los ritmos. Posteriormente, entre los tres y nueve meses de edad aproximadamente, se da la aparición de los juegos y rutinas compartidos. Como hemos visto estos juegos adoptan estructuras invariantes (los formatos), que favorecerán la familiaridad y anticipación por parte del niño de las acciones de los demás, al tiempo que diseñan las bases de la convencionalidad. Ello permite que el niño vaya entrando poco a poco en las intenciones de los otros, posibilitando la acción conjunta. Una acción que durante este período se reduce a una especie de cuerpo a cuerpo. No hay todavía acción conjunta sobre los objetos. Los resultados apuntan más que a un aprendizaje sobre el mundo, a un conocimiento mutuo.

Pero el mantenimiento de la atención del niño en los formatos sólo puede asegurarse a través del mantenimiento

de una atmósfera fuertemente emocional. Si el niño no está motivado por mantener el contacto no hay formato que valga. Por otro lado, también aquí conviene destacar el papel activo del niño. Estas secuencias están llenas de "bromas" y "desafíos", que muestran que se ejerce un control mutuo, una regulación de los ritmos y de los temas.

Las observaciones en esta fase del desarrollo revelan que el interés del niño por interaccionar con las personas transcurre por una vía diferente del de la manipulación de los objetos a la que se inicia espontáneamente. No es el interés por los objetos lo que en un principio lleva al niño a entrar en los juegos de los adultos. Aquí parece manifestarse con claridad la existencia de dos raíces diferentes en el desarrollo, de dos fuentes de motivación distinta para la manipulación y exploración por un lado, y para la comunicación y la sintonía afectiva por otra.

Será precisamente en el marco de los juegos persona-persona de la diada donde, posteriormente, se introducirán los objetos y, a través de la acción y atención conjunta, se desarrollarán los primeros significados compartidos. En este momento, en el que la comunicación del niño con los mayores permite que ambos manejen significados en torno a "lo que hay fuera de nosotros", ya podemos hablar de intersubjetividad secundaria.

Intersubjetividad secundaria

En torno a los nueve meses (en los niños considerados normales), se produce un cambio cualitativo de gran importancia. Hasta aquí hemos visto como la actividad conjunta se orientaba hacia el diseño de un "canal

comunicativo" que permitiera acceder a las intenciones del otro, con un progresivo menor grado de incertidumbre, apoyándose en actividades rutinarias, altamente repetitivas y predecibles, pero también manteniendo un vínculo extremadamente afectivo.

Pero, a partir de ahora, este "canal" va a ser útil para "decir cosas sobre el mundo". Este es el momento en el que comienzan a ocurrir escenas como la descrita por Vigotski a propósito de la génesis de la indicación.

El uso conjunto de objetos se incorpora a los formatos, lo que permite que el niño de un salto de la aplicación de esquemas sensomotores al uso funcional, definido culturalmente, de los objetos. El niño muestra un enorme interés en el uso que los adultos hacen de los objetos. Y ello va aparejado con la imitación de tales usos. Tal imitación es evidentemente una acomodación de sus esquemas. Pero no sólo eso. El uso "correcto" de un objeto (uso definido culturalmente como el adecuado) es una forma enactiva de expresión de lo que ese objeto "significa". Compartir un uso es mucho más que lo que da a entender el verbo "imitar". Es también asimilar un "formato de uso". Y esto es la primera incorporación del significado.

La dimensión cooperativa de la intersubjetividad secundaria radica en que, a partir de este momento, el niño es capaz de concebir a su interlocutor como "alguien del que se pueden aprender cosas". Nuevamente aquí hemos de hacer referencia a la motivación que ello supone.

"En el desarrollo mental humano, la motivación primaria es incrementar una evaluación de la experiencia que tenga validez interpersonal y comunal. Para identificar experiencias que otras personas valoran y actuar de formas que ellas

entiendan, el niño debe percibir primero los sentimientos ... y las expresiones de intenciones de otras personas." (Trevvarthen y Logotheti, 1987)

En los niños de esta edad se da un enorme interés en colaborar en las actividades de los adultos. Los objetos que estos manipulan resultan así interesantes. Ello es especialmente claro si lo comparamos con lo que ocurre cuando no se da tal motivación. Más adelante hablaremos de lo que ocurre con los primates y con niños afectados de determinados handicaps. La actividad desplegada por el niño en la acción conjunta no se puede reducir a mera asimilación individual, más o menos modelada por el adulto.

Otro aspecto que se refiere a la existencia de intersubjetividad es el hecho de que el niño regula activamente sus acciones mediante la búsqueda del reconocimiento, aprobación o ayuda del interlocutor.

Los primeros significados

En estos momentos ya podemos afirmar que se comparten significados. El "canal" del que hablábamos ya es útil para la transmisión de los conocimientos propios de la cultura. Pero aquí conviene que nos detengamos en la noción de significado. Hablar de "transmisión de conocimientos" puede llevarnos a considerar que todo este proceso consiste simplemente en que el adulto va "inculcando" los significados en el niño. Ello sería solidario de una concepción de la comunicación que se basara en la metáfora del telégrafo: Una información es codificada, transmitida y posteriormente descodificada por

el destinatario. Perinat (en prensa) hace una interesante crítica de esta visión. El significado, en definitiva, no está ni "envuelto" en el mensaje ni, tampoco, en la mente del receptor (que "descifra" aquel) ¿Dónde está entonces? La experiencia cotidiana nos certifica que el significado de lo que nos comunican los demás supone un "esfuerzo de comprensión".

"Para Bahktin, la comprensión es un acto dialógico. Para Lotman, un acto de comunicación no es una transcripción sino una reconstrucción que hace el receptor de un texto que existe en la mente del emisor (Lotman, 1979). A donde esto nos lleva finalmente es que el significado no está, como vengo sosteniendo, en el mensaje; pero tampoco en la mente de uno u otro de los interlocutores sino entre los dos. El significado es algo que se co-construye en cada situación comunicativa interpersonal (op. cit.).

Ya hemos visto, al repasar la noción de intersubjetividad de Werstch, la ausencia de explicación del papel regulador del niño. La cita anterior replantea el problema al hablar de "co-construcción". Bruner (1990), enumera tres funciones del discurso: como "andamiaje", como "transferencia de las representaciones culturales" y como "negociación del significado". Werchst (1988) y Kaye (1986), al hablar de intersubjetividad, parecen referirse básicamente al rol que juega el andamiaje en su construcción. También hemos visto el papel fundamental de la actividad que los adultos despliegan al corregir, secuenciar e incluso explicar la acción y, posteriormente, el discurso del niño. Pero ello sólo nos explica uno de los aspectos de la intersubjetividad: el esfuerzo de los padres para "descender" al nivel del niño y hacerlo avanzar.

Por otro lado, la descripción que Bruner (1975, 1986) hace del rol como transmisor de las interpretaciones culturales de la realidad que juegan los formatos, es un buen ejemplo de aplicación de las teorías de Vigotski sobre los signos al desarrollo de la primera infancia.

Pero encontramos en la literatura especializada pocas referencias a la negociación o co-construcción de los significados. Este aspecto guarda una gran relación con la diferenciación que Vigotski (1977) hace entre significado y sentido de las palabras. Ya hemos visto en el capítulo dedicado a este autor la labor de negociación de los significados a que se enfrentan dos interlocutores. Sin embargo, pocas cosas se han dicho sobre la negociación que el niño establece con el adulto para "fijar" los significados. Es en este punto donde podemos introducir las profundas relaciones entre la intersubjetividad y la construcción de los símbolos por parte del niño.

El símbolo "negociado"

Al tratar el símbolo hemos de tener en cuenta dos aspectos interrelacionados: estructura y función. En cuanto a su estructura podemos simplificar las cosas definiéndolo como un "sustituto". Esto, que nos podría antojar como una limitación da pie a Lotman a subrayar la potencialidad creativa y transformadora de la comunicación gracias a los símbolos:

"El acto de comunicación (es)... una "traducción" de un texto desde el lenguaje de mí "yo" al lenguaje de tu "tú".

Es esta traducción de lo intraducible el mecanismo para la creación de un nuevo pensamiento. En su base

subyace, no una transformación uno-a-uno, sino un modelo aproximado a una semejanza, una metáfora."(Lotman, 1979)

Este carácter dúctil, transformable del símbolo guarda una clara relación con su función social. El símbolo es un resultado de la comunicación, al tiempo que sirve a la comunicación. Su función está al servicio de la intersubjetividad, y está guiado por ella. Nace de la motivación para comunicar (Perinat, en prensa); su génesis se sitúa en el "espacio entre los dos interlocutores" (Winnicott, 1972).

Lo que el símbolo evoca en cada mente es, por tanto, fruto de una negociación. El niño no incorpora tal cual los significados del adulto, sino que se apoya en el símbolo para hacer su propia traducción, entrando en y reinterpretando al tiempo la cultura. La comunicación encuentra así en la metáfora su forma de funcionamiento.

Pero el símbolo, negociado en el curso de la interacción, provee los significados manejados por la mente individual. Es el paso de lo intermental a lo intramental:

"El significado₁, "emergente" y en remodelación potencial incesante, fruto además de la comunicación interpersonal, se contrapone (aunque no hasta el punto de eliminarlo) al significado₂, estático, que se concibe como "cristalizado" en las mentes individuales. En realidad, existe una relación profundamente dialéctica entre ambos: la que Vygotski expresó magistralmente en su aforismo sobre el paso de lo inter-mental a lo intra-mental". (Perinat, en prensa)

El símbolo tiene su origen en la comunicación, pero desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la

inteligencia del individuo. Empobreceríamos la noción de símbolo si la redujéramos a una relación intelectual entre significado y significante. Hay dos aspectos que trascienden esto último. En primer lugar el contenido emocional que liga a todo símbolo a valoraciones y sentimientos. En segundo lugar el papel creativo de los símbolos, que los convierte, más que en una herramienta para reflejar de la realidad y transmitir de la cultura, en un instrumento que permite "crear" esa realidad y esa cultura, como se ha dicho arriba.

"Primero es necesario clarificar el gran ámbito del conocimiento que puede ser expresado simbólicamente. Aunque el lenguaje puede ser el más rico, poderoso y preciso sistema simbólico, aparentemente ilimitado en su aplicación, hay otras formas de símbolos. Una pintura, una pieza musical, una ceremonia, un gesto, una forma de vestir, de decorar; hay muchos símbolos que no necesitan las palabras" (Trevarten y Logotheti, 1987)

El niño, en sus juegos con el adulto se convierte en sujeto de la cultura y en creador de cultura. No sólo aprende el uso funcional de los objetos, sino que además, primero en compañía de los mayores y después en solitario, transforma los significados de esos objetos en un uso que podríamos llamar metafórico.

Aunque proveniente de una perspectiva teórica muy diferente, resulta muy sugerente el análisis que Winnicott (1972) hace del juego infantil. Para este autor, el juego crea un "espacio intermedio de experiencia" que no pertenece ni al "adentro" ni al "afuera", ni al "yo" ni al "tú". Este "espacio" generado por el juego es el precursor de la imaginación y la cultura. Es un espacio creado socialmente que no puede ser considerado como individual,

pero que tampoco se sitúa en el exterior del sujeto. El juego genera los símbolos que permiten que el niño se convierta en un ser social. Y estos símbolos, no lo olvidemos, mantienen unido algo que los psicólogos sólo podemos separar en la teoría: el intelecto y los sentimientos.