



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Integrador Final
Investigación Bibliográfica

**La función semiótica en el desarrollo del niño.
Algunas consideraciones sobre el autismo.**

Yanina Daitch

D-5012/1

Docente responsable: Analía Salsa

Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Presentación	5
La herencia de Piaget: una introducción a la función semiótica.....	6
Un acercamiento al tema desde Vygotsky: la mirada sociocultural.....	10
La función semiótica en la psicología del desarrollo contemporánea: la perspectiva de Ángel Rivière	14
Autismo y función semiótica	19
Conclusiones.....	24
Referencias Bibliográficas	25

Agradecimientos

Deseo expresar mis agradecimientos a todos aquellos que, de una forma u otra, colaboraron e hicieron posible este trabajo, me acompañaron y me brindaron afecto. A cada uno de los que me ha dado algún consejo, crítica o recomendación que me ha ayudado a llegar al final de esta etapa.

Y en especial, a todos aquellos docentes de la Facultad de Psicología que aman enseñar y han logrado fortalecer mi pasión por la psicología, transmitiéndome un ejemplo de compromiso y ética profesional.

Resumen

En la presente investigación bibliográfica se abordará la función semiótica en el niño, desde la perspectiva de la psicología del desarrollo. Específicamente, se examinarán los enfoques piagetiano y vygotskyano, en donde podremos identificar las múltiples convergencias, divergencias y entrecruzamientos posibles entre ambos autores. Asimismo, examinaremos un autor que no está abordado en nuestra carrera de grado de Psicología, Ángel Rivière, quién desde la confluencia de distintas perspectivas teóricas plantea un mecanismo de creación semiótica, basado en procesos de interacción e interpretación humana. Siguiendo esta línea, nos interesaremos en cómo se manifiesta dicha formación en el autismo y veremos cómo, de esta forma, se enriquecen los estudios sobre la función semiótica en general. El estudio de ésta resulta ser una faceta crucial para entender el desarrollo humano.

Palabras claves:

Función semiótica – suspensión – interacción – autismo

Presentación

Es sabido que desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad, la función semiótica ha sido un importante objeto de estudio en la psicología del desarrollo. Esto se debe a que dicha función desempeña un papel fundamental en la actividad psicológica del hombre. Los símbolos y signos transforman constantemente la capacidad cognitiva, social y emocional de los seres humanos y nos constituyen como seres simbólicos por excelencia. En la infancia es donde encontramos el camino por el cual nos constituimos como esos seres simbólicos y culturales. En el inicio de la utilización de símbolos y signos podemos entrever el salto cualitativo que se genera en la vida del niño.

A través de un recorrido bibliográfico, pondremos en discusión a tres autores de la psicología del desarrollo: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Ángel Rivièrre, quienes evidencian posiciones disímiles con respecto a cómo consideran el desenvolvimiento de la función semiótica en el niño. Asimismo, se consideran las contribuciones de otros autores de la psicología; no obstante, la materia prima de esta investigación la constituyen los aportes de los tres autores mencionados con anterioridad.

Para comenzar a investigar dicha temática, nos remitiremos primero a dos enfoques tradicionales: las perspectivas de Jean Piaget (1896-1980) y de Lev Vygotsky (1896-1934). Cada uno de estos autores parte de supuestos teóricos distintos y concibe el origen y desarrollo de la función semiótica de forma diferente. Por un lado, la analizaremos desde el punto de vista del desarrollo de la acción (en la tradición piagetiana) y por el otro, desde la interacción social (en la tradición vygotskyana).

El constructivismo piagetiano plantea que debe haber un cierto nivel de desarrollo en la noción de objeto permanente para que los símbolos puedan aparecer. La capacidad de representación simbólica se deriva de la diferenciación y coordinación de los esquemas sensoriomotores. Piaget refiere la función semiótica a la capacidad de evocar un objeto ausente y la subsiguiente transformación de la acción. Para la visión socio-histórica vygotskyana, la mediación semiótica tiene un origen intrínsecamente social y su función es comunicativa; ésta se encarna en una herencia cultural que el niño debería adquirir.

Además de estas dos aproximaciones tradicionales, presentaremos los desarrollos de Ángel Rivièrre, psicólogo del desarrollo español (1949-2000), quien propone el mecanismo de suspensión semiótica para poder estudiar las distintas formas de significar que encontramos en el ser humano. Rivièrre afirma que los símbolos son formas evolucionadas de interacción y su origen debe buscarse en el desarrollo social y comunicativo del niño, no únicamente en el desarrollo de capacidades cognitivas generales.

Finalmente, dilucidaremos de qué forma se manifiesta la semiosis en el autismo, aporte que sirve a un mayor entendimiento de la función en sí misma, introduciendo esto desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, específicamente desde las propuestas de Rivièrre, autor que no abordamos en la formación de grado de la carrera de Psicología.

Por lo tanto, podemos pensar que el objetivo general de este trabajo es indagar acerca de la función semiótica en el niño, desde los tres autores de la psicología del desarrollo ya mencionados, y conocer cómo se manifiesta la misma en el autismo.

Uno de los objetivos específicos plantea la posibilidad de identificar, desde las perspectivas de Jean Piaget, Lev Vygotsky y Ángel Rivièrre, cuáles son las manifestaciones de la función semiótica, analizando diferencias y congruencias entre los distintos enfoques teóricos investigados. El otro objetivo específico que proponemos es dilucidar los aspectos principales de la relación entre la función semiótica y el autismo según las teorizaciones de Ángel Rivièrre.

La herencia de Piaget: una introducción a la función semiótica

Jean Piaget (1997) plantea que el niño, hacia el año y medio o dos años, cuando está finalizando el estadio sensomotor, adquiere una función significativa para la evolución posterior, que consiste en “poder representar algo (un “significado” cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etcétera) por medio de un “significante” diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.” (59). Hablamos aquí de la función simbólica generadora de la representación, que Piaget va a preferir denominar “semiótica” para poder designar así al funcionamiento de los significantes diferenciados. Antes de que el niño llegue al segundo año de vida no se observarían manifestaciones de esta función que impliquen la evocación de un objeto ausente.

La capacidad de producir símbolos proporciona la posibilidad del cambio del estadio sensomotor, de puro ejercicio y movimiento corporal, al estadio preoperatorio, donde el niño aprende a manejar el mundo de forma simbólica mediante representaciones. Se podría decir entonces que, según Piaget (1961), la función semiótica comienza precisamente cuando hay una diferenciación entre significado y significante; diferenciación que provee al significado con una permanencia espacio-temporal y abre la posibilidad de que un mismo significante pueda referir a varios significados. Conforme a este autor, la inteligencia del estadio sensomotor se prolongaría, a través del símbolo, en representación conceptual.

Atravesando el segundo año de vida aparece “un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausentes”. Esto supone como consecuencia “la construcción o el empleo de significantes diferenciados, ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles tanto como a los que están presentes” (Piaget e Inhelder, 1997: 60). Podemos decir entonces que esta perspectiva plantea la existencia de que todas las habilidades simbólicas infantiles están gobernadas por una función cognitiva general: la función semiótica. Distinguimos entonces cinco de esas conductas que aparecen casi simultáneamente y su aparición corresponde a un orden de complejidad creciente. Todas ellas tienen en común la imitación diferida y son: el juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y el lenguaje.

Comenzaremos por la imitación. La imitación en el estadio sensomotor se inicia con la presencia de un modelo, siendo éstas las primeras expresiones de la función semiótica. La imitación es la prefiguración sensomotora de la representación y a la vez constituye el término de paso entre el estadio sensomotor y el de las conductas más representativas. Otra cuestión importante de la imitación es que es la base para la formación de las siguientes funciones semióticas que describiremos, que implican el paso de la pre-representación en acto a una representación de pensamiento. La imitación diferida es una continuación de la imitación sensomotora y se da en ausencia del modelo. Aquí Piaget nos brinda el ejemplo de una niña de dieciséis meses quien ve ciertos espectáculos nuevos de parte de un amigo que se enoja, patatea y llora. Más tarde ella imita la escena riéndose, lo cual constituye una imitación diferida que es un comienzo de representación y un inicio de significante diferenciado (Piaget e Inhelder, 1997).

Existe, a la vez, el juego simbólico o juego de ficción, que implica el apogeo del juego infantil. En la obra piagetiana, el juego en la medida en que evoluciona de su forma inicial de ejercicio sensomotor a su forma secundaria de juego simbólico es el camino de la acción a la representación o símbolo. El juego simbólico es una de las conductas que da cuenta de la aparición de la función semiótica, alrededor de los dos años de edad. En tanto manifestación de esta función, implica la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente y supone la construcción o la utilización de significantes diferenciados de sus significados (Español, Bordoni, Martínez y Videla, 2010).

El juego es algo esencial para el desarrollo del niño: el simular o jugar al “como-si” permite a los niños pequeños asimilar el mundo a su propio ego sin tener el impedimento de la necesidad de la acomodación (entendida ésta como la adaptación a la realidad presente).

Permite adaptar el mundo a su yo sin tener que adoptar las reglas de los adultos y del mundo que los circunda; esto mediante un lenguaje simbólico construido por el niño mismo, que permite ser modificado a medida de sus necesidades. El juego simbólico deviene un instrumento que permite un modo de expresión particular de los deseos y necesidades del niño. Tenemos el ejemplo de una niña que aparenta dormir:

Sentada y sonriendo ampliamente, pero cerrando los ojos, con la cabeza inclinada y el pulgar en la boca, asiendo un pico de la sábana que simula el de su almohada, según lo que habitualmente suele hacer cuando se duerme; poco después hace también dormir a su oso de peluche. (...) En todos esos casos la representación es neta y el significante diferenciado es, de nuevo, un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos (Piaget e Inhelder, 1997: 61).

Piaget (1997) iguala el simbolismo lúdico a lo que sería el lenguaje interior para el adulto, el niño no se contenta con una simple evocación mental sino que tiene la necesidad de revivir el acontecimiento y por eso lo hace lúdico. El adulto, en cambio, piensa el hecho que le causó impresión o que le interesa. En el juego, la función semiótica consiste en crear símbolos que le sirvan al niño para poder expresar aquello que no pudo a través del lenguaje en una experiencia vivida. El niño pequeño tiene la posibilidad de comunicarse con los otros aunque aún no pueda para ello usar plenamente el lenguaje. Es así como crea signos propios, simula un mundo entero a través del juego y construye realidades alternativas, donde las cosas tienen su propio y único significado, diferente a los usuales. Para esto es indispensable la función semiótica, que colabora mediante la elaboración y el uso de signos y símbolos. Otro aspecto importante a resaltar es que son los conflictos afectivos los que generalmente se repiten en el juego simbólico. Pensamos en el ejemplo del juego de muñecas: una escena trivial en el desayuno que horas más tarde se reproduce como drama en un juego de muñecas pero que tiene un final más afortunado que el vivido. Así, el juego simbólico puede servir para solucionar conflictos, compensar necesidades que quedaron sin satisfacer, o invertir los papeles donde el niño es la autoridad y otro es el que obedece.

Este autor nos dice que el juego se constituye por conductas definidas por asimilación. Es decir "pensamiento orientado en el sentido dominante de la satisfacción individual" (Piaget, 1961: 123). El niño asimila las cosas a su yo. Pensado de esta manera, el juego es un fin en sí mismo. Al comienzo se confunde con el conjunto de conductas sensomotoras, de las cuales constituye un polo: las conductas que se producen por placer funcional. A medida que se van interiorizando los esquemas, el juego se diferencia cada vez más de la inteligencia propiamente dicha, para orientarse en dirección a la asimilación: "el juego de imaginación constituye una trasposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones" (Piaget, 1961: 123).

La evolución del juego interfiere constantemente en la representación en general. Piaget (1961) sostiene que cualquier comportamiento que se estudie a partir de la inteligencia es susceptible de convertirse en juego si se repite por asimilación pura, por placer funcional. El juego, al contrario de la imitación, se ejerce por relajación del esfuerzo adaptativo. Vale decir que se realizan las actividades por el solo placer de dominarlas y poder así extraer un sentimiento de potencia.

Otra de las manifestaciones de la función semiótica que encontramos en Piaget es el dibujo o imagen gráfica, el cual no aparece antes de los dos años y al principio tiene el papel de intermediario entre el juego y la imagen mental. Georges-Henri Luquet, citado por Piaget e Inhelder (1997), ha puntualizado distintas fases en el desarrollo del dibujo infantil partiendo del principio de que el niño expresa en la imagen gráfica más bien lo que sabe de un personaje o de un objeto mucho antes de expresar lo que ve de él. Primero plantea un "realismo fortuito" o garabatos cuyo significado el niño asigna luego de su producción; se observa después un "realismo intelectual" o dibujos en los cuales los elementos a copiar no están coordinados en

un todo sino que están yuxtapuestos, por ejemplo un sombrero que se dibuja muy por arriba de la cabeza. Viene a continuación un “realismo intelectual”, en el cual son superadas las dificultades anteriores, pero el niño solo dibuja de acuerdo a los atributos conceptuales del objeto, sin preocuparse por lo que ve. El ejemplo que nos proporciona Piaget es el del dibujo de un rostro que, visto desde perfil, tendrá dos ojos porque en teoría el hombre tiene dos ojos. Finalmente, sigue la fase del “realismo visual”, dónde el dibujo sólo representa lo que es visible desde una perspectiva determinada y toma en cuenta la disposición de los objetos según un plan de ejes y coordenadas.

Así vemos cómo el dibujo, a través de un proceso evolutivo, se inicia con garabatos, líneas espontáneas que el niño realiza como ejercicio motor. Luego, a partir de la coordinación de la función motora con la función perceptiva, se realizan los primeros dibujos que manifiestan la existencia de una función representativa. Se puede observar que, a través del dibujo, como así también de las otras manifestaciones revisadas anteriormente, el niño va a intentar imitar la realidad y representarla.

Tenemos también la imagen mental, de la que no tenemos noticia todavía en el nivel sensomotor (sino el descubrimiento del objeto permanente se facilitaría mucho) y que aparece como una especie de imitación interiorizada. Esta expresión semiótica proporciona la copia activa de las percepciones y, eventualmente, realiza esbozos de señales sensoriales. A partir de lo descrito por el autor, se puede pensar que la imagen mental en sus comienzos es exclusivamente estática, con muchas dificultades para reproducir movimientos o transformaciones. Por ello constituye: “un sistema de símbolos que traducen, más o menos exactamente, pero en general con retraso, el nivel de comprensión preoperatoria y luego operatoria de los sujetos”. (Piaget e Inhelder, 1997: 84). La imagen no basta entonces para engendrar las estructuraciones operatorias, sino que sirve para “...precisar el conocimiento de los estados que la operación ha de entrelazar luego por un juego de transformaciones reversibles” (Piaget e Inhelder, 1997: 84).

Por último, el lenguaje, recientemente desarrollado, va a permitir al niño referirse a acontecimientos no actuales. Retomamos el ejemplo de una niña que dice “miau” sin percibir ya al gato. Vemos aquí una representación verbal, además de imitación. Podríamos pensar al lenguaje como la forma más compleja de abstracción y representación, que implica el empleo de signos que se presentan como diferentes a la realidad que representan; es decir, en tanto refieren a algo distinto a sí mismo. Las conductas verbales, a diferencia de las del estadio sensomotor, muestran algunos avances en el comportamiento del niño, como por ejemplo la introducción de relaciones con rapidez o la referencia a extensiones espacio-temporales mucho más amplias que las del estadio anterior. Así al prescindir de la ligazón con lo inmediato, se consiguen representaciones simultáneas.

A diferencia de las otras manifestaciones de la semiosis, las cuales son construidas por el individuo a través de sus necesidades, el lenguaje ya fue desarrollado socialmente de antemano y está listo para ser aprendido y utilizado (Piaget e Inhelder, 1997).

Si bien nos encontramos en la función semiótica con distintas manifestaciones diferenciadas, Piaget nos habla de cierta unidad notable entre ellas: la capacidad de poder evocar de forma representativa los objetos o acontecimientos no percibidos actualmente. Y todas ellas no son posibles sin el desarrollo y la ayuda constante de la inteligencia (Piaget e Inhelder, 1997).

Según este autor, el desarrollo individual de estructuras internas sirve a las primeras adquisiciones del niño sensorio motor y preoperatorio, por lo que lo social no tendría gran impacto en el desarrollo de los símbolos, sino que los mismos serían productos egocéntricos, consecuencia de procesos individuales. (Martí, 2012; Piaget, 1990/1959, 1970 en Mareovich, 2014).

Reflexionando sobre la lectura hecha de los postulados de Piaget, hallamos que la función semiótica se desarrolla progresivamente y que es la que va a permitir la construcción

de modelos complejos de la realidad. Siguiendo a este autor, entendemos que todas las manifestaciones de la función semiótica presentan una unidad y para su desarrollo y organización, necesitan de la estructuración de la inteligencia. Piaget piensa esta función de forma amplia, la que englobaría a todo el sistema de símbolos. A través de esta afirmación, conjeturamos que la teoría del autor sobre el desarrollo es de un dominio más general, es decir, este proceso que conlleva cambios y construcciones afectan a la representación en general, la cual opera sobre las distintas manifestaciones antes nombradas.

Cabe destacar que según Piaget podemos hablar de esta función cuando existe la posibilidad de referirse a un objeto sin que él esté presente. En el estadio sensomotor, el niño tiene cierta capacidad de representar los acontecimientos, pero depende de la percepción de estímulos inmediatos. Podemos pensar el ejemplo de cuando el bebé llora: el llanto se detiene cuando el niño detecta que su madre se aproxima. Las acciones de este estadio limitan el desarrollo a diferencia de las manifestaciones simbólicas que propician un espacio amplio al pensamiento para desarrollarse. Aquí el niño todavía no dispone de la capacidad simbólica auténtica, que se da según Piaget cuando se puede diferenciar el significante del significado. Es así como hacia el final de esta etapa se detecta una novedad fundamental: los niños empiezan a utilizar símbolos para referirse a situaciones o a objetos, pero sin la necesidad de actuar sobre ellos. Podemos pensar que la manifestación más evidente de esta función se revela en la iniciación de la comunicación con los demás, que no solo se demuestra a través del lenguaje, sino también de las otras manifestaciones que revisamos más arriba como son el juego, imitaciones diferidas, etc. En cualquiera de estas conductas, se trata de evocar objetos ausentes de forma representativa. Estos permiten designar y evocar objetos, anticipar acciones y situaciones, actuar sobre la realidad y transformarla de forma simbólica.

Según este autor, la función semiótica es la que logra la permanencia de los objetos y sus representaciones mentales. Esto evidencia la importancia de esta función en el desarrollo del niño, la cual lo estimulará para la maduración y la construcción de conocimiento.

Un acercamiento al tema desde Vygotsky: la mirada sociocultural

A continuación nos centraremos en los desarrollos de Vygotsky (2000), siguiendo la línea de la psicología del desarrollo, quien considera la actividad simbólica como una función organizadora que va a permitir introducir el uso de instrumentos y producir nuevas formas de comportamiento.

En las ideas de Vygotsky (2000) encontramos que la creación y utilización de signos sirven a los medios de adaptación, y cumplen el papel de instrumentos de actividad psicológica, al igual que la herramienta cumple el mismo papel para el trabajo. Sin embargo, no debemos identificar estos conceptos como iguales, a pesar de la analogía descrita por Vygotsky. El autor encuentra puntos comunes y diferencias esenciales entre estos dos conceptos, que nos ayudarán a entender mejor el concepto de signo.

La analogía básica que marca primero el autor es que tanto en el signo como en la herramienta encontramos la función de mediación; por este motivo, desde una perspectiva psicológica, están incluidas en una misma categoría. Aun así, no podemos igualar las funciones que éstas realizan. Por eso, existe una diferencia esencial y es que signo y herramienta tienen distintos modos de orientar la actividad humana. Por un lado, la herramienta tiene como función conducir de forma orientada la actividad humana en los objetos y con esto acarrear cambios en los mismos. Mediante la herramienta, el ser humano domina y triunfa sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo es un medio interno que intenta dominarse a sí mismo, es decir, está internamente orientado. No conlleva cambios en el objeto de una operación psicológica. Una y otra actividad difieren en la naturaleza de los medios que utilizan. Finalmente, Vygotsky nos marca el lazo real existente entre los dos conceptos: el dominio de la naturaleza por parte del hombre altera la naturaleza y conducta propia del mismo, por esta razón ambas actividades tienen una relación estrecha. En este contexto, Vygotsky va a referirse a la combinación de herramientas y signos en la actividad psicológica con el término de “función psicológica superior”:

El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas (2000: 92).

Para este autor el origen de los signos es social, como así también su proceso de apropiación. El niño lo adquiere con la ayuda de otras personas, de forma que se transmite como una especie de herencia cultural que sirve para poder vivir en el mundo social. Es esto lo distintivo del ser humano: la posibilidad de apropiarse de productos culturales, mediados por otras personas. En terminología vygotskyana estaríamos hablando de interiorizar: “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana” (Vygotsky, 2000: 94). Si seguimos a Vygotsky (2000) podemos decir que “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” y lo esencial de este proceso es la internalización de las relaciones sociales. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y, más tarde, a nivel individual; es primero entre personas (interpsicológica) y después se da en el interior del propio niño (intrapicológica). Con esto interpretamos que los signos tienen una emergencia social y se reconstruyen en procesos individuales gracias a la interiorización. Así es como podemos identificar que el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se da a partir

de la actividad práctica, pero no individualmente, sino en un contexto de interacción social. Vygotsky (2000) afirma que:

A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social, y al dirigirse hacia un objeto 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. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social (55).

Es importante destacar que Vygotsky va hablar de signos en general, en contraste con Piaget quien diferencia al símbolo del signo. Para Piaget (1961) los símbolos son fruto del desarrollo de estructuras individuales y los signos son representaciones convencionales y arbitrarias que se despliegan a partir de la relación del niño con su medio social. Por lo tanto, para este autor los signos colectivos se desarrollarían a partir de los símbolos individuales.

Desde otra perspectiva, Vygotsky (2000) plantea que el origen y desarrollo de las actividades que utilizan signos han sido estudiadas al margen de la organización de la actividad práctica en el niño. Señala el hecho de que los investigadores han ignorado que el uso de los signos es producto de la historia evolutiva del niño, estudiándolo así como un ejemplo de intelecto puro. Se sostiene así un cuestionamiento a los enfoques (como el piagetiano) que atribuyen el uso de signos al descubrimiento espontáneo por parte del niño de la relación entre los signos y sus significados. Esa línea de pensamiento suele suponer que la mente del niño contiene todos los estadios del futuro desarrollo intelectual, es decir, que estarían en su forma completa, a la espera del momento adecuado para hacer su aparición. Su principal crítica a Piaget parece residir en que este último no supo interrelacionar la utilización de los signos con la inteligencia práctica. Por lo tanto, abordó a ambos como fenómenos paralelos, lo que nos lleva al concepto de egocentrismo que engendró el mismo Piaget. Esto, nos dice Vygotsky, redundó que no se le atribuya a la función semiótica el papel fundamental que merece en la organización de las actividades del niño pequeño, ni que se subraye su función comunicativa.

Desde la visión vygotskyana, podemos pensar el desarrollo simbólico como un proceso general de mediación que tiene lugar para toda clase de signos, como gestos, dibujos, palabras escritas, lenguaje oral, entre otros. Estos son considerados como mediadores semióticos de nuestras relaciones con las personas en contextos sociales y, por lo tanto, los pensamos como procesos psicológicos de origen social. Esta intervención es la que permite que el hombre entre en contacto con el universo humano e interiorice paulatinamente los aspectos culturales (Rudecindo, 2009). Vygotsky va a denominar “signo” a los artefactos sociales (palabras, números, obras de arte, esquemas, mapas, etc.), que tienen orientación interna y son un medio que aspira a controlar y desarrollar los procesos psicológicos, las capacidades psicológicas. Es importante destacar que para este autor cualquier estímulo puede ser transformado en signo (Rosas, 2008).

De esto podemos inferir que los distintos sistemas semióticos cumplen un papel esencial con respecto a dos funciones: la de comunicación y la de organización y control de la conducta humana (Rudecindo, 2009).

Podremos ver un ejemplo de la noción de mediación semiótica de Vygotsky en el desarrollo del juego. En primer lugar, el autor define el juego como la creación de una situación ficticia que consiste en que el niño adopte el papel del adulto en circunstancias lúdicas creadas por él mismo. Aquí se transfieren las significaciones de un objeto a otro y se transforman en

acciones reales del adulto en acciones de forma abreviada que adopta el niño (Español, Bordoni, Martinez y Videla, 2010).

Vygotsky (2000) considera que la concepción que define el juego del niño como una actividad placentera resulta inadecuada y da dos razones para justificar esto: la primera es que existen muchas actividades que le proporcionan placer al pequeño y no son lúdicas, como por ejemplo succionar el chupete. La segunda razón es que hay juegos donde la actividad en sí misma no es placentera, sino que el placer se encuentra en el resultado de dicha actividad. El autor define el juego infantil diciendo que en éste el niño crea una situación imaginaria. Ésta es una característica definitoria del juego en general, y no un atributo de algunas categorías de juego. Otra cuestión que plantea el autor es que no existe el juego sin reglas. Cualquier situación imaginaria, por ejemplo, que la nena juegue a ser madre y la muñeca su hija, ya conlleva a observar las reglas de ciertas conductas (la conducta materna en este caso). Estas reglas se desprenden de la misma situación imaginaria, por eso Vygotsky niega la noción que sostiene que el niño juega de modo arbitrario. El papel del niño en el juego y su relación con el objeto que utiliza están siempre sujetos a sus reglas correspondientes.

En el juego, el niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de eso que ve; es decir las cosas pierden su fuerza determinante. De esta manera se alcanza una condición en la que el niño empieza a actuar independientemente de lo que ve. El pensamiento estaría separado de las cosas, y la acción surge a partir de las ideas y no de las cosas. El juego constituye un estadio transicional para la separación del significado de la palabra, por ejemplo “caballo” de un caballo real.

Vygotsky (2000) va en contra de la afirmación de Goethe que dice que “en el juego cualquier cosa puede convertirse en cualquier otra” (150). Para los adultos, que tienen la capacidad consciente de usar los símbolos, cualquier cosa podría ser un caballo, hasta una cerilla. En cambio para un niño no. Debido a la falta de libre sustitución, el niño necesita a lo sumo un palo para poder jugar al caballo. Por eso para Vygotsky la actividad del niño es juego y no simbolismo. Este autor, nos dice que el juego no es una acción simbólica en sentido estricto; de ser así se podría equiparar a una actividad como el álgebra; esto es, se podría considerar a ambos como un sistema de signos que generalizan la realidad. Esto no le brinda al juego las características específicas que le corresponden. Por eso, es imprescindible averiguar el papel de la motivación en el juego.

Otra característica importante que destaca Vygotsky del juego es el hecho de que éste completa las necesidades del niño; así el niño satisface algunas necesidades a través de la actividad lúdica. Por esta razón se puede destacar el papel que desempeña el juego en el posterior desarrollo del niño. El juego le brinda una nueva forma de desear. El niño aprende esto, relacionando sus deseos a un yo ficticio, al rol que juega en el juego y sus reglas. De allí podemos decir que el niño realiza sus mayores logros en el juego, logros que el día de mañana servirá para todo el desarrollo de la acción real y moralidad (Vygotsky, 2000).

Para concluir, indicamos que para Vygotsky el juego no es un rasgo que predomina en la infancia sino un factor básico en el desarrollo del niño. Esto se justifica a partir de que en el juego el niño siempre está por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; es como si fuese más grande de lo que en realidad es. Por eso el juego contiene las tendencias evolutivas, siendo una gran fuente de desarrollo. Se la considera una actividad conductora de la evolución en el sentido de que aparece la creación de propósitos voluntarios y formación de planes de vida reales los cuales hacen de la actividad lúdica el punto más elevado del desarrollo preescolar.

Llegado este punto de la exposición, se vuelve evidente un considerable abanico de divergencias entre las dos perspectivas psicológicas planteadas. Es importante destacar que si bien ambos desarrollos fueron casi paralelos en el tiempo, las investigaciones de Vygotsky acerca del desarrollo semiótico se centran en la influencia del ambiente social y la cultura en el desarrollo del niño. Por lo tanto tenemos, por un lado, la teoría de Piaget sobre el origen del

desarrollo semiótico más ligada a lo individual: el autor pone el interés en las situaciones solitarias que el niño debe afrontar, donde deberá coordinar sus esquemas en cada experiencia nueva.

Por el otro lado, la teoría sobre la mediación semiótica de Vygotsky, más ligada a lo social, lo cual guía el desarrollo de lo individual, generando una relación de dependencia entre ambos aspectos.

Otra de las diferencias que encontramos entre estos dos autores es que en Vygotsky hallamos una definición de signos en general, incluyendo en ésta a los símbolos. Para este autor los signos tendrían un origen intrínsecamente social y cualquier cosa podría convertirse en signo. En cambio Piaget, quién está basado en la diferenciación semiótica entre íconos, símbolos y signos, va a diferenciar éstos a partir de sus funciones. Piensa a los símbolos como aquellos que guardan relación con su significado y son motivados, porque son construidos individualmente por el sujeto. Los signos, en cambio, son arbitrarios, convencionales y colectivos.

Otra distinción a destacar es que desde Vygotsky podemos interpretar a la mediación simbólica desde su función comunicativa. Por lo tanto, el niño además de estar rodeado de objetos permanentes, debe vivir en un mundo de relaciones intersubjetivas, donde la función semiótica es central como motor del desarrollo. En contraste, Piaget no le da la misma importancia a lo social sino que habla de esta función como generadora de la representación que necesita la ayuda constante de la inteligencia. Con esto podemos considerar que la simbolización no se genera por una interiorización de las experiencias con el medio, sino que se da gracias a una reorganización de las categorías del estadio sensoriomotor. O sea, se produce un pasaje de la inteligencia sensoriomotriz a la inteligencia entendida como representativa.

Con respecto al juego, concepto importante en las dos teorías revisadas, en Vygotsky encontramos una definición de la actividad de tipo social, en la cual los niños adquieren roles que se complementan con los papeles que juegan los otros niños. Desde esta perspectiva, los objetos simbólicos en el juego se tornan significativos por la intervención e influencia de los otros. Para Piaget, el juego es una conducta igual que las demás manifestaciones no lúdicas y consiste en equilibrar los mecanismos de asimilación que permiten la incorporación de la realidad; es decir, la realidad se somete a las necesidades y deseos del niño.

Si bien hemos reconocido varias diferencias entre ambos autores, se considera conveniente pensar estas dos perspectivas como complementarias y no como opuestas, para poder así reflexionar acerca de la importancia que tiene la función semiótica en el desarrollo del niño.

La función semiótica en la psicología del desarrollo contemporánea: la perspectiva de Ángel Rivière

Ángel Rivière plantea que los seres humanos, a diferencia de otros animales, vivimos más 'hacia adentro' que 'hacia afuera' de nuestra mente. El autor cita al filósofo Ernst Cassirer (1945) quien aclara esta idea:

El hombre, como si dijéramos, ha descubierto un nuevo método para adaptarse a su ambiente. Entre el sistema receptor y el efector, que se encuentran en todas las especies animales, hallamos en él, como eslabón intermedio, algo que podemos señalar como sistema simbólico... El hombre no puede escapar a su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive en un universo físico, sino en un universo simbólico en lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto modo conversa constantemente consigo mismo... Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como animal racional, lo definiremos como animal simbólico (Rivière et al., 1992: 6).

Según Rivière (1997a), la conducta del niño está situada en un contexto de interpretación humana. Así es como mucho antes de poder vislumbrar las conductas simbólicas infantiles, los padres dan interpretaciones simbólicas de sus actos. Son ellos quienes establecen las bases para el posterior desarrollo de significados, al interpretar como significativas sus acciones.

Desde el segundo o tercer mes de vida, ya en el segundo estadio del desarrollo sensorio motor, los bebés presentan pautas de una inequívoca naturaleza social en la relación con las figuras adultas de crianza. Sus gestos expresivos cambian de forma sutil y difícil de definir, pero clara para los padres y cuidadores: se hacen más "sociales", y se producen como respuesta a los gestos expresivos de las figuras de crianza. (Rivière, 2000b: 183-184).

Así es como el acto de referencia, que es un requisito para la simbolización, emerge como acto social. Por esta razón Rivière (2003a) cuestiona a Piaget quien le presta escasa atención al juego de interacción entre adultos y niños, y al papel del adulto como interpretador en el origen de los símbolos del niño. Piaget señala a la acción como origen de la representación, y Rivière insiste en que es en la interacción que debemos buscar el origen de las funciones representativas.

En Rivière podemos vislumbrar cierta especificidad de los distintos sistemas simbólicos, al distinguir diferentes mecanismos de producción de símbolos. El autor realiza, apoyándose en la diferenciación que hace Piaget, una clasificación de los símbolos teniendo en cuenta la relación que ellos mantienen con sus referentes y sus mecanismos de producción. Por eso identifica símbolos que representan el sentido literal de sus referentes, como por ejemplo un dibujo figurativo, que se producen mediante un mecanismo analógico, basado en una similitud perceptual entre símbolo y referente. Otro mecanismo de producción es el de suspensión semiótica que posibilita el juego simbólico y los símbolos enactivos (construidos con la acción propia). Éstos últimos se definen por tener una relación no convencional, no arbitraria con sus referentes. Por último, considera el mecanismo arbitrario que constituyen el lenguaje y los números, por convención social (Rivière, 1990, 2003a; Rivière y Sotillo, 2003 en Mareovich, 2014).

El autor español retoma la definición que da Piaget y define los símbolos como "significantes diferenciados que remiten a objetos, estados y propiedades del mundo virtualmente ausentes" (Rivière, 1997b: 43).

Aun así, Rivièrè se posiciona de manera crítica hacia Piaget, quien pensó a la capacidad de representación simbólica como anterior al lenguaje. Es por eso que el autor, inspirado en los desarrollos vygotskyanos, trata de situar todas las adquisiciones simbólicas como producto de un proceso interactivo. Por lo tanto, la simbolización no emerge en el vacío sino como producto de un acto social. Así es como también encuentra el punto de unión entre las alteraciones de la interacción y las simbólicas (Rivièrè, 2003a).

Por lo tanto, este autor va a resaltar de los símbolos su naturaleza social. Los símbolos existen porque está la necesidad de comunicarnos con nuestro entorno acerca de cosas que no están presentes de inmediato. Es por eso que en un contexto no comunicativo, los símbolos no serían necesarios (Rivièrè, 1990, 2003b; Rivièrè y Sotillo, 2003 en Mareovich, 2014). El autor sigue a Vygotsky cuando plantea que los símbolos son:

Formas especiales de relación (al menos en su origen), por tanto, la construcción del mundo simbólico no es sólo un resultado inevitable del desarrollo endógeno del niño como miembro de nuestra especie, sino también un producto –por así decirlo– de la propia cultura, a través de un proceso de relación entre personas (Rivièrè, 2003: 109-110).

Existe un concepto en Rivièrè donde vemos confluir la línea piagetiana con las ideas de Vygotsky. Por eso, nos vamos a centrar en la noción de “suspensión” que nos plantea el autor, para poder analizar las distintas capacidades semióticas de los niños. Este mecanismo de producción de significado genera formas de semiosis muy distintas y de diverso grado de complejidad. Es un concepto que abarca actividades muy diversas pero que todas constituyen diferentes modos de significar (Español y Rivièrè, 2003). La idea fundamental que proyecta es la siguiente:

Un aspecto central del desarrollo de las competencias de crear significantes en el niño consiste en la elaboración progresiva de niveles de suspensión, cada vez más complejos y poderosos, que permiten construir representaciones y simulaciones que van implicando, a lo largo del desarrollo, posibilidades crecientes de (1) referencia semiótica, (2) autonomía funcional en el plano de los significantes y (3) expresividad de los sistemas de representación (Rivièrè, 1997a en Sarriá y Gómez, 2007: 227).

¿Qué es lo que hace que, por ejemplo, una acción sea simbólica según Rivièrè? Hablamos de una acción semiótica, lanzada al vacío, suspendida. Se deja de lado la función instrumental de la acción para convertirse en función simbólica, para transmitir un significado a un intérprete. El perro que enseña los dientes pero que no muerde, los cachorros que realizan una pelea lúdica aunque no luchan, nos enseñan una paradoja: “cuando el perro no muerde pero amenaza, el niño no toca pero señala. (...) El mecanismo semiótico se desvela precisamente en el hueco que dejan las negaciones” (Español y Rivièrè, 2003: 3).

Trabajaremos con este concepto de suspensión semiótica que nos ofrece distintas actividades que constituyen distintos modos de significar. Podemos definirlo como “un mecanismo que consiste en dejar algo sin efecto, en hacer que deje de regir algo, para crear significación en el espacio vacío de lo que no se efectúa” (Español y Rivièrè, 2003: 3). Entre los ocho y los doce meses de vida aproximadamente, encontramos las primeras formas elementales de esta suspensión. Se puntualiza como “un mecanismo que permite, primero, la creación de acciones semióticas a partir de acciones a secas, y luego la definición de acciones semióticas de segundo orden a partir de otras de primer orden” (Español y Rivièrè, 2003: 3).

Rivière va a utilizar el mecanismo de creación semiótica para centrarse en las primeras formas de referencia del niño y en la creación de símbolos. Ésta se desenvuelve y complejiza a lo largo de la ontogénesis humana en distintos niveles (Mareovich, 2014).

En el primer nivel de suspensión, el niño suspende pre-acciones. Al comienzo los bebés empiezan a experimentar con los objetos que tienen cerca, los tocan, los agarran, los manipulan a partir de los seis meses de edad. Llegado el primer nivel de suspensión (entre los ocho y doce meses), el cual no es específico del hombre, los niños ponen en suspenso estas actividades y comienzan a señalar los objetos, a hacer referencia a algo que está presente. Este gesto se dirige a un espectador. Este tipo de comunicación tiene el objetivo de modificar el mundo físico, llamando la atención del adulto hacia algo que ellos quieren señalar y compartir.

Luego nos encontramos con el segundo nivel de suspensión, que se da a partir de los dieciocho meses aproximadamente, cuando los niños comienzan a suspender acciones instrumentales. Las acciones de los niños son complejas y se componen de pequeñas acciones que cooperan entre sí. En este nivel, se suspende una parte de esta acción para poder evocar el resto. El segundo nivel de suspensión provoca los símbolos enactivos, o de acción, los cuales son la máxima expresión de los gestos no verbales. Estos sirven para representar, para comunicar sobre objetos, propiedades, situaciones que no están presentes. Este mecanismo es específico del ser humano y sus formas idiosincráticas son comprendidas únicamente por un espectador que conoce el contexto en que se producen. Esta forma de simbolizar es “natural”, es decir, no convencional, aunque para ejercerla el niño tiene que haber desarrollado distintos esquemas que provienen de la cultura. Con esto se entiende que los objetos que sirven en este segundo nivel para la suspensión instrumental, son objetos cuya función está definida culturalmente, y que ha sido entendida por el niño gracias a las interacciones con personas (Rivière, 2003b).

Como resultado de la necesidad de comunicarse acerca de algo ausente con los demás, nacen estos símbolos originales, que el niño crea cuando no cuenta aún con el desarrollo léxico gramatical adecuado. Encontramos el ejemplo de P., de dieciocho meses, que sopla un mechero que se encuentra apagado, lo mira y espera, todo esto llamando la atención de su padre. Aquí vemos como una acción adquiere otro significado: el mechero en realidad está apagado y su soplo no apaga ninguna llama. Se puede denominar como un “soplo semiótico”. Con esta acción P. logró lo mismo que si hubiese podido hablarle a su padre y decirle “Prende el mechero” (Rivière, op.cit en Español, 2007). Este ejemplo contiene los aspectos fundamentales de la definición de función semiótica que da Rivière (2003a):

La conducta de P. implica la asimilación de esquemas de acción e interacción (llamar tocar, mirar, soplar), con el objetivo de alcanzar una meta representada (la llama en el mechero), evocando un significado ausente (pues el mechero no estaba encendido mientras el niño realizaba su conducta), mediante un significante claramente diferenciado (la acción de soplar) (145).

La acción de soplar conforma el núcleo simbólico de la acción total de P. Al realizarse en suspenso, sin la finalidad de cambiar un estado de cosas en el mundo, adquiere la función semiótica de transmitir un significado a un intérprete. Cuando la acción se independiza de una de sus funciones instrumentales originales se convierte en un “símbolo enactivo” (Español y Rivière, 2003).

Ahora, en la medida en que el niño es capaz de suspender una acción instrumental, de dejarla en el aire, de hacer que deje de ser una acción mecánica o material con el mundo para

pasar a ser una acción semiótica, nos dice Rivière (2003b) que comienza otro hallazgo clave para el niño; éste descubre que las propiedades mismas del mundo también se pueden dejar en suspenso. Es decir, que no habría una relación unívoca entre los objetos y la realidad y que no solo se pueden dejar en suspenso las acciones sino también las propiedades de lo real. Así nos introducimos a otro nivel de suspensión.

El tercer nivel de suspensión es el que posibilita la sustitución simbólica en el juego de ficción (que surge aproximadamente en el segundo año de vida). Por ejemplo, permite que el niño juegue a peinarse con un lápiz o a hablar por teléfono con un control remoto. Es decir, que en este juego participan dos tipos de representaciones: las representaciones primarias, que son literales, y las secundarias o meta representaciones que están posibilitadas por la suspensión de relaciones de referencia entre las primarias y las cosas que suceden en el mundo. Podemos decir entonces que en este nivel el niño suspende representaciones primarias, sustituye las propiedades reales de los objetos por otras (Español, 2004, 2012; Rivière, 2003c en Mareovich, 2014). En el juego de ficción, los niños suspenden relaciones ordinarias con el mundo. Por ejemplo, cuando un niño pretende que una cuchara es un avión, lo que hace es suspender las propiedades literales de la cuchara y las sustituye imaginariamente por otras (Rivière, 2003b).

Por lo tanto, el juego es acción semiótica. El niño, en cada estadio, va jugando con su problema esencial de desarrollo: en un primer momento juega con las reacciones circulares, luego con los objetos y sus relaciones con el espacio, y en este momento el juego está centrado en la semiosis. El juego se realiza mediante suspensión, se suspenden las propiedades de los objetos, y se define un mundo simulado, un mundo “como si...”, un mundo de ficción. Un ejemplo podría ser un niño que monta en su escoba como si fuese que está cabalgando un caballo. Está suspendiendo las propiedades reales de la escoba y le atribuye otras propiedades de un modo imaginario. En este mundo, dejan de servir las relaciones usuales de referencia y de verdad entre las representaciones y las cosas, entre las acciones y las cosas. El niño descubre su gran juguete que es la simulación y la ficción. Así es como define un espacio mental en el cual no rigen las exigencias adaptativas, donde puede realizar una “autosemiosis para sí mismo” (Rivière, 2003b).

Finalmente, el cuarto nivel de suspensión es el mecanismo que posibilita al niño la comprensión, por ejemplo, de las metáforas, las cuales se caracterizan por tener un mecanismo de doble semiosis. Aquí se aplica el fenómeno de suspensión a las representaciones, es decir, se deja en suspenso el significado primero de las palabras y se crea una metáfora (Español, 2012; Rivière, 2003a, 2003c en Mareovich, 2014).

A partir de lo leído acerca del autor, deduciremos algunas afirmaciones esenciales: los estímulos sociales son de suma importancia en el desarrollo global del niño, en contraposición a algunos modelos importantes del desarrollo, como el de Piaget, que no le otorgan el rol fundamental que juegan los procesos interactivos. Otra afirmación implica reconocer el apoyo que se genera entre el desarrollo de las acciones instrumentales y el origen de la comunicación intencional. Otra cuestión a destacar es la importancia del papel de un compañero de interacción (en especial, la madre) en el origen del desarrollo en el niño y como ésta es anterior y constituye el marco y el origen del proceso de adquisición del mundo simbólico. Esto viene a romper con la idea de que habría una discontinuidad entre el avance en el niño de su mundo representacional y sus raíces sociales (Rivière, 2003a).

Podemos resaltar entonces que en Rivière se afirma la idea de que el desarrollo social y comunicativo del niño es esencial para encontrar el origen de los símbolos, que no solo deben buscarse en el desarrollo de capacidades cognitivas generales. Aquí encontramos una disimilitud entre las posturas tradicionales de Piaget y Vygotsky y la de Rivière, porque éste

último entiende el desarrollo de los símbolos a partir del desarrollo de esquemas específicos de un dominio particular del desarrollo, y no como resultado de esquemas operativos generales.

Tanto la génesis como la apropiación de la función semiótica serían intrínsecamente sociales. El uso y comprensión de los símbolos en el niño se adquiere cuando éste se ve motivado a contactarse con otros seres humanos. Para Ángel Rivière, la esencia del símbolo está en la intencionalidad comunicativa humana; ésta es la base y fundamentación del desarrollo del mundo simbólico.

Autismo y función semiótica

Para comenzar este apartado resulta importante puntualizar que no es objeto de este trabajo desarrollar la noción de autismo ni su etiología, sino que nos focalizaremos, desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, en cómo se entiende que la función semiótica se manifiesta en el mismo.

Esto nos conduce de forma inevitable a la problemática del motivo de los símbolos humanos. A partir de la bibliografía revisada, podemos entenderlo en un contexto de necesidad intersubjetiva de coordinar, compartir y confrontar estados mentales propios con los de otros, en un marco de identificación entre mentes. Y es a partir del segundo año de vida del niño que se refleja un paso más en la representación de la mente propia y ajena: en el comienzo del uso de significantes semióticos.

Para poder comprender mejor esta cuestión, es necesario referirnos a la noción de “teoría de la mente”, la cual permite comprender que el déficit en esta capacidad está íntimamente relacionado con las demás alteraciones de las manifestaciones del símbolo.

El término “teoría de la mente” se refiere a una habilidad cognitiva compleja, que permite que un individuo atribuya estados mentales a sí mismo y a otros. Es un sistema de conocimientos que permite inferir creencias, deseos, sentimientos, y de esta manera conseguir interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de otros, así como predecirlos y controlarlos (Rivière y Núñez, 1996).

En el autismo, algunos autores como Alan Leslie y Uta Frith sugieren que fallaría la capacidad de tener representaciones sobre las representaciones mentales propias o ajenas. Se carecerían de las guías conceptuales para descifrar las conductas de los demás, así es como les resultará incomprensible las acciones de los otros. Por eso se supone una dificultad en las conversaciones, por ejemplo, en donde está en juego la interacción simbólica, que exige constantemente ponerse en el lugar del otro (Rivière, 2003a).

Podemos decir que la “teoría de la mente” es una competencia del dominio psicosocial, que permite las formas más sutiles y específicas de comunicación y engaño en el hombre. Sus alteraciones traen aparejado una serie de consecuencias bastante trágicas para el desarrollo del niño: el mundo mental propio y el de los otros se muestra opaco. El comportamiento de la gente resulta imprevisible, carente de algún orden. La incorporación de la cultura se dificulta, así como la apropiación de pautas instrumentales que permiten su acceso. El desarrollo de los sistemas simbólicos complejos se obstaculiza ya que al niño le cuesta descifrar estructuras semióticas en función de las intenciones compartidas y comprendidas. Entonces, lo que vemos en los niños con autismo es la dificultad para atribuirle un sentido a las acciones y comportamientos propios y ajenos, ya que el sentido se deriva del funcionamiento de una teoría de la mente, de la inclusión simbólica de la conducta y de las interpretaciones, derivadas de la cultura, que compartimos de las acciones y objetos que nos rodean (Rivière y Núñez, 1996).

Si tenemos en cuenta la perspectiva vygotskyana que antes revisamos, la función semiótica es intrínsecamente comunicativa y es desde aquí que se reconoce la dificultad en el autismo: desde la no aparición de gestos simbólicos hasta la imposibilidad de desarrollo de juego de ficción, entre otros.

En los niños con autismo se observa una limitación característica en la gama de actividades que desarrollan, una falta de conductas exploratorias, una indiferencia en las relaciones interpersonales, una rigidez en la comprensión, que se explica sobre la base de que en el autismo encontramos dificultades para reconocer a los otros como seres de la comunicación y de la interacción social: para producir y controlar sonidos preverbales, para crear nuevos conceptos sobre el medio, para desarrollar relaciones entre las personas, objetos y acontecimientos (Rivière, 2003a).

Desde esta perspectiva es que tomamos en cuenta el enfoque de Ángel Rivière (2003b) al plantear que el núcleo esencial de las perturbaciones de la conducta del niño con autismo, lo encontramos en las alteraciones y retrasos de las pautas simbólicas y de comunicación. El autor nos dice que en el autismo:

(...) No se trata solo de que haya una ausencia de relación del niño con las personas sino una falta de relación de las conductas con el mundo. Nos resulta difícil dar sentido a esas conductas, y salvo excepciones relacionadas con reforzadores inmediatos y muy concretos, tenemos una impresión global de falta de propósito y finalidad en la mayor parte de los comportamientos del pequeño autista (123).

Por lo tanto encontramos que, según este autor, “el autismo es, ante todo, una alteración de la comunicación, un trastorno de la interacción más que de la acción, o si se quiere, una perturbación de la interconducta más que de la conducta” (Rivière, 2003a: 48). Esta interacción no es resultado de una preformación endógena o de la pura experiencia de un organismo vacío sino del desarrollo del niño como ser social. Lo que propone Rivière es releer las ideas de Vygotsky para alcanzar una interpretación del autismo: cuando el autor declara que “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 2000: 94), hay que entender que la alteración de estas relaciones implicaría también una alteración en las funciones superiores. Asimismo, el autismo demuestra claramente la naturaleza de la tesis de la génesis interpersonal de las funciones superiores intrapersonales, ya que ésta resulta ser el núcleo de la alteración primaria en los niños con autismo.

Uno de los puntos de vista que toma en cuenta Rivière para estudiar el autismo en niños es el de Lorna Wing (1998), quien describe la tríada de déficits en la socialización, en la comunicación y en la imaginación.

Con respecto a la socialización, la autora nos dice que lo más destacable es la complicación para mostrar atención conjunta, utilizar gestos protodeclarativos (considerado precursor de la comprensión de la mente), las dificultades para imitar y un déficit en el reconocimiento del afecto y de las emociones.

Con respecto a la comunicación, encontramos problemas en el lenguaje que son específicos del autismo, como retraso o ausencia del habla sin ningún gesto compensatorio; falta de respuesta al habla de los demás; si existe habla, el contenido es repetitivo y no conversacional; ecolalia; inversión pronominal (decir “tú” por “yo”); uso idiosincrásico de las palabras y aparición de neologismos; problemas para iniciar o continuar normalmente una conversación; anormalidades en la prosodia (tono, acentuación y entonación); dificultades semánticas y conceptuales. En los niños con autismo encontramos una dificultad en utilizar métodos alternativos de comunicación, como gestos, expresiones faciales y movimientos corporales. Para señalar, por ejemplo, utilizan toda la mano en vez de usar un dedo. Hay una complicación en comprender la comunicación no verbal y también en cómo utilizarla. Hay una ausencia de comunicación declarativa, es decir, no está la posibilidad de compartir experiencias acerca de las cosas (Wing, 1998). Y este es el motivo principal del origen del símbolo, que es un modo especial de relacionarnos con las cosas y con los demás.

Con respecto a la imaginación, los niños con autismo presentan una ausencia llamativa en el juego de ficción. Mauricio Martínez (2009), psicólogo que retoma los escritos de Rivière, nos dice que las alteraciones del juego en el autismo se manifiestan en distintos niveles que pueden ir desde la presencia de algunas atribuciones ficticias a objetos, de forma repetitiva y estereotipada, hasta la ausencia completa y total de sustitución de objetos.

Durante el segundo y tercer año de vida un aspecto importante que suele llamar la atención de los padres y demás adultos que se encuentran al cuidado de los niños que más tarde reciben un diagnóstico de autismo, suele ser justamente el modo extraño en el cual usan los juguetes, y hasta muchas veces la forma deliberada en la cual los ignoran (Rivière, 2000 en Martínez, 2009: 4).

Rivière (2003a) va a referirse a la noción de suspensión y dentro de ella, a las actividades de relación y de juego como las capacidades que resultan más afectadas en los niños con autismo. La deficiencia en el juego refleja que las distinciones básicas de yo/noyo, real/representado y autentico/ficticio, se elaboraron de forma defectuosa:

El juego requiere un cierto nivel de diferenciación entre yo y no yo, entre lo auténtico y lo ficticio, entre lo real y lo representado, pero al mismo tiempo estimula el desarrollo de estas distinciones. Y al hacerlo, se convierte en uno de los instrumentos básicos para el desarrollo de la personalidad. Este hecho explica que, que en aquellos casos donde se altera o se retrasa la elaboración de estas distinciones básicas para la construcción de la personalidad humana, el juego también se altera y se retrasa (Rivière, 2003a: 178).

Wing (1998) también nos dice que en los niños con autismo las posibilidades de desarrollar juegos imitativos sociales y actividades imaginativas son distintas a las de otros niños. Para esta autora, el juego imitativo es el primer indicador del desarrollo de la imaginación. Plantea que en algunos niños con autismo no encontramos ningún tipo de juego imitativo, sino que utilizan sus juguetes y otros objetos solo por la sensación física que éstos generan. Otros niños, si juegan con objetos, pero con propósitos obvios, como por ejemplo una escoba de juguete la utilizan para barrer, o con trenes que hacen deslizar por una vía. Otros llegan a realizar secuencias complejas de juego, pero en ningún momento se ve que representen historias imaginativas. En los niños que evidencian un grado de imaginación, por ejemplo, representando una secuencia de hechos que ellos mismos han inventado, luego de una observación minuciosa se observa que la secuencia es la misma y se repite una y otra vez, sin variaciones. Otra característica del juego es que la mayoría de los niños con autismo no involucran a los niños de su edad, y si lo llegan a hacer desean que éstos jueguen de la misma forma repetitiva que ellos. Otros quieren participar en el juego imaginativo de sus compañeros, aunque no saben bien cómo hacerlo. Esto puede ser debido a que encuentran placer en sus propios intereses particulares, y les cuesta compartir ideas con otros y comprender las emociones o expresiones de los demás. “Algunos niños aprenderán una secuencia de acciones, como preparar, servir y ofrecer una supuesta taza de té, pero no se puede enseñar la verdadera creatividad en el juego, especialmente el que comparten con otros niños” (Wing, 1998: 118-119). Otra conducta imaginativa que resalta Wing, es cuando los niños desempeñan el rol de un personaje, generalmente copiado de cuentos o programas de televisión. Pero estas acciones en los niños con autismo son repetitivas y sin originalidad, y pareciera que el niño está viviendo el personaje en vez de representarlo.

Alan Leslie y Uta Frith son otros dos referentes teóricos que toma Rivière, quienes a partir del problema en el autismo plantean cuáles son los requisitos cognitivos de la capacidad mentalista. De esta forma, llegan a decir que el autismo no solo se caracteriza por alteraciones en las destrezas mentalistas y comunicativas sino que también hay ausencia de juego de ficción. ¿Cómo explican la relación de las tres alteraciones? Señalan que entre la lógica en que están basadas las atribuciones mentalistas y los actos de crear ficciones, hay una semejanza sorprendente (Rivière, 2003b).

Según Leslie y Frith, la ficción sería la precursora de la teoría de la mente. Esto juega, a su vez, un papel importante en la comunicación e interacción social del desarrollo. Esta teoría es relevante porque como vimos, en el autismo tanto el juego de ficción como la capacidad

mentalista presentan deficiencias. Los niños con autismo no hacen nunca, o casi nunca juegos de ficción, sino que realizan juegos orientados a la realidad. Los trabajos de Leslie (1987, 1994) sobre la distinción entre el mundo real y las distintas formas de representación sugieren que para diferenciar ambos mundos, el niño debe poseer dos tipos de representaciones: las representaciones primarias de las cosas tal como existen en el mundo, y las representaciones secundarias o metarepresentaciones, orientadas a entender el juego simbólico (representar un objeto por otro) y los estados mentales (deseos, intenciones). La grave alteración de la conducta interpersonal y comunicativa de los niños con autismo puede entenderse mejor si se les otorga la carencia de una teoría de la mente. Cuando no se logra entender que uno mismo y los demás tienen pensamientos, sentimientos que guían sus acciones hacia las cosas, hacia los demás, la actividad humana carece de sentido. Los déficits sociales que encontramos en los niños con autismo podrían ser explicados como consecuencia de la incapacidad para comprender estados mentales (Frith, 1992).

A partir de la lectura hecha sobre la función semiótica en los niños con autismo, podemos pensar que hay una importante interdependencia entre la competencia comunicativa y el desarrollo simbólico. Según Rivière, los símbolos surgen a partir de la necesidad de comunicarse con los otros. Por esta razón, se puede reconocer a la comunicación como objetivo y protagonista en muchos de sus estudios sobre el autismo.

Con respecto al mecanismo de suspensión, ya pudimos ver la importancia que Rivière le brinda, como un elemento indispensable en la comprensión del origen semiótico. Es a través del símbolo que el niño puede expresarse e interpretar. Por este motivo Rivière se interesó en la génesis de los mismos y de la limitación de éstos en el autismo.

Aquí hemos encontrado ciertas conductas autistas típicas como la dificultad en comprender ciertas bromas en el desarrollo comunicativo, o en la adquisición de competencias simbólicas, que evidencian la alteración de la suspensión, ya que todas se obtienen a partir de este mecanismo. Observaremos entonces que en el autismo se dan alteraciones en los cuatro niveles de suspensión de las acciones y representaciones:

El empleo de conductas instrumentales en lugar de gestos de señalar (primer nivel de suspensión), la dificultad para crear y emplear símbolos enactivos (segundo nivel de suspensión), la limitación para entender y crear ficciones (tercer nivel de suspensión), y el déficit para comprender dobles sentidos (cuarto nivel de suspensión) (Ventoso, Briosó, 2007: 419).

En el autismo encontramos una imposibilidad para suspender la acción para convertirla en signo. Es por eso que las conductas del niño con autismo con las personas se vuelven instrumentales, es decir, el niño realiza acciones semejantes a las que llevaría a cabo con los objetos, y que implican formas instrumentales, y no semióticas. Por ejemplo, lo que se puede observar en el autismo, es que cuando el niño desea un objeto, en vez de señalarlo, lleva al adulto hacia él, y mediante un acto instrumental con personas, pone su mano en el objeto:

A veces actúan como si la mano fuera una cosa inerte, como si no pudiesen comprender que se integra, como parte indivisible de un agente intencional de conducta, y más que eso de un sujeto de experiencia capaz de interpretar signos (Rivière, 2003a: 194).

El camino que Rivière nos propone recorrer entonces es el de la interacción al símbolo, refiriéndose al racimo funcional interactivo-simbólico como el que resulta afectado. Nombra esto como “funciones críticas de humanización” y las podemos denominar como: “(1) comunicación ostensiva, (2) intersubjetividad secundaria, (3) desarrollo del lenguaje, (4) juego de ficción y (5) capacidades mentalistas” (Ventoso y Briosó, 2007: 415). El principal referente

de Rivière para analizar éstas es Vygotsky, quien nos dice que es a través de las interacciones semióticas que se producen con las otras personas que estas funciones universales se adquieren:

Constituyen puntos de juntura entre la biología la cultura. Al mismo tiempo que están fuertemente determinadas por la información que proviene de la filogénesis humana, y que se refleja en los procesos de maduración cerebral, implican que hay aspectos importantes del cerebro que exigen un formateado cultural del software cerebral. Además, las funciones de las que estamos hablando permiten al niño en su desarrollo constituir funciones mentales de origen completamente cultural e histórico, no biológico (Rivière, 1997a: 41 en Ventoso y Briosó, 2007: 416).

¿Cuál es el factor común en ellas? Primero, la intersubjetividad secundaria que éstas implican, es decir, la capacidad de comprender al otro y compartir su mundo interno. Segundo, la conversión de acciones directas sobre los objetos en signos, mediante el mecanismo de suspensión (Ventoso y Briosó, 2007).

Según la perspectiva aquí estudiada, la dificultad en los niños con autismo la encontraríamos en la habilidad para “leer” los pensamientos de los demás. Se observa un apego al mundo literal, cuya consecuencia es que muchas veces la actividad simbólica y comunicativa debe ser completada por el interlocutor. En el autismo habría un impedimento en el uso de las actividades que requieren el uso de una teoría de la mente.

Es importante destacar que las alteraciones que pudimos encontrar en el autismo son producto de manifestaciones que dependen de procesos de planificación, ejecución y de inferencias mentalistas, aunque no deberíamos olvidarnos que también dependen de la coordinación de muchas otras funciones que actúan simultáneamente. Por este motivo, no debemos agotar el estudio de la temática desde una sola perspectiva, sino seguir profundizando la temática desde distintas áreas y disciplinas de estudio.

Conclusiones

El interés de este trabajo se centró en indagar, desde la psicología del desarrollo, cuáles son las repercusiones del advenimiento de la función semiótica en el desarrollo normal del niño, y las manifestaciones de la misma en niños con autismo, para poder de esta manera demostrar la importancia de la función semiótica en el progreso de la vida humana.

Con respecto a ésta, podemos concluir en que cumple una doble función: representacional y comunicativa. En líneas generales, podemos pensar que la utilización del símbolo permite no solo la expresión del pensamiento, sino también el desarrollo de la función de la comunicación. Según lo estudiado, Piaget acentúa la función representacional, por eso los símbolos van a provenir de la coordinación de los esquemas de acción. Según Rivière, el problema en las teorizaciones de Piaget reside en que concibió a los símbolos principalmente como representaciones de las acciones sobre las cosas y no tanto como instrumentos de comunicación con los otros. Es por eso que proponemos leer complementariamente a Vygotsky, quien hace hincapié en la función comunicativa. Este autor no hará tanto énfasis en el origen de las pautas simbólicas, sino en cómo se internalizarán los signos a través de la mediación semiótica como novedad en el desarrollo. Por lo tanto, podemos destacar el papel vital que cumple la interacción y la interpretación del adulto en el desarrollo de los símbolos.

Por otro lado, cuando las intenciones comunicativas generales no se logran, o lo hacen parcialmente, aparecen alteraciones en las conductas simbólicas. Por eso, el modelo de semiosis por suspensión que propone Rivière, el cual fundamenta la capacidad semiótica humana, da cuenta del papel que juegan las capacidades mentalistas, la interacción social en la construcción de formas de suspensión cada vez más complejas como son los símbolos enactivos, juegos de ficción y el lenguaje.

La problemática del autismo abre un amplio abanico de distintas alteraciones, que exceden este recorrido bibliográfico. No obstante, es importante destacar que estas alteraciones han sido y son estudiadas en el marco del propio desarrollo simbólico del sujeto. Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer antes de que la investigación nos permita llegar a un único criterio. Por supuesto, al no quedar agotada la investigación de dicha temática, creemos importante seguir profundizando esta cuestión desde otras perspectivas que enriquezcan los estudios en el autismo, el cual está en un proceso de constantes confrontaciones, como si pensáramos al mismo como un rompecabezas al que siempre le falta alguna pieza.

"Aquello que le falta a los autistas debe ser algo tan esencialmente constitutivo de nuestra inteligencia como seres sociales que merece la pena ser estudiado" (Rivière, 2003b: 47). El interés está en abrir la caja negra que encierra el misterio de por qué y cómo nos hemos adaptado a este complejo mundo de relaciones sociales.

Referencias Bibliográficas

- Español, Silvia (2007). "Lenguaje, comunicación e intersubjetividad: una aproximación desde la psicología del desarrollo". En *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, 13-28. Argentina: UCES.
- Español, Silvia; Bordoni, Mariana; Martínez, Mauricio y Videla Santiago (2010). "El juego musical y el juego de ficción durante el inicio del tercer año de vida". En *IX Reunión Anual de SACCoM*. CABA: SACCoM. Visita 15 de abril de 2017 en <https://www.aacademica.org/silvia.espanol/10>
- Frith, Uta (1992). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mareovich, Florencia (2014). *Desarrollo simbólico. El aprendizaje por medio de imágenes*. Buenos aires: Teseo.
- Martínez, Mauricio (2009). "Juego musical y trastornos del espectro autista". Visita 20 de abril de 2017 en http://www.saccom.org.ar/2009_reunion8/actas/Martinez_Mauricio.pdf
- Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. Méjico: Fondo de cultura económica.
- Piaget, Jean e Inhelder, Barbel (1997). *Psicología del niño (14a ed.)*. Madrid: Morata.
- Rivière, Ángel; Lucerga Revuelta, Rosa María; Sanz Andrés, María Jesús; Rodríguez-Porrero, Cristina y Escudero Pérez, Margarita. (1992). "Prologo". En *Juego simbólico y deficiencia visual*. Madrid: Padro.
- Rivière, Ángel y Núñez, María (1996). *La mirada mental*. España: Aique.
- Rivière, Ángel (1997a). "Desarrollo normal y Autismo (1/2): definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo". Curso de desarrollo normal y autismo, Universidad autónoma de Madrid.
- Rivière, Ángel (1997b). "Fundamentos cognitivos de las competencias sociales: un análisis evolutivo y sus consecuencias para la rehabilitación". En *SIGLO CERO*, 28: 37-46.
- Rivière, Ángel (2003a). *Obras escogidas. Vol. II: Lenguaje, simbolización-alteraciones del desarrollo*. Madrid: Médica Panamericana.
- Rivière, Ángel (2003b). *Obras escogidas. Vol. III: Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Médica Panamericana.
- Rosas, Ricardo y Sebastián, Christian (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Rudecindo, Ramírez (2009). "La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygotskyana". *Omnia*, 15:1, 70-81. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711473005>.
- Sarriá, Encarnación y Gómez, Juan Carlos (2007). "Introducción. Teoría de la mente, desarrollo y autismo: recordando a Ángel Rivière". En *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 30:3, 277-288.
- Ventoso, Rosa y Brioso Fernandez, Ángeles (2007). "Ángel Rivière, la búsqueda del sentido en la clínica del autismo". En *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 30: 3, 413-437.
- Vygotsky, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: University Press.
- Wing, Lorna (1998). *El autismo en niños y adultos*. Barcelona: Paidós.