

LENGUAJE, COMUNICACION E INTERSUBJETIVIDAD: UNA APROXIMACION DESDE LA PSICOLOGIA DEL DESARROLLO

Silvia Español*

Resumen

En este artículo se analizan los vínculos entre lenguaje, comunicación e intersubjetividad desde una perspectiva genética a partir de los aportes de la psicología cognitiva del desarrollo y de concepciones que se encuentran en los límites del cognitivismo, como la estética naturalista de Dissanayake o las propuestas dinámicas de Stern. En primer lugar, se describe la sensibilidad del neonato hacia el sonido del lenguaje y las elaboraciones de la estimulación materna que dan lugar a las primitivas experiencias de intersubjetividad. Se detalla también la experiencia intermodal, temporal y no verbal de los afectos de la vitalidad y su enlace con las artes temporales. En segundo lugar, se comentan las funciones comunicativas, tradicionalmente asociadas con el lenguaje, que pueden realizarse de un modo preverbal así como la formación de los primeros símbolos no lingüísticos infantiles. Finalmente, de acuerdo con Rivière, se caracteriza al lenguaje como una “función crítica de humanización”.

Palabras clave: lenguaje, comunicación, intersubjetividad, desarrollo, afectos de la vitalidad, artes temporales.

Summary

In this article the relationships between language, communication and intersubjectivity are discussed from a genetic perspective. This analysis is carried out from the contributions of the cognitive developmental psychology and from conceptions that border the cognitive frame, such as Dissanakaye's naturalist aesthetic and Stern's dynamics ideas. First, the neonate's sensitivity to the sound of language is described, as well as the elaborations of the maternal stimulations that lead to the primitive intersubjective experiences. Cross-modal, temporal and non-verbal experiences of the vitality affect and its relation to temporal arts are also described. Second, some communicative functions which were traditionally associated with language but can be performed preverbally are commented, as well as the formation of the first non-linguistic symbols. Finally, according to Rivière's proposal, language is characterized as a “function critical to humanization”.

* Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.



Key words: *language, communication, intersubjectivity, development, vitality affects, temporal arts.*

Introducción

Suele decirse que el lenguaje es el instrumento simbólico por excelencia de la especie humana. Un código simbólico que abre la posibilidad de comunicar contenidos semánticos claros y precisos -acerca del pasado y del futuro, de lo perceptivamente presente, de lo imaginado o recordado- y que posibilita que se establezcan experiencias de intersubjetividad entre aquellos que comparten el código. El lenguaje nos permite decir “El gato está sobre el felpudo” y da lugar a que otro conteste “No, ya no está, pero volverá”. Usando el lenguaje nos comunicamos -transmitimos intencionalmente información- y experimentamos un contacto intersubjetivo -la subjetividad de cada hablante oyente ha tomado en cuenta la subjetividad del otro con respecto al hecho en el mundo de un gato sobre el felpudo.

Esta descripción es en cierto sentido certera, pero los conceptos que articula -lenguaje, comunicación e intersubjetividad- están sensiblemente acotados: el lenguaje es mucho más que un código simbólico, la comunicación sobrevuela el mundo de las palabras y las experiencias de intersubjetividad no son siempre acerca de hechos en el mundo ni se logran solo mediante intercambios lingüísticos. Esto es lo que nos dicen las investigaciones en psicología del desarrollo, en especial aquellas que se ocupan de la infancia temprana. Un área de investigación que, en relación con el lenguaje, tiene un efecto llamativo: por un lado, limita su reinado; por otro, lo amplifica y extiende. Lo limita al encontrar que algunas de las funciones tradicionalmente asociadas con él pueden realizarse con pautas comunicativas preverbales y que ni siquiera la formación simbólica le es privativa. Lo extiende al señalar que algunos aspectos del lenguaje, no vinculados con su naturaleza simbólica o conceptual, pueden transmitir contenidos semánticamente vagos y (junto con otros elementos) dar lugar a las experiencias de intersubjetividad más tempranas, aquellas que se establecen entre el adulto y el bebé durante los primeros meses de vida. Asimismo, el estudio de la vida preverbal ha llevado a que, probablemente por primera vez en la psicología académica, se preste atención a lo que se puede perder al adquirir el lenguaje.

El objetivo de este trabajo es presentar un panorama organizado de los datos y las hipótesis provenientes de la psicología del desarrollo que permiten revisar las relaciones genéticas entre el lenguaje, la comunicación y las experiencias de intersubjetividad y que, por ende, modifican nuestra comprensión de la naturaleza de cada uno de ellos. Me ocuparé primero de aquellos aspectos del lenguaje que transmiten contenidos semánticos difusos y del modo en que participan en las tempranas experiencias de intersubjetividad. Luego me centraré en las habilidades comunicativas que preceden al lenguaje y, finalmente, describiré algunas formaciones simbólicas gestuales que emergen precozmente en el desarrollo.

El sonido del lenguaje en los momentos más tempranos del desarrollo

La imagen del neonato como un ser dotado de unos pocos reflejos y recluso en sí mismo cambió radicalmente desde la década del 70. Numerosas teorías e investigaciones empíricas indican la existencia de conocimientos innatos o tempranos, muchos de ellos vinculados con aspectos gramaticales del lenguaje. Desde la propuesta chomskiana de una gramática universal, instanciada en la mente/cerebro de cada recién nacido (Chomsky, 1986) hasta la interesante hipótesis de aprendizaje por olvido según la cual el recién nacido, sensible a todos los contrastes fonéticos que pueden aparecer en todas las lenguas, paulatinamente va perdiendo los contrastes que no son pertinentes en su lengua natural (Mehler y Dupoux, 1990/1992). Este tipo de investigaciones estudia el lenguaje como una capacidad cognitiva del niño. Otras, en cambio, observan al lenguaje como un elemento que circula en el mundo del ser humano desde su nacimiento, e incluso desde antes, prestando atención al efecto del sonido del lenguaje. Desde esta perspectiva, es tan interesante analizar las capacidades del bebé como las cualidades de las interacciones que se establecen en la diada adulto-bebé.

Estudios de laboratorio de las últimas décadas indican la existencia de preferencias estimulares en el neonato humano hacia parámetros que definen la voz humana. Los bebés parecen estar biológicamente presintonizados y dispuestos para procesar los sonidos del habla, prefieren estímulos de la longitud y frecuencia de onda que caracterizan la voz humana y específicamente prefieren la voz materna a otras, más aún cuando esta se modifica de forma que se hace corresponder a las características del *input* que han percibido en los últimos tres meses de vida intrauterina (Fifer y Moon, 1989; Gibson y Spelke, 1983; Hepper, Scott y Shahidullah, 1993, citados en Rivière y Sotillo, 1999). Son, además, sensibles a ciertos rasgos del sonido del lenguaje que poseen una naturaleza musical. Por ejemplo, perciben los cambios de tono, timbre, ritmo y pueden diferenciar unos pocos contornos melódicos prototípicos del habla materna (una revisión de los conocimientos musicales tempranos puede encontrarse en Treuhb, 2000).

Las capacidades y preferencias halladas en el laboratorio experimental muestran que el bebé está desde el inicio orientado hacia los otros y hacia el lenguaje en sentido extenso. Y la observación de la interacción natural entre madres y bebés lo confirma. Hacia aproximadamente los dos meses, las interacciones cara a cara son frecuentes entre el bebé y el adulto. En ellas el bebé, de un modo activo, emite sonrisas seguidas de un conjunto de conductas expresivas a las que la madre responde con texturas vocálicas, expresiones faciales y acciones posturales específicas, estableciéndose entre ellos intercambios de imitaciones mutuas. Hace tiempo que a estas tempranas interacciones se las denominó “protoconversaciones” debido a que en ellas es posible observar el interés de dos personas en un intercambio de signos en el que la alternancia de turnos (habilidad esencial para el uso del lenguaje) es creada por ambos (Bateson, 1979).

Estos intercambios tempranos son delicados en extremo. Se ha observado, por ejemplo, que los bebés responden a los moldes prosódicos globales del habla materna con una pauta motora compleja y sincrónica, semejante a una “danza interactiva” (Condon y Sander, 1974) y que la modificación de la organización temporal de la interacción, mediante manipulación experimental, produce inmediatamente señales de malestar en el bebé (Murray y Trevarthen, 1985). Es importante destacar que el bebé está respondiendo a un habla transformada, diferente de la que suele establecerse entre adultos, que se denomina “habla dirigida al bebé” (*baby talk*). Cuando los padres se dirigen a sus bebés, entre otras cosas, remarcan el pulso, retardan el tiempo del habla, hacen pausas más largas y hablan más rítmicamente, con frases bien segmentadas. Tienden a usar un conjunto de cinco o seis prototipos melódicos que varían incrementando o disminuyendo la excitación y la tensión o realizando variaciones en un alto nivel de excitación. Usan melodías ascendentes para llamar la atención del bebé o para darle turno en un diálogo y contornos descendentes ante la sobreexcitación del niño o para finalizar el diálogo. Los contornos bidireccionales en forma extendida prevalecen cuando quieren reforzar o aprobar alguna acción; al revés, los contornos bidireccionales se tornan más breves cuando desean poner fin a una conducta (Papousek, M., 1996). De esta manera, mediante la variación del sonido del lenguaje, regulan el estado emocional y conductual del niño. El habla de los padres no permanece fija sino que va variando en función del desarrollo. De acuerdo con Papousek, H. (1996), los padres ofrecen a sus bebés modelos de sonidos vocales, estimulan su imitación en el infante, y ajustan sus intervenciones al nivel del niño en su progresiva vocalización hacia al menos tres niveles de maestría vocal preverbal.

El primer nivel se logra cuando el sonido inicial y fundamental superpuesto a la respiración del bebé se desarrolla hacia los sonidos prolongados y eufónicos alrededor de las ocho semanas, es decir, cuando el infante se vuelve capaz de producir y modular los tempranos sonidos melódicos vocálicos. Los padres intuitivamente guían la vocalización del bebé hacia modulaciones melódicas desplegando en el habla dirigida a él modelos melódicos prominentes. El segundo nivel de maestría vocal concierne a la producción de consonantes y a la segmentación del torrente vocal en sílabas. Los padres intuitivamente andamian su desarrollo al incrementar la estimulación con juegos rítmicos y combinándolos con melodías rítmicas sencillas. Cuando el bebé tiene alrededor de cinco meses, los padres tienden a reemplazar parte de sus melodías por otra estimulación musical que sirve de modelo para el balbuceo canónico repetitivo: estimulan a sus hijos con secuencias de sílabas repetidas caracterizadas por una secuenciación rítmica de fonación y melodía sobreimpuesta. La producción de sílabas canónicas parece indicar que es tiempo (recién ahora) de una nueva intervención concerniente a la función declarativa de los símbolos vocales y a la adquisición de palabras. Mientras que antes intuitivamente soportaban exclusivamente los aspectos



procedurales del habla, ahora inmediatamente toman las sílabas canónicas como protopalabras potenciales, atribuyéndoles significado.

La elaboración del sonido del lenguaje y las experiencias de intersubjetividad

Las modificaciones en el habla dirigida al bebé parecen andamiar la adquisición de habilidades lingüísticas, pero intervienen también en uno de los sucesos más relevantes para el desarrollo del niño: el establecimiento de experiencias de intersubjetividad primaria durante los primeros meses de vida. Hace unas líneas señalé algunas de las modificaciones del habla dirigida al bebé, pero hay otras. De acuerdo con Dissanayake y Miall (2003), a pesar de la simpleza de sus contenidos semánticos y de su poca elaboración sintáctica, pueden identificarse en el habla dirigida al bebé rasgos poéticos, como una métrica repetitiva regular (en el uso de palabras cortas de una o dos sílabas), la organización de las emisiones en líneas de una duración semejante a la que caracterizan al verso (3 o 4 seg.), la repetición de estrofas, así como aliteraciones, asonancias, etc.

En realidad, las modificaciones del habla son un aspecto de la *elaboración* dinámica, rítmica y transmodal del conjunto de la estimulación materna en todas las modalidades disponibles: en los sonidos pero también en los movimientos, en la estimulación táctil, visual y cinestésica. La forma repetición-variación atraviesa toda estimulación materna. La madre despierta la expectativa del bebé a través de la elaboración de estímulos que cambian de una forma interesante y no totalmente predecible. Repiten frases, movimientos, sonidos, expresiones faciales exagerando sus contornos melódicos, su amplitud, duración y las pausas entre ellos, pero no lo hacen siempre de manera idéntica sino realizando variaciones en la intensidad, el ritmo, el tono, de forma tal que la estimulación es al mismo tiempo conocida pero nueva. Un mismo juego, como ascender con los dedos por la panza del bebé hasta terminar haciéndole cosquillas en el cuello, se realiza repetidamente variando alguno de sus elementos, la velocidad de los dedos o la demora antes de la excitación final, o acompañándolo de vocalizaciones o exagerando la expresión facial.

La forma “variaciones sobre un tema” es un tipo de estimulación ideal para el infante: 1) porque, si fuese siempre igual, el infante se habituara y perdería interés y 2) porque la repetición genera una regularidad que permite anticipar el curso del tiempo, es decir le permite predecir lo que vendrá (Imberty, 2002; Rivière, 1986/2003). Y la repetición variada y ornamentada, es decir, la elaboración de la estimulación materna, encuentra eco en el bebé que está especialmente adaptado para responder a ella (Dissanayake, 2000 a y b).

El bebé cuenta, al menos, con cuatro capacidades tempranas que le permiten responder armónicamente a la estimulación que recibe: tiene una incipiente capacidad de imitación, puede percibir trasmodalmente, es capaz de expresar (e interpretar) emociones

básicas y es sensible a la organización temporal de los eventos. Los bebés 1) cuentan con una dotación genética de recursos de expresión emocional que proyectan estados internos tales como la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, el desagrado y el interés (Ekman y Oster, 1979; Izard, 1979); 2) poseen la capacidad de imitar algunas pocas expresiones faciales casi desde el nacimiento (Maratos, 1982; Meltzoff y Moore, 1977); 3) son capaces de identificar y responder diferenciadamente a rasgos temporales como la duración, los intervalos temporales y los ritmos simples de la estimulación que reciben, así como a sus contornos temporales, es decir, a los cambios en el tiempo de la intensidad de los sonidos (Stern, 2000), y (4) pueden realizar una transferencia de información transmodal (tomar información de una modalidad sensorial y traducirla a otra) lo que les permite establecer equivalencias transmodales de forma, de tiempo y de intensidad (Stern, 1995, 2000).

Todas estas capacidades entran en juego en el hacer conjunto y recíproco de la díada permitiendo el establecimiento del modo más primitivo de conexión psicológica: las experiencias de intersubjetividad primaria. Se trata de experiencias previas a cualquier sistema de nociones y conceptos (al menos desde la perspectiva del infante), de un sentimiento de cercanía, de sintonía afectiva (Trevvarthen, 1982). En realidad, dentro de la psicología del desarrollo, existen diferentes acepciones del término intersubjetividad. Algunos dan una versión más representacional-cognitiva, como Gopnik y Meltzoff (1997/1999), y subrayan el papel de la imitación neonatal y de la percepción intermodal en su génesis; otros resaltan el papel de las expresiones emocionales sugiriendo que la imitación permite que se establezca una conexión entre los estados internos de experiencia emocional del bebé y la expresión de las emociones (Rivière, 1990; Kugiumutzakis, 1998). Por otro lado, Trevvarthen (1998, 2000) y Stern (1985, 1995, 2000) destacan fundamentalmente la sensibilidad temporal y la capacidad de percepción transmodal, aunque el primero considera que ellos dan lugar a los primeros contactos intersubjetivos y Stern argumenta que antes de los 9 meses el contacto con los otros no es de tipo intersubjetivo sino de lo que denomina “modos de estar con el otro emergente y nuclear” (para una revisión de los diferentes modos de comprender las experiencias de intersubjetividad puede verse Beebe, Sorter, Rustin y Knoblauch, 2003).

Más allá de que se considere o no que desde el inicio puede hablarse de una subjetividad del bebé y, por ende, de experiencias de intersubjetividad, el modo en que Trevvarthen y Stern describen los modos más tempranos de sentir y de estar con los otros está signado por la experiencia del tiempo. De acuerdo con Trevvarthen, las experiencias de intersubjetividad no ocurren solo porque el bebé (y el adulto) pueden expresar e imitar sus expresiones emocionales sino que el fluir de intercambios de imitaciones mutuas y la sincronía interactiva, regulada por un pulso subyacente, que

se establece entre ambos permite compartir patrones temporales y entrar en una sintonía mutua de sentimientos dinámicos.

Para Stern, también el mundo interpersonal del infante es desde el inicio un mundo de sentimientos dinámicos a los que denomina de diversa manera: afectos de la vitalidad (1985), sentimientos temporales (1995), contornos vitales (2000). Ellos son modos de sentir dinámicos que no están reflejados en el léxico de las emociones clásicas darwinianas (alegría, ira, tristeza, desagrado, etc.) sino que solo pueden describirse mediante términos dinámicos, cinéticos, como agitación, desvanecimiento progresivo, fugaz, explosivo, crescendo, decrescendo, estallido, dilatado. Los sentimientos temporales son perfiles de activación en el tiempo, cambios pautados de la intensidad de la sensación y del tono hedónico en el tiempo que se expresan con maestría en las artes temporales. Estas artes (la música y la danza) reflejan modos de sentir más que un sentimiento en particular; no transmiten afectos discretos, emociones como la tristeza o la alegría, sino modos de sentir dinámicos: la tristeza puede ser fugaz o dilatada, acelerarse o desvanecerse al igual que la alegría. Los modos de sentir dinámicos pueden acompañar a las emociones darwinianas clásicas pero también presentarse sin ellas en cualquier tipo de acto humano: la alegría puede ser fugaz, evanescente o explosiva, pero el levantarse de una silla puede ser también explosivo y fugaz el gesto y evanescente la caída del recuerdo. De esta naturaleza es también el mundo social experimentado por el infante, un mundo que refleja la existencia de antecedentes de las artes temporales.

La experiencia que describe Stern puede intuirse un poco más, si se toma en cuenta que los sentimientos temporales son una experiencia transmodal, una experiencia en la que se aúnan la diversidad de sensaciones provenientes de diferentes modalidades en función de su perfil de activación, es decir, de las variaciones de la intensidad de las sensaciones. En la adultez, de la diversidad de sensaciones provenientes del extensísimo espectro de toda nuestra experiencia. Como dice Stern, “Un ataque de cólera o alegría, un torrente percibido de luz, una secuencia acelerada de pensamientos, una ola de sentimientos evocados por la música y una toma de narcóticos pueden sentirse por igual como irrupciones (...)” (Stern 1985/1991, p. 77). En la infancia, de la diversidad de perfiles de activación provenientes de todas las modalidades -táctil, visual, auditiva, kinestésica- que el bebé experimenta en sí mismo y en los otros, en actos cotidianos y simples. De tal modo, si la madre dice “bueno, bueno”, al tiempo que acaricia armónicamente la mejilla de su hijo, el bebé puede percibir un cierto perfil de activación en diferentes estimulaciones simultáneas, puede aunar el habla de la madre con la caricia en tanto tienen una duración, fuerza inicial y abandono final semejantes (ejemplo tomado de Stern, 1985). De ambas estimulaciones (táctil y auditiva) surgirá la misma experiencia de sentimiento temporal.



Es decir, un fragmento de tiempo visto en el presente como sucesiones de tensiones y distensiones más o menos fuertes, de variaciones de la intensidad de las sensaciones que aúna lo diverso (Imberty, 2002).

Los sentimientos temporales son difícilmente verbalizables, en cierto sentido están en las antípodas del lenguaje. De acuerdo con Stern (1985), con la adquisición del lenguaje, el niño logra el acceso a una pertenencia cultural extraordinariamente más amplia pero con el riesgo de acallar la globalidad y riqueza transmodal de la experiencia infantil original. Porque la experiencia del infante, que proviene de múltiples modalidades sensoriales traducibles unas a otras, cuando se liga a la palabra, se ancla en una única modalidad y queda aislada del flujo sensorial original¹. Pero, aclara Stern, si bien en su uso ordinario el lenguaje sotierra el flujo de la experiencia global proveniente de múltiples modalidades, poéticamente es capaz de evocarlo. A su vez, si no restringimos el lenguaje a un código que manipula y transmite significados conceptuales y, en cambio, damos valor al sonido del lenguaje, entonces, él no es ajeno a los sentimientos temporales. De hecho, eso es lo que muestra el ejemplo de Stern recién comentado: los rasgos temporales del sonido del lenguaje, su duración y variaciones de intensidad, aunados con los mismos rasgos en la estimulación táctil dan lugar a la experiencia de un sentimiento temporal. Esta es la idea que amplía Dissanayake (2003) al referirse a la poética del habla dirigida al bebé. Los sentimientos temporales, que no se encuentran en la esfera del concepto sino que pertenecen a la experiencia directa, generan formas de estar con el otro que serán el lecho de roca existencial de las relaciones interpersonales posteriores.

Actos comunicativos presimbólicos y simbólicos realizados sin palabras

Una polémica clásica en psicología del desarrollo es si el tipo de relación que se establece entre el adulto y el bebé durante sus primeros meses de vida es comunicativa. Existe un acuerdo general en que el bebé es capaz de compartir con el adulto estados emocionales pero lo que está en discusión es si el bebé intencionadamente busca

¹ El argumento de Stern termina ahí. Sin embargo, creo que puede acentuarse. Porque en realidad la palabra refleja el concepto, el cual proviene de un proceso de abstracción que desecha lo particular y experiencial. El concepto es genérico, prescinde de las diferencias al proceder mediante abstracciones; omite lo individual para alcanzar el máximo de casos posibles acallando el mundo de las impresiones. La idea es de Nietzsche para quien -como claramente señala Picó Sentelles (2005)- el sonido del lenguaje es una grieta en la estructura conceptual. Cuando el sonido atraviesa la estructura conceptual, cuando con la composición de palabras se imita la música (acentuando el ritmo, la armonía, la melodía de las palabras), se entra en el ámbito de la poesía. (Un análisis de las semejanzas entre el pensamiento de Stern y la cadena ontológica nietzscheana -verdad-música-lenguaje- se realiza en Español, 2006).



estas experiencias. Más allá de esta discusión, lo cierto es que las capacidades del bebé están infinitamente lejos de permitirle comunicarse acerca de cualquier cosa que no sea la relación entre él y los otros. Para que algo semejante acontezca, el mundo experimentado por el infante debe tener tres rasgos esenciales: 1. Debe haber “algo allá afuera” factible de ser referido, 2. Debe poder diferenciar sus actitudes psicológicas de la de los otros y 3. Ha de poder interactuar con los otros en relación con ese “algo de allá afuera”. Los tres rasgos emergerán antes de que finalice el primer año de vida.

Desde su nacimiento, el bebé se orienta hacia la relación con los otros, pero también lo hace hacia el mundo de los objetos externos. Desde los primeros meses los somete a diversos esquemas sensoriomotores y desarrolla, entre otras, capacidades de exploración y prensión manual. Los objetos son al inicio “cosas para la acción” pero alrededor de los cinco meses cambia el modo en que se vincula con ellos: se produce un cambio de énfasis desde la incorporación de cosas en el propio cuerpo a la contemplación de algo allá fuera. Este cambio muestra el paulatino establecimiento de la actitud contemplativa, una actitud en la que se empieza a desarrollar una relativa independencia de los objetos y una relativa separación entre conocedor y conocido. Cuando las primeras cosas para la acción se convierten en objetos de contemplación empieza a gestarse un distanciamiento entre el niño y el objeto, que permite que el objeto adquiera una relativa independencia y adopte el carácter de un referente potencial (Werner y Kaplan, 1963/1984).

Pese a la atención que despiertan en el bebé tanto los objetos como sus congéneres, durante este período no puede aún coordinar en su acción ambas orientaciones. La combinación de acciones dirigidas a las personas y acciones dirigidas a los objetos emerge alrededor de los nueve meses. Este proceso, reconocido por casi todos los investigadores del desarrollo infantil, suele denominarse proceso de triangulación. El mismo proceso puede describirse en términos del desarrollo de la intersubjetividad. En tal caso, se dice que el niño transita de interacciones diádicas -en las que se comparten estados emocionales- a interacciones triádicas en las cuales se comparte intersubjetivamente el interés por los objetos y eventos del mundo. Este segundo modo de intersubjetividad se denomina intersubjetividad secundaria (Trevathen, 1982). Su primera manifestación es el fenómeno de atención conjunta en el que niño y el adulto alternan la mirada hacia algún objeto de interés y hacia el compañero de interacción. La presencia de procesos tan básicos anclados en la percepción, como la alternancia de mirada o el seguimiento de la mirada del otro, permiten inferir que el bebé capta las cualidades y orientaciones de las actitudes psicológicas de las personas y puede, por tanto, empezar a percibir al otro como un ser subjetivamente orientado al mundo (Hobson, 1993/1995). Ahora sí estamos frente a dos personas que no solo se interesan en algo que está “allá afuera”, más

allá de la propia relación, sino que comparten su atención hacia ese algo, algún hecho en el mundo como un “gato sobre el felpudo”.

Unos pocos meses más y el niño podrá, además de compartir, comunicarse acerca de las cosas que captan su atención. Alrededor de los doce meses empezará a realizar ciertas pautas de conductas a las que nadie niega su carácter comunicativo: realizará gestos -como el señalar- mediante los cuales -intencionadamente-orientará la atención del adulto. En ellos se anticiparán, por lo menos, dos de las funciones con que posteriormente será usado el lenguaje: la función imperativa y la declarativa. Los niños usan sus gestos, a veces, para pedir cosas (protoimperativos) y otras simplemente declarando, “comentando” la experiencia de un modo preverbal (protodeclarativos). Pueden señalar un objeto al adulto con la intención de que este se lo alcance, o pueden señalar invitando al otro a mirar “algo allá afuera”. Las pautas preverbiales de comunicación muestran que el niño posee una cierta forma primaria de “conciencia del otro como intérprete”, es decir, algún grado de conciencia de estar produciendo una actividad que es meramente *sígnica* y que, por tanto, no ejerce efectos materiales sobre el mundo sino que tiene consecuencias mentales en los compañeros de interacción (Rivière y Español, 2002). Suponen también la capacidad de percibir al otro como sujeto, como un ser subjetivamente orientado al mundo (Gómez, 1998). Pero son especialmente las pautas protodeclarativas las que ponen de manifiesto el tipo de reconocimiento del otro alcanzado: solo si tiene alguna clase de noción del otro como sujeto, como ser dotado de una cierta interioridad mental, puede explicarse que el niño trate de compartir con otros la atención y el interés por el objeto (Español y Rivière, 2000; Español, 2004; Rivière y Sotillo, 1999/2003).

Los gestos que surgen primero en el desarrollo, como el gesto de señalar, son signos défticos que presentan una limitación crucial: se encuentran anclados a su objeto de referencia, requieren necesariamente la presencia perceptiva de los objetos a los que apuntan; no representan cosas sino que mantienen una relación estrecha, física, con el objeto al que refieren. Cuando el niño acceda al lenguaje, el mundo de lo compar-tido y comunicable se extenderá hacia lo ausente, hacia lo que no está pero se recuerda y conoce, o hacia lo que se prevé o se imagina. Sin embargo, también existen modos preverbiales de comunicarse acerca de lo no-presente. La capacidad de evocar significados ausentes mediante significantes claramente diferenciados de tales significados suele considerarse en psicología del desarrollo un sinónimo de la capacidad simbólica. Y, alrededor de los dieciocho meses, esta se manifiesta de modo preverbal en lo que Rivière (1984/2003, 1990) denomina “símbolos enactivos” o “símbolos con vocación de metáforas”. Símbolos que nacen como resultado de la necesidad de comunicarse acerca de algo ausente con los demás. Se trata de creaciones semióticas originales, idiosincrásicas, de un modo no copiado de referencia que el niño crea

cuando precisa comunicarse y no cuenta aún con el desarrollo léxico gramatical adecuado. Por ejemplo, Pablo, a los 18 meses, luego de llamar la atención del padre, sopla un mechero que se encuentra apagado, lo mira y espera. Realiza un “soplido semiótico” que no apaga nada (el mechero está apagado) pero justamente por su disfuncionalidad su acción adquiere otro significado y puede evocar la llama ausente. El padre interpreta su símbolo, prende el mechero y el niño sopla (ahora funcionalmente) la llama. Pablo ha logrado con su acción lo mismo que si hubiese podido decir “Papá, prende el mechero” (ejemplo tomado de Rivière, op. cit.). Otro ejemplo, Habib, a los 19 meses, mueve brazos y manos por encima de su cabeza de forma ondeante, imitando los movimientos con los que se baila el flamenco, para pedir ver un video del bailarín Joaquín Cortéz. Quien está con él interpreta su símbolo y pone el video. En estos símbolos “en acción” el enlace entre significante y significado no es arbitrario sino motivado, por lo que suele ocurrir que solo pueden ser interpretados si se conoce su contexto de producción. En el siguiente símbolo esto se torna evidente: Habib, a los 18 meses, al ver llegar a su padre, señala el suelo y patalea un rato mientras continúa señalando sin que nadie entienda qué hace. El padre ríe y dice “ayer a la noche maté una cucaracha que estaba en el garaje”. El gesto de señalar al suelo, en donde no hay nada, y el pataleo, probable imitación del estado de excitación frente al correteante animalillo, unidos, conforman un gesto novedoso, motivado, mediante el cual el niño evoca un evento pasado, una cucaracha ausente. Pero su símbolo solo puede ser interpretado por quien compartió con él la escena. (Para un análisis de los procesos de producción de estos y otros símbolos preverbiales puede verse Español, 2004 y en prensa).

Como señaló Bruner (1990/1991), antes de adquirir el lenguaje el niño ha hecho mucho lenguaje y mucha comunicación. La creación de símbolos enactivos probablemente señale el punto máximo de comunicación que se puede lograr mediante expresiones preverbiales. El pequeño Habib no puede decir “no, el gato ya no está sobre el felpudo” pero sí puede evocar (para un pequeño auditorio) una cucaracha ausente. Finalmente, no puedo dejar de comentar que todas las habilidades infantiles reseñadas en los apartados anteriores y en este, junto con otras no mencionadas (como la capacidad de simulación y ficción a nivel preverbal) suponen una comprensión de la gramática de la acción y permiten el despliegue de una organización narrativa de la realidad que andamia la adquisición del lenguaje (Bruner, 1990; Español, 2004; Imberty, 2002; Nelson, 1989; Rivière, 1999/2003; Stern, 2000).

Comentarios finales

El modo en que he estado hablando acerca del lenguaje refleja la noción de “función crítica de humanización” de Angel Rivière (1999/2003). Las funciones críticas de humanización pueden considerarse un punto de intersección entre la biología y la

cultura: suponen una fuerte preparación biológica pero implican un formateo cultural de la mente humana. Son funciones que no demandan enseñanza explícita sino que se adquieren por aprendizaje incidental a través de interacciones naturales con las personas en lo que habitualmente se denomina crianza y requieren del despliegue de experiencias de intersubjetividad secundaria. El lenguaje natural, la capacidad de simulación o ficción y las competencias de atribución mentalista inherentes al Sistema de Teoría de la Mente son las funciones críticas de humanización que configuran en gran medida nuestra especificidad de especie. Pero no todo el dominio del lenguaje sino solo aquello que cabe dentro del concepto de “lenguaje natural” puede describirse como tal. La conjunción de un conjunto de preferencias estímulares innatas (comunes a todos los miembros de nuestra especie) y la interacción natural con los miembros de una comunidad lingüística específica torna posible la adquisición, en un período breve, de una lengua particular. No sucede lo mismo con otras habilidades lingüísticas, como los procesos básicos de lecto-escritura o el aprendizaje de una segunda lengua, que se adquieren mediante aprendizajes explícitos y costosos en términos cognitivos. Estos últimos forman parte del proceso de enculturación, en cambio, el lenguaje natural hace al proceso de humanización.

De acuerdo con la argumentación de este escrito, el lenguaje natural es una función crítica de humanización no solo por su organización gramatical y conceptual sino también por los componentes de las artes temporales que atraviesan al sonido del lenguaje. El lenguaje es un vehículo para el establecimiento de experiencias de intersubjetividad conceptuales, pero desde una perspectiva genética también, y primero, es vehículo de experiencias de intersubjetividad no conceptuales. En este último caso, es la naturaleza temporal, no conceptual, del lenguaje la que pasa a primer plano y se combina con otros elementos temporales de la interacción adulto-bebé. La comunicación humana está, sin duda, mediada por el lenguaje pero la comunicación, aun en su sentido más estricto, precede ontogenéticamente a la emergencia del signo lingüístico. El lenguaje natural es la función crítica de humanización que mejor refleja la capacidad simbólica humana, pero la detección de símbolos enactivos indica la presencia temprana de símbolos no lingüísticos. Pero es ciertamente la adquisición del lenguaje lo que permite el desprendimiento, casi nunca absoluto, del significado contextual, del mundo de las impresiones. Con las ventajas (y desventajas) que conlleva.

Bibliografía

Bateson, M.C. (1979), “The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development”. En: *Before Speech. The beginning of interpersonal communication*, Bulowa, M. (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-78.



Beebe, B.; Sorter, D.; Rustin, J. & Knoblauch, S. (2003), "A comparison of Meltzoff, Trevarthen and Stern", *Psychoanalytic Dialogues*, 13 (6), 777-804.

Bruner, J.S. (1990/ 1991), *Actos de significado*, Madrid: Alianza.

Chomsky, N. (1986), *Knowledge of language. Its nature, origin and use*, New York: Convergence.

Condon, W.S. y Sander, L.W. (1974), "Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech", *Child Development*, 45, 456-462.

Dissanayake, E. y Miall, D. (2003), "The poetics of babytalk", *Human Nature*, 14 (4), 337-364.

Dissanayake, E. (2000a), "Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction". En: *The Origins of Music*, Wallin, N.L.; Merker, B. y Brown, S. (eds.), Cambridge: The MIT Press, pp. 389-410.

Dissanayake, E. (2000b), *Art and Intimacy. How the Arts Began*, Seattle: University of Washington Press.

Ekman, P. y Oster, H. (1979), "Facial expressions of emotion", *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.

Español, S. y Rivière, A. (2000), "Gestos comunicativos y contextos interpersonales: un estudio con niños de 10 a 16 meses", *Estudios de Psicología*, 65-66, 225-245.

Español, S. (2004), *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*, Madrid: Antonio Machado.

Español, S. (2006), De las emociones darwinianas a los afectos de la vitalidad o del tiempo de la evolución al tiempo del devenir, comunicación presentada en el XIX Simposium de la Sociedad Española de Historia de la Psicología.

Español, S. (en prensa), "Time and movement in symbol formation". En: *The Cambridge Handbook of Social-Cultural Psychology*, Valsiner J. y Rosa A. (eds.) Cambridge University Press: Cambridge.

Gómez, J.C. (1998), "Do concepts of Intersubjectivity apply to non-human primates?" En: *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Bråten, S. (ed.), Cambridge: University Press, pp. 245-259.



Gopnik, A. y Meltzoff, A.N. (1997/1999), *Palabras, pensamientos y teorías*, Madrid: Visor.

Hobson, R.P. (1993/1995), *El autismo y el desarrollo de la mente*, Madrid: Alianza.

Imberty, M. (2002), "La musica e il bambino". En: *Enciclopedia della Musica*, Nattiez, Jean Jacques (dir.), Torino: Giulio Einaudi Editore, pp. 477-495.

Izard, C.E. (1979), *The maximally discriminative facial movement coding system*, Newark: University of Delaware Instructional Resource Center.

Kugiumutzakis, G. (1998), "Neonatal imitation in the intersubjective companion space". En: *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Bråten, S. (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-88.

Maratos, O. (1982), "Trends in the development of imitation". En: *Regressions in mental development*, Bever, T.G. (ed.), Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum.

Mehler, J. y Dupoux, E. (1990/1992), *Nacer sabiendo: Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*, Madrid: Alianza.

Meltzoff, A.N. & Moore, (1977), "Imitation of facial and manual gestures by human neonates", *Science*, 198, 75-78.

Murray, L. y Trevarthen, C. (1984), "Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers". En: *Social perception in infants*, Field, T. y Fox, N. (eds.), Norwood: Albex, pp. 177-97.

Nelson, K. (1989), *Narratives from the crib*, Cambridge: Harvard University Press.

Papoušek, M. (1996), "Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy". En: *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, Deliege, I. y Sloboda, J. (eds.), Oxford: Oxford University, pp. 88-112.

Papoušek, H. (1996), "Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality". En: *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, Deliege, I. y Sloboda, J. (eds.), Oxford: Oxford University, pp. 88-112.

Picó Sentelles (2005), *Filosofía de la escucha. El concepto de música en el pensamiento de Friedrich Nietzsche*, Barcelona: Crítica.



Rivière, A. (1984/2003), "Acción e interacción en el origen del símbolo". En: *Angel Rivière, Obras Escogidas*, Belinchón, M.; Rosa, A.; Sotillo, M. y Marichalar, I. (comp.), Vol. II, Madrid: Panamericana, pp. 77-108.

Rivière, A. (1986/2003), "Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget". En: *Angel Rivière. Obras Escogidas*, Belinchón, M.; Rosa, A.; Sotillo, M. y Marichalar, I. (comp.), Vol. II, Madrid: Panamericana, pp. 109-142.

Rivière, A. (1990), "Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño". En: *Desarrollo psicológico y educación*, Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (comp.), Madrid: Alianza, pp. 113-130.

Rivière, A. y Sotillo, M. (1999/2003), "Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal". En: M. Belinchón, A.; Rosa, Sotillo M. y Marichalar, I. (comp.), *Angel Rivière. Obras Escogidas*, Madrid: Panamericana, Vol. III, pp. 181-201.

Rivière (1999/2003), "Educación y modelos del desarrollo". En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Angel Rivière. Obras Escogidas*, Vol. III Madrid: Panamericana Rivière, pp. 243-284.

Rivière, A. y Español, S. (2003), "La suspensión como mecanismo de creación semiótica", *Estudios de Psicología*, 24 (3) 261-275.

Stern, D. (2000), "Putting time back into our considerations of infant experience: a microdiachronic view", *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 21-28.

Stern, D. (1985/1991), *El mundo interpersonal del infante*, Buenos Aires: Paidós.

Stern, D. (1995/1997), *La constelación maternal*, Barcelona: Paidós.

Treuhb, S. (2000). "Human processing predispositions and musical universals". En: *The Origins of Music*, Wallin, N.L.; Merker, B. y Brown, S. (eds.), Cambridge MA: The MIT Press, pp. 427-448.

Trevarthen, C. (1982), "The primary motives for cooperative understanding". En: *Social Cognition*, Butterworth, G. y Light, P. (eds.), Brighton: Harvester, pp. 77-109.



Trevarthen, C. (1998), "The concept and foundations of infant intersubjectivity". En: *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Bråten, S. (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-46.

Trevarthen, C. (2000), "Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication", *Musicæ Scientiæ*, Special Issue, pp. 155-215.

Werner, H. y Kaplan, B. (1963/1984), *Symbol Formation*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Fecha de recepción: 13/07/06
Fecha de aceptación: 04/10/06