

EL SÍMBOLO ES, DEL OJO, LA PUPILA: Primeras aproximaciones al surgimiento de la Agencialidad en la relación Niño – Objeto – Adulto

Francisco José Rengifo Herrera, Ps
Grupo de Investigación en Cognición, Educación y Formación

“...pero sabiendo nosotros que, en fin, que lo que da verdadero sentido al encuentro es la búsqueda y que es preciso andar mucho para alcanzar lo que está cerca.”

José Saramago, Todos los nombres.

SÍNTESIS

Un acercamiento a los procesos simbólicos implica una revisión sobre la génesis de la consciencia humana, por tanto en este documento se trata de argumentar y fundamentar los elementos estructurales del surgimiento de la agencialidad en las crías humanas y sus estrechas relaciones con la apropiación del uso convencional de los objetos y sus posteriores derivaciones en usos simbólicos.

DESCRIPTORES: *Signo, Uso Convencional, Símbolo, Agencialidad, Desarrollo Cognitivo.*

ABSTRACT

An approach to the symbolic process implies a revision about the genesis of the human conscience, so this paper tries to argument and establish the structural elements of the agential emergency in the human children and their tight relations with the construction of the object's conventional uses and their derivations in symbolic uses.

DESCRIPTORS: *Sign, Conventional Use, Symbol, Agentiality, Cognitive Development.*

INTRODUCCIÓN

Lo que el lector encontrará a continuación tiene como pretensión convertirse en la piedra fundacional de un proyecto de tesis de maestría¹, con él buscamos generar una serie de elaboraciones y relaciones conceptuales que me permitan ir trazando un camino frente al tema de la misma.

De igual forma se propone crear un espacio explicativo retomando los análisis y las investigaciones que apuntan a desvelar al signo como instancia fundadora de lo psicológico humano. Sin embargo, queremos buscar la manera de encontrar en el camino algunos aportes de autores como Rodríguez y Moro

1 El proyecto se denomina “Del objeto convencional a los usos simbólicos: un estudio de caso longitudinal sobre el surgimiento de la agencialidad y el símbolo” Tesis de Maestría en ejecución bajo la dirección de Cintia Rodríguez Garrido (Universidad Autónoma de Madrid). Este proyecto es parte del proceso de desarrollo de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje desarrollada por Francisco José Rengifo Herrera en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - Argentina) en conjunto con la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).



(1998, 1999, 2002, en prensa), Español (2004, en Prensa), así como los desarrollos conceptuales de Rivière (1993/2003), Rosa (2000, 2004, 2004a) y los aportes de Valsiner (1997, 2001, 2005) frente al papel jugado por los sistemas semióticos respecto de la semiosis.

Hemos decidido embarcarnos en una travesía que busca indagar por el espacio específico entre el momento en que el niño ha alcanzado, en el espectro del desarrollo, un adecuado y sistemático uso convencional de los objetos cotidianos a los que se ve enfrentado (alrededor de los 12 meses) y la ocurrencia de las acciones cercanas al uso simbólico (alrededor de los 18 meses) en tanto ruptura de los significados de los usos de los objetos.

Pensamos que el uso simbólico es un espacio donde el niño transforma, altera y reinstituye al objeto, pero en un plano de acción creativa y de *poiesis* del signo encarnado en el símbolo mismo, pues el segundo se instala indefectiblemente en el primero. Esta ruptura la ligamos con la posibilidad de salirse del “eterno presente” en el que se halla y de instalar en sus acciones el reconocimiento del evocar (pasado) y el proponerse para su propia vida el visionar (futuro).

Sin duda, este romper al tiempo, al objeto y al significado es la más importante de las experiencias del sujeto – en – construcción, en tanto al hacer esto genera agencialidad y abre las puertas para alcanzar, más adelante, autonomía y libertad.

Entre ese espacio los signos, tal y como los explica C. S. Peirce, se convierten en dinamizadores de los procesos psicológicos del sujeto. Es claro que se pueden identificar en esos niveles del signo momentos fundamentales tales como el paso del acto sobreinterpretado de los primeros meses de la tríada madre – objeto – niño, en donde el énfasis y liderazgo es propuesto por parte del adulto; a las acciones coordinadas entre madre, objeto y bebé las cuales se manifiestan en los turnos que siguen y reconstruyen entre los 3 y los 8 – 9 meses² y en donde aparece el objeto ya como actor central de las relaciones; luego las acciones convencionalizadas, entre los 10 y 12 meses, en las tríadas niño – objeto – cuidador que ponen en evidencia lo consensuado y finalmente, para nuestros intereses pero afortunadamente no el fin de la transformación psicológica para el niño, los usos simbólicos que evidencian índices hacia los 15 y 16 meses en adelante, en donde lo que



2 Las edades no son condiciones necesarias, son estimadas y no indican una visión cronológica del desarrollo como si éste fuera un proceso madurativo temporal, como se ha presentado por algunas posturas en desuso en Psicología como Gessell.

ocurre es una transformación *poiética* del objeto, con lo cual el niño comienza en la acción el camino de acceso a lo que podríamos llamar una poesía – en – acción, pues el objeto deja de ser lo que era y se rompe en lo que no es, pero siendo lo que no es, posibilita evidenciar al niño como sujeto de agencialidad, de creación hipotética o si se quiere en palabras de Peirce: de abducción.

Con base en estas categorías intentaremos dar cuenta de las posibilidades que se dan desde un análisis semiótico – cultural a la Psicología Cognitiva para enfrentarse a cómo los seres humanos nos constituimos en sujetos psicológicos, teniendo en cuenta un proceso de co - construcción de semiosis.

LO PSICOLÓGICO: UNA SÍNTESIS DIALÉCTICA

Las condiciones necesarias para lo psicológico

Lo primero a lo que apelamos es a una vieja discusión, pero que en la actualidad de la Psicología se ha convertido en una discusión insalvable. Hablar del valor que cuenta en lo psicológico nuestra **condición³ biológica** como *homo sapiens⁴*

conduce a que pensemos en cómo surgen en nosotros sistemas de inferencia y de abstracción del mundo. Como lo señala Serrallonga (2004), parece que nuestras hipótesis (nos referimos a las tradicionales en Paleontología, Antropología Física y Arqueología) sobre un “homínido superdotado” que bajó de los árboles y que un “buen día” decidió caminar las sabanas africanas no es la clave explicativa sobre nuestra transformación psicológica y que, al contrario, las variaciones etoecológicas llevaron a que éste tuviera que construir sistemas extrasomáticos de alimentación para carroñar en las planicies, por tanto abandonando lo boscoso y lo seguro de los árboles y los frutos, llevaron a que se configuraran una serie de relaciones que condujeron a su posterior evolución tanto cerebral como relacional, siendo esto lo que permitió proponer como consideración que dichos homínidos generaron estrategias que implicaban procesos de simbolización, por tanto de representación y por ende de diferir la acción retomando el pasado (recordar, *anamnesis*) y planeando el futuro (anticipar, *prolepsis*). Por tanto, la construcción de herramientas implica el reconocimiento, en nuestra especie, de un **prevenir** y

3 El concepto de condición lo consideramos en este documento como “fundar, establecer” en tanto que las condiciones biológicas y culturales establecen y fundan las relaciones dialécticas para la construcción de las condiciones psicológicas.

4 Somos por lo general recurrentes en “olvidar” nuestra condición homínida y nos cuesta asumir que entre nuestras carnes corren millones de años de adaptación biológica y de transformación orgánica que instalan nuestra posibilidad de humanización en los nichos ecológicos humanos, mejor denominados Cultura.



de un **porvenir**, sin duda enmarcados en nuestra condición de construir una conciencia a través del **devenir** en nuestras ontogénesis y de los escenarios donde se gestan nuestros aprendizajes microgenéticos.

Lo descrito anteriormente se ve ligado a que de manera co – dependiente se exigen **condiciones culturales**, por tanto procesos consensuados y grupales que implicaban ponerse de acuerdo y crear sistemas de control y regulación. Procesos que implican un reconocimiento, primero, de los otros como pares y/o semejantes y que requieren de poder co – construir una conciencia de grupo, de metas, de acuerdos, de teleologías y de proyectos de vida. Estos, tal como las describe San Martín (1999) son procesos de organización de sistemas extrasomáticos, no heredados y no dependientes de la Filogénesis que requieren, entre otras cosas, de ser enseñados por sistemas externos y que en otros documentos hemos denominado Dispositivos Intencionales de Instrucción Cultural (ver Rengifo – Herrera y Osorio, 2005).

nes psicológicas. Es decir, no se puede fundar una psicología humana si no está en el marco de las relaciones entre las otras dos instancias en el marco de las experiencias fenomenológicas de la corporalidad humana con la cultura.

Pero es importante aclarar que con lo anterior no se pretende señalar que la sumatoria entre lo Biológico y lo Cultural produce lo Psicológico como lo enfatizamos en otros documentos (Rengifo – Herrera, 2005), al contrario lo que señalamos es que en la configuración de lo psicológico se dan una serie de relaciones dialécticas y que gracias a ella se funda la posibilidad de la conciencia.

Dialéctica que toma como base al surgimiento de la acción en lo humano, entendiendo la acción en el marco de sistemas coordinados e intencionales que pretenden alcanzar fines específicos en contextos específicos, inicialmente (signos indiciales). Luego, estos sistemas que aplican a contextos particulares se enfrentan a posteriores transformaciones (todas en un marco dialéctico) que permiten configurar acciones que no aplican a contextos específicos y que abstraen, infieren y descontextualizan los propósitos, generándose los procesos de simbolización.

Estas dos condiciones, al entablar relaciones dialécticas son *sine qua non* en la organización de las **condicio-**



EL VALOR DEL SIGNO TRICOTÓMICO DE C. S. PEIRCE PARA LA PSICOLOGÍA

Uno de los aportes más importantes a la comprensión del signo lo ofreció C. S. Peirce al proponer un signo como instancia de cambio, como transformación. Para este autor, el signo requiere de una relación entre objeto, interpretante y representamen.

“Un signo o representamen es algo que representa para alguna persona, alguna cosa, desde algún punto de vista o capacidad. Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o quizás un signo más desarrollado. A ese signo que crea, yo le llamo el interpretante del primer signo. El signo representa (habla por – es el representante, en el sentido de candidato elegido) a algo, su objeto. Representa a ese objeto, no desde todos los puntos de vista, sino en referencia a un tipo de idea, a la que algunas veces he llamado el ground (terreno de juego, escenario) del representamen” (Peirce, 1932 – 1935, Vol. 1, pág. 228, citado por Sheriff, 1989. El subrayado es nuestro).

El signo en Peirce ofrece la posibilidad de ver al objeto y al interpretante como manifestación bifrente del

significado y por otra parte permite ver al representamen como aquel que está en lugar de algo, está por algo, está en alguna relación o es para alguien. En ese sentido, la posibilidad de analizar los signos se torna teleonómica, como él mismo lo define, pues cualquier acción, gesto o sentimiento puede ser representamen de, estar en lugar de algo, poner en relación algo o ser para alguien algo y por tanto ser conocimiento: bien sea conocimiento inductivo – experiencial – fenoménico (primeridad)⁵, bien sea accional – transformacional – abductivo (secundariedad) o conocimiento reflexivo – simbolizado – deductivo (terceridad). Por tanto en Peirce todo signo implica un modo de conocer, en donde, tal vez, no existe necesariamente consciencia de todo lo que se conoce.

Si el representamen está en lugar o es para alguien algo es porque sustituye y lo que es sustituido es el objeto. Pero por otra parte, sólo es posible la relación entre el representamen y el objeto porque existe un interpretante que lo hace posible y este último se caracteriza por ser la parte más idiosincrásica del signo. En una situación cotidiana por ejemplo, el bebé comprende el uso del teléfono de juguete, por-

5 Primariedad, Secundariedad y Terceridad serán explicadas más adelante para configurar una serie de relaciones que le proponemos al lector en relación con el paso de lo canónico a lo simbólico.



que hay un representamen exhibido por el adulto, con el cual el niño crea un interpretante y establece la relación con el objeto, el teléfono. De igual forma el niño posibilita a través del interpretante y el objeto crear un significado implicado en la relación con el otro, esta relación la establece a través del representamen tal como lo señala Español, 2004, p. 13 – 14). El punto a tratar es que sólo es posible un acceso a los usos convencionales, como se verá más adelante si en la relación triádica adulto – objeto – niño sí aparecen los representamen convencionalizados.

Continuando con los elementos aquí presentes, Peirce propone tres categorías para dar cuenta del establecimiento del conocimiento: La primeridad, la segundidad y la terceridad. La **primeridad** como referido a la posibilidad, a la cualidad y al sentimiento, es decir a lo que comporta la acción cómo hecho fenoménico, sin entrar en un proceso reflexivo, sino de sentimiento puro, de pura sensación. Por otra parte, la **segundidad** como hecho, como reacción y como esfuerzo a lo que se opone, es decir a lo que se opone, en el caso del sujeto psicológico a la acción del sujeto sobre los objetos (cualquier objeto y no sólo físico) y de cómo eso que se resiste obliga a un esfuerzo, a un trabajo o tal vez a una convencionalización.



Finalmente la **terceridad** como ley, símbolo (representación), como hábito se convierte en la manera de pasar de la diversidad de la acción a la continuidad de la misma, pero en esa misma continuidad está la clave, porque si, como refiere Marafioti (2004, p. 47 – 53), Peirce rechaza la idea de un mundo mecánico, por tanto rechazará un signo cristalizado y propondrá que eso que se convierte en continuidad se transforma en los símbolos y en los argumentos, conduciendo así al signo a procesos de semiosis *ad infinitum*.

Como aspecto final de este apartado hay que tratar la distinción realizada por Peirce frente al signo en el sentido que éste puede ser de

carácter icónico, indicial y simbólico. Lo anterior se liga con los niveles de primariedad, secundariedad y terceridad descritos en el apartado anterior. Sin embargo, por cuestiones conceptuales (y de espacio) sólo nos referiremos a los dos últimos, en tanto, permiten una explicación sobre lo que estamos indagando en nuestra investigación respecto al surgimiento de los usos simbólicos sobre la base de los usos convencionales.

Así las cosas, tal como lo señala Silvestri (2005) el índice es un tipo de signo, propuesto por Peirce, que representa a su objeto en presencia del mismo (presencia parcial o total), es decir exige una relación de contigüidad. Por esa misma razón, el índice y el objeto deben compartir el mismo contexto espacial y temporal, esto implica que por ser menos demandante, no requiere una representación, es decir, no requiere estar descontextualizado.

Por otra parte, el símbolo, otro tipo de signo propuesto por la perspectiva peirciana, implica que hay una designación al objeto en ausencia total de éste, lo cual implica una representación mental, es decir una descontextualización de la situación signíca. Esto no quiere decir que sólo haya signo en presencia de ha-

bla, por el contrario, en términos de desarrollo, lo que trataremos de demostrar más adelante es que sólo es posible considerar lo simbólico antes del habla y co – apareciendo en el desarrollo ontogenético del sujeto, a la par con los usos convencionales, sólo que no de manera explícita, como se verá en los usos simbólicos. He aquí nuestra hipótesis.

Continuando con el símbolo, lo que hay que considerar es que exigen la construcción de herramientas descontextualizadas, tal como creemos se evidenciarán en los usos simbólicos de los objetos. Es así como estas herramientas descontextualizadas tienen que ver también con lo que Silvestri (2005) refiere como “herramientas de segundo orden”, es decir, herramientas que no son inmediatas en el orden temporal, que no cumplen una función aquí y ahora, sino que implican planificación, previsión y prolepsis.

Los anteriores conceptos son fundamentales para nuestra posterior fundamentación conceptual, pues a partir de los fundamentos peircianos surgen una serie de conjeturas y proposiciones sobre el desarrollo psicológico de los sujetos, en los cuales fundamos el sentido y el propósito de nuestro trabajo investigativo.



ENTRE LO CONVENCIONAL Y LO SIMBÓLICO

El Uso convencional de los Objetos

Tal como lo han mostrado durante los últimos años Rodríguez y Moro (1999, 2002) y Rodríguez (en prensa) la construcción por parte del niño del uso convencional de los objetos tiene un importante valor en la organización y transformación de los procesos de pensamiento y comunicación.

Es necesario aludir a que el niño durante sus primeros meses, antes de entrar explícitamente en el juego de la triadicidad con los adultos y los objetos, está sumergido en relaciones que como las denomina Rodríguez son “pre – didácticas⁶”. Es decir, el niño ingresa en las relaciones con los objetos desde que nace, es expuesto por el adulto a entablar lazos con objetos (móviles, peluches, entre otros) que exigen niveles de relación con el objeto y con el adulto. Debemos aclarar que esta relación involucra al niño desde sus posibilidades iniciales, en donde gran parte de la puesta en

relación triádica la lleva a cabo el adulto, quien expone, reitera, señala, presenta y moviliza lo relacionado con el objeto.

En este plano lo convencional emerge de relaciones sobre los objetos en el plano de lo que la cultura señala, por tanto, en la relación triádica se construye una canalización cultural (Valsiner, 1997, 2001) con los cuales se llega a construir una serie de acciones que implican coordinaciones del niño y adquisición de hábitos⁷ y reglas.

Esto implica entonces que el niño se apropia de una acción de forma regular, estable y por tanto convencional. Todo lo anterior deberá remitir al símbolo necesariamente, porque hay que recordar que lo simbólico tiene estrecha relación con lo convencional.

Pero, antes de entrar en el seductor espacio ofrecido por el uso simbólico de los objetos, es importante profundizar en lo referente a los procesos de organización de los usos convencionales. Así, comenzaremos señalando algo que tiene mucha importancia en la comprensión de los usos convencionales. En



6 Rodríguez hace referencia a que son situaciones triádicas, pero analizadas desde una relación de educación informal y se inspira en los desarrollos conceptuales de la Didáctica Francesa para señalar el valor del tres como base fundamental para explicar el conocimiento. Como lo dice Cintia Rodríguez “por debajo de la tríada sujeto – objeto – sujeto es imposible que se dé el conocimiento”.

7 El concepto de hábito ha sido señalado por Peirce, para referirse a “Siguiendo el rastro dejado por Locke, Peirce ha denominado el hábito como una “ley general de acción, tal que en una cierta clase general de ocasión un hombre será más o menos apto para actuar de una cierta manera general” (Peirce, 1902 citado por Cano, A. S. en elaboración)”

un apartado de Rodríguez y Moro (1999) citando a Peirce y a Castañares se propone:

“Dice Peirce: <<la cosa que es causa de un signo en cuanto tal es llamado objeto (en el lenguaje ordinario, objeto “real”, pero más exactamente objeto existente) representado por el signo: el signo es determinado por cierta especie de correspondencia con el objeto>>... Castañares lo explica con mucha claridad << un signo por sí solo no puede dar conocimiento o reconocimiento del objeto: hay que conocer un objeto para que el signo pueda proveer la información adicional sobre él>> ... y por extraño que esto parezca, lo que Peirce quiere decir es que todo signo debe relacionarse con un objeto conocido” (Rodríguez y Moro, 1999, p. 108)

Todo esto indica entonces que los procesos de organización del conocimiento del objeto, mediados por otros ineludiblemente, pasan por un conocimiento extenso del objeto, es decir, por una aprehensión de sus usos y de sus condiciones. En este sentido Rodríguez (en prensa) señala “Así es que para adueñarse de los significados públicos de los objetos no basta con sólo señalar y nombrar lo señalado, porque la relación que une el nombre con lo nombrado es arbitraria, es decir, bastante lejana” (Rodríguez, en

prensa, p. 8). Por tanto, lo convencional sólo puede ser visto a la luz de sus usos pertinentes, en los cuales el adulto expresa su mayor énfasis durante las situaciones triádicas, pues enfatiza, señala, corrige, confronta, canaliza, regula y restringe los usos, siendo en todo momento un representante de lo que está ausente, por tanto, asumiendo un lugar de lo simbólico que el niño, hasta ese momento del desarrollo no tiene, pero que, precisamente gracias a eso, luego podrá asumir y logrará transformar para crear nuevas relaciones, nuevos usos y nuevos significados para el objeto.

Por tanto, retomando lo anterior, el niño deberá apropiarse de un uso que no es evidente al objeto, es decir, el objeto no dice, soy **A** y sirvo para **X**, al contrario, los objetos posibilitan múltiples usos, pero no siempre dichos usos hacen referencia ni a lo convencional y tampoco se ligan necesariamente con lo arbitrario. Por tanto, al pensar en los nuevos usos de los objetos, tenemos que pensar previamente en los usos convencionalizados, y en su carácter simbólico, en tanto que el niño construye un conocimiento sobre el objeto, al cual, logrará seguramente llamar **A**, pero principalmente podrá llamarlo **A** y usarlo para **X**. Esto, sin dudarlo, es simbólico, porque no refiere a una condición presente del



objeto, sino a una condición creada, externa y que no es constitutiva del mismo, sino que hace parte de los usos de los objetos en la cultura. Al contrario, el objeto a pesar de sus *affordance*⁸, no mueve la acción natural, no puede moverla, porque aunque el objeto ofrece ciertas posibilidades, ninguna acción solitaria del bebé con el objeto, por primera vez y tal vez durante un buen tiempo, no podrá ser natural, ni convencional, ni arbitraria, sino aleatoria.

En ese sentido Rosa (2000, 2004) señala que la acción del sujeto no puede depender de los *affordances* del objeto, sino también de las *effectivities*, es decir, de las acciones que son propuestas. Este concepto de *effectivity* es desarrollado por Valsiner (1997) y retomado por Rosa (2004) para señalar que el niño no sólo actúa en función⁹ de lo que el objeto es y sugiere, sino que también lo hace en función de lo que el niño, en este caso, ha construido y ha alcanzado respecto de lo convencional del objeto.

Este proceso no se queda en una simple interacción del niño con el objeto, pues esto daría espacio a un vacío, como un salto en el desarrollo, no explicaría de manera evolutiva cómo es que el niño puede llegar a

construir estos usos apropiados en términos de lo que permite el objeto desde las funciones que éste tiene y para lo cual fue construido, utilizado e imaginado por el Ser Humano. Es así, como los mediadores semióticos cobran vida en la interacción entre sujetos en torno a los usos de los objetos, ya que estas interacciones permiten explicar cómo el niño puede ir adquiriendo las herramientas semióticas que le ayuden en su construcción de conocimiento y el manejo de lo canónico, tal como lo amplía Valsiner (2001).

Pero estas construcciones tienen un espacio de desarrollo, un contexto de acuerdo con la acepción de Cole (1999), en las cuales el todo conectado da coherencia a sus partes, como lo propone Wentworth, 1980 (Citado por Cole, 1999), una unidad mínima de cultura, como un espacio para la actividad humana delimitado por la situación y el tiempo. Siendo todo esto posible en el momento en que los elementos del mismo adquieren coherencia al entrelazarse. En términos de Peirce (1935) citado por Sheriff (1989), el *Ground*, como espacio en el cual se relacionan y cobran sentido los objetos, hace posible que los sujetos y sus relaciones con los objetos alcancen un doble sentido de



8 *Affordance* es un neologismo propuesto por J. J. Gibson en 1966, el cual crea a partir del verbo inglés To Afford que significa permitir. Así, Gibson señala que el objeto, en su condición sintáctica y morfológica se ofrece de una cierta manera al sujeto y de esa forma restringe y limita las posibilidades de acción del mismo.

9 Para una ampliación de esta discusión se sugiere la lectura de Rosa, A., Vega, J. y Gomila, A. (2004) La evolución de la mente. Algunas consideraciones metodológicas y substantivas. *Estudios de Psicología*, 25, (2), 205 – 215.

convencionalidad, en términos de las características del objeto y su uso, pues cada objeto puede ser convencional para una situación particular y no convencional para otra, lo que significa que lo canónico del objeto, está determinado por el *Ground* en el cual se encuentre, de la misma forma que posee usos convencionales y no convencionales, que se refieren a la construcción social que se ha elaborado de la pragmática del objeto.

Desde el momento en que un objeto se usa, es necesario reconocer las convenciones de uso de ese objeto y eso es precisamente lo que los niños adquieren interactuando con las otras personas, es así como los objetos también se consideran sociales, se requiere el conocimiento de su pragmática. Cualquier objeto en sí requiere, para existir, el ser social, posee una historia, ha sido diseñado en un marco del conocimiento social, con una intención, imaginado y concebido por alguien para algo (Rodríguez y Moro, 1999).

El uso convencional implica la pertinencia de uso o como lo denominan Rodríguez y Moro (1999) el proceso a través del cual los objetos son signos de su uso. Esta apropiación del objeto es la que permite al niño conocerlo *in extenso*, llevando a su acción todo lo que es canónico. Esto recuerda la cita referida

arriba en donde Peirce y Castañares presentan su análisis de la construcción del signo y por tanto de la organización de la realidad.

Esto se complementa con la siguiente afirmación de Rodríguez cuando dice:

“... el niño vive en un mundo donde se indica continuamente (y recordemos que la variedad de los signos indiciales es enorme, como puso de manifiesto Peirce). Pero lo que sigue sin ponerse en evidencia es cómo consigue el niño llegar a ese punto. Es decir, sabemos muy poco de cómo los adultos guían a los niños para que, primero comprendan los signos indiciales, después de los gestos de señalar como gestos indicativos y no ostensivos, hasta que ellos mismos señalan con una función comunicativa.” (Rodríguez, en prensa, p. 17).

Esto quiere decir que nuestra especie requiere, fundamentalmente, de promover el surgimiento de signos altamente convencionalizados en nuestras crías para garantizar, como mínimo un uso de los objetos. Sin embargo, este uso no garantiza, a su vez, una organización compleja de las relaciones del sujeto con lo simbólico, aunque éste se encuentre embebido en sistemas simbólicos como los que cotidianamente



viven los niños, si fuera así, no tendríamos presencia de los espectros autistas en los cuales los usos convencionales no se muestran presentes (Rodríguez, 2003). Esto, sin embargo, deberá ser complementado con un análisis de los desarrollos de la Neuropsicología que expliquen cómo se configuran los sistemas cerebrales en los humanos y sus relaciones con los sistemas simbólicos, pues no puede haber duda en que el surgimiento de los usos simbólicos deberá tener relación con el desarrollo neuropsicológico de la cría humana, o tal vez al contrario, que los procesos de mielinización y la configuración de áreas específicas del cerebro durante los primeros dos años de vida, deben hacer posible los procesos simbólicos, y hasta una tercera opción, con la que estamos más de acuerdo, que los procesos son co – dependientes y que exigen tanto lo uno, como lo otro, *a la* Luria.

**USO SIMBÓLICO:
CUANDO EL SÍMBOLO SE
TRANSFORMA EN LA
PUPILA DEL OJO.**

Retomando lo señalado en el apartado anterior frente a la alta convencionalización del signo y su papel en los usos convencionales por parte del niño, tenemos que decir que éstos requieren de un im-

portante proceso de apropiación y que por tanto implican, en el niño, una adquisición de hábitos.

Ahora bien, si los hábitos se miran a la luz de lo señalado por Peirce, tendrá que decirse que lo habitual del uso tendrá que ser transgredido en los usos simbólicos, lo cual conduce a una pregunta: ¿Qué hace que el niño rompa con la habitualidad del uso y proponga una nueva relación con los usos de los objetos, llevándolos a usos de carácter simbólico? O en otras palabras ¿Qué hace que el símbolo surja?

En primer lugar no se puede decir más que el símbolo sólo emerge porque es co – construido y por tanto que no depende de una actividad solitaria del niño. No es un surgimiento espontáneo como lo ha querido mostrar la tradición de la Psicología del Desarrollo, con Piaget a la cabeza o que, en posiciones innatistas, seguidoras de los infortunios chomskyanos, implican la comprensión de símbolos innatos, dotados de gen.

Al contrario de las posturas descriptas, lo que habría que considerar es que los procesos de ordenamiento de los usos simbólicos en los niños implican necesariamente cierta construcción de una maestría sobre los usos convencionales. De



lo contrario la idea de simbolizar lo que desconocemos se hace poco plausible. Esto configura un abordaje sobre los procesos de surgimiento del símbolo, como hecho central en la construcción de la agencialidad.

Si partimos de la base de considerar que los procesos de surgimiento de la agencialidad pasan por lo simbólico, tendremos que vincular esto con lo hipotético – abductivo planteado por Peirce (citado por Sheriff, 1989); por otra parte tendremos que dar cabida a la relación de lo simbólico con la poesía y tercero tendremos que ver cómo esto se relaciona con la configuración de un sujeto agente como tal, por tanto autónomo, libre y espontáneo.

Poesis en el original griego significa acción, trabajo, transformación, por tanto implica necesariamente una relación con lo que venimos señalando. Así, las cosas, si suponemos que el niño al alcanzar la maestría de lo convencional entra a transgredir dicho canon, lo que está haciendo es creando una posibilidad nueva de relación con el objeto, más allá de su uso social, y creando una nueva manera de verlo, de servirse de él.

Siendo esto así, lo que tendremos que pensar es que todo uso simbólico, es un uso poético del objeto,

en el sentido que recrea y reinstituye en el objeto lo narrativo, lo posible y por tanto, retorna al objeto de la primariedad descrita arriba. En otras palabras, si el lector recuerda señalamos que es posible ligar los usos no convencionales con la posibilidad, con la cualidad del objeto, con lo que puede llegar a ser, pues bien, pareciera que al pasar por la convencionalización el niño reinstaura una relación también desde la primariedad, pero en un plano de posibilidad diferente, en donde realiza acciones poéticas sobre los objetos, es decir, acciones que transforman y transfiguran los usos y engendran, en todo el sentido de la palabra, nuevos mundos, nuevos modos de relación con el objeto, los cuales llegan a ser exhibidos por el niño.

Para finalizar, queremos señalar, simplemente, que este trabajo de investigación partirá de hacer un análisis triádico de la relación niño – objeto – adulto. Por ahora se están realizando los estudios piloto. Una de las tareas que está siendo evaluada es el trabajo con una caja de lego duplo y la otra situación pensada tendrá que ver la instalación de un arenero y una pala, con lo cual esperamos ver cómo el adulto y el niño logran mediar y crear procesos diferenciados, poiesicos y de transformación del signo.



Se espera hacer un estudio longitudinal a los 12 meses, a los 15 meses y a los 18 meses y analizar las modificaciones que van sufriendo los procedimientos y los actos de habla en la construcción de los objetos. El estudio se enmarca en los estudios microgenéticos, con una fuerte influencia de los métodos diseñados por la Escuela de Ginebra,

en especial por el Grupo de Estrategias que lideraba Barbel Inhelder, pues tanto la formación del investigador principal como de la directora de la tesis se nutren de dichas fuentes y consideramos que se convierten en la vía regia para profundizar en los estudios sobre psicología evolutiva y sobre cambio, cognición y cultura.

BIBLIOGRAFÍA

Cano, A. S. (en elaboración) El habito como praxis y su relación con el desarrollo del sujeto psicológico. Documento inédito de la Línea de Investigación en Cognición y Cultura, Grupo de Investigación en Cognición, Educación y Formación, Programa de Psicología, Universidad Católica Popular del Risaralda.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

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

Español, S. (En prensa) *Live movement in symbol formation..* En Valsiner, J. & Rosa, A. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology..* Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 1 – 19.

Marafioti, R. (2004) *Charles Sanders Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Rengifo – Herrera, F. J. (2005) Del sujeto de las operaciones al sujeto de la cultura. *Revista Institucional y Académica Páginas de la UCPR*, 71, 5 - 19.



Rengifo – Herrera, F. J. (en prensa) Interiorización, Signo, Suspensión y Zona: ¿Ha cambiado la conceptualización que explica la Psicología del Desarrollo?. *Documento para ser presentado a la Revista Psicología desde el Caribe, Ediciones Uninorte.*

Rengifo – Herrera, F. J. y Osorio, Y. E. (2005) *Informe de avance de la Línea de Investigación en Pedagogía, Periodo 2005 - 1.* Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Católica Popular del Risaralda.

Rivière, A. (1993/2003) Las multitudes de la Mente. En: Rivière, A.: *Obras Escogidas, Volumen I. Diálogos sobre Psicología: De los cómputos mentales al significado de la Conciencia.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Rodríguez, C. y Moro, Ch. (1998) El uso convencional también hace permanentes a los objetos. *Infancia y Aprendizaje.* 84, 67 – 83.

Rodríguez, C. y Moro, Ch. (1999) *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Rodríguez, C. y Moro, Ch. (2002) Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología,* 23, (3), 323 – 338.

Rodríguez, C. y Moro, Ch. (2003) Hitos en el Desarrollo Temprano y Prevención de la Discapacidad. Documento presentado en el Encuentro perspectivas actuales sobre educación especial: formación docente e intervención educativa. Secretaría de Educación Pública. Escuela Normal de Especialización. Ciudad de México (24-26 Septiembre, 2003)

Rodríguez, C. (en prensa) Object use, communication and signs. The triadic basis of early cognitive development. En Valsiner, J. & Rosa, A. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 1 – 33.

Rosa, A. (2000) ¿Qué añade a la Psicología el adjetivo Cultural?. *Anuario de Psicología,* 31, (4), 27 – 57.

Rosa, A. (2004) Enfoques socioculturales y Educación. *Posgrado en Constructivismo y Educación,* Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM.



Rosa, A., Vega, J. y Gomila, A. (2004) La evolución de la mente. Algunas consideraciones metodológicas y substantivas. *Estudios de Psicología*, 25, (2), 205 – 215.

San Martín, J. (1999) *Teoría de la Cultura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Serrallonga, J. (2004) Ecología, comportamiento y paleoetología homínida: una revisión crítica sobre la evolución biológica y cultural de los primeros homínidos africanos. *Estudios de Psicología*, 31 (2), 129 – 147.

Sheriff, J. (1989). *The fate of meaning: Charles Peirce, Structuralism, and Literature*. Princeton University Press, New Jersey.

Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children' Action. A Theory of Human the Development*. New York: John Wiley & Sons.

Valsiner, J. (2001) Processes structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44 pp. 84 – 97.

Valsiner, J. (2005) Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen Kontext. In: J. Asendorpf & H. Rauh (Eds), *Enzyklopädie der Psychologie. Vol. 3. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

