



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Psicología

Tesis

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD EN NIÑOS PRELINGÜÍSTICOS. UNA MIRADA DESDE LA PRAGMÁTICA.

Tesis que presenta

Carlos Diego Gallardo Miranda

Para optar por el grado de Maestría en Investigación en Psicología

Tutor

Dr. Pedro Palacios Salas

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. Cecilia Méndez Sánchez

Dra. Cintia Rodríguez Garrido

Aguascalientes, Ags. 1 de abril de 2021



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **CARLOS DIEGO GALLARDO MIRANDA** con ID 138337 quien realizó la tesis titulada: **LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD EN NIÑOS PRELINGÜÍSTICOS. UNA MIRADA DESDE LA PRAGMÁTICA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 19 de abril de 2021.


Pedro Apocías Salas
Tutor de tesis



Cecilia Méndez Sánchez
Asesora de tesis



Cintia Rodríguez Garrido
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SES-PO-18
Actualización: 00
Emisión: 17/05/19

 Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.

 Código: DO-SES-PO-11
Actualización: 00

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 07/05/2021

NOMBRE: CARLOS DIEGO GALLARDO MIRANDA **ID** 138337

PROGRAMA: Maestría en Investigación en Psicología **LGAC (del posgrado):** Desarrollo Psicológico

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD EN NIÑOS PRELINGÜÍSTICOS. UNA MIRADA DESDE LA PRAGMÁTICA

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Observación empírica en contextos triádicos ausente en estudios de conciencia y formación de identidad en edades menores al año de vida. Extensión del alcance de la teoría para la explicación de la formación de la subjetividad en los infantes y rastrear los efectos posteriores que podría tener en el desarrollo.

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
N.A.				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>				
				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
				El estudiante es el primer autor
				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí X

No

FIRMAS

Elaboró:

Dra. Martha Leticia Salazar Garza

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

Dra. Cecilia Méndez Sánchez

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

Dr. En H. Alfredo López Ferreira

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Autorizó:

Mtra. C.S. y H. María Zapopan Tejeda Caldera

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

Carlos Diego Gallardo Miranda:

Gracias por enviar el manuscrito "La construcción de la identidad en niños prelingüísticos. Una perspectiva semiótica " a Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo. Con el sistema de gestión de publicaciones en línea que utilizamos podrá seguir el progreso a través del proceso editorial tras iniciar sesión en el sitio web de la publicación:

URL del manuscrito: <https://revistas.uaa.mx/index.php/ippd/authorDashboard/submission/3163>

Nombre de usuario/a: cardiga

Si tiene alguna duda puede ponerse en contacto conmigo. Gracias por elegir esta editorial para mostrar su trabajo.

Miguel Angel Sahagún Padilla

Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo

<https://revistas.uaa.mx/index.php/ippd>



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a CONACYT por la beca que se me otorgó sin la cual la finalización de este trabajo no hubiera podido haberse llevado a cabo y muchos otros que son de gran valor para el avance científico en México.

También debo una profunda gratitud a todos los docentes y compañeros de la Universidad Autónoma de Aguascalientes con los que tuve algún intercambio académico o personal, es invaluable la experiencia, el conocimiento y la inspiración que me brindaron en su conjunto para la continua lucha que implicó este trabajo y que seguro seguirá siendo una fuente de apoyo para el futuro.

A mi comité tutorial, en especial a Pedro y a Cecilia, les agradezco mucho todos los consejos, las charlas, el material bibliográfico, las risas y su paciencia a mis deslices teóricos y despistes ocasionales. Su apoyo y supervisión en este trabajo realmente me acompañó y me auxilió como lo esperaría de un tutor.

A mis padres y a mi hermana que siempre estuvieron y están a pesar de la distancia y del ensimismamiento que me abarcó el trabajo durante este tiempo, ustedes fueron fuente de ánimo y esperanza en los momentos más difíciles. Gracias por estar ahí. Los amo.

A Beny, Ulises, Pepe, Mono, Luis, Erik, Itzel, Diana Williams, Ojos, Sergio, María, Israel... A todos mis amigos por soportarme, por los cotorreos, por la crítica constante a la universidad y por la aventura. Me gustaría nombrar a todos en esta página, aunque aseguro que en mi rostro verán la alegría que me da ver a aquellos que no he anotado por aquí.

A King Gizzard y Mild High Club por amenizar este periplo llamado tesis.

INDICE

INDICE DE TABLAS.....3

INDICE DE FIGURAS3

RESUMEN5

ABSTRACT6

INTRODUCCIÓN.....7

Capítulo I LA IDENTIDAD ES UN PROCESO TRIÁDICO.....10

El papel del cuerpo y la cultura14

La identidad en el desarrollo de la primera infancia19

Perspectivas alternativas del desarrollo28

Capítulo II LOS OBJETOS COMO SIGNOS PRELINGÜÍSTICOS EN ACCIÓN.....31

¿Qué es un objeto?32

El objeto como signo prelingüístico36

Capítulo III EL SIGNO DESDE LA PRAGMÁTICA DEL OBJETO.....39

El enfoque pragmático en el desarrollo de la identidad39

Primeridad, Segundidad y Terceridad42

Capítulo IV PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....48

Capítulo V MÉTODO51

Participantes51

Material.....52

Procedimiento de recogida de datos.....54

Situación observacional55

Procedimiento para el análisis de resultados55

Categorías para análisis de interacciones triádicas57

Categorías para el análisis de escenarios infantiles62

Consideraciones éticas63

Capítulo VI RESULTADOS.....64

Análisis microgenético69

Articulaciones uso-cuerpo.....74

Desarrollo de los mediadores del niño.....76

Objetos en la cuna85
Capítulo VII DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES90
REFERENCIAS109



INDICE DE TABLAS

Tabla 1

División del signo en Pierce.....44

Tabla 2

Dimensión de identidad registrada por agente.....56

Tabla 3

Correspondencia de categorías Niño-Adulto..... 58

INDICE DE FIGURAS

Figura 1

Triada semiótica de Pierce.....40

Figura 2

Objetos escogidos para las triadas.....53

Figura 3

Totales de frecuencia de las secuencias de dimensión de identidad por mes....65

Figura 4

Totales de duración en minutos en dimensión de identidad por mes.....66

Figura 5

Totales de frecuencias de iniciativa de secuencia por mes.....67

Figura 6

Totales de mediadores de los adultos en secuencias de diferenciación.....69

Figura 7

Totales de mediadores de los adultos en secuencias de agencia.....72

Figura 8

Totales de mediadores en secuencias de reconocimiento con adulto73

Figura 9

Totales de articulaciones uso-cuerpo..... 75

Figura 10

Totales de categorías de acción del niño con mediador del adulto.....76

Figura 11

Totales de categorías de acción del niño sin mediador del adulto.....79

Figura 12

Esquema con objetos en cuna en L.....86

Figura 13

Esquema con objetos en cuna en S.....87

Figura 14

Juguetes en L 4 meses.....88

Figura 15

Esquema con objetos en cuna en M.....89



RESUMEN

En psicología del desarrollo, la identidad está relacionada con la diferenciación, la agencia y el reconocimiento progresivo de los demás y de sí mismo en el mundo. Estas dimensiones de conocimiento suelen ser algo que tradicionalmente se restringe al niño prelingüístico por no poseer aún signos verbales que etiqueten su alrededor o lo conceptualicen. Nuestra investigación busca demostrar que esta restricción es aparente y que la identidad comienza en el primer año de vida a partir de interacciones triádicas. Nuestro objetivo es identificar de qué forma inciden los mediadores no verbales en la formación de la identidad y como este proceso se desarrolla entre los 3 a los 9 meses de vida dentro de interacciones triádicas. Participaron tres díadas niño-madre y se grabaron una vez al mes en situaciones de juego libre durante 7 meses. Encontramos que la diferenciación y la agencialidad son componentes que se desarrollan en estos meses. Entre los 3-5 meses de edad, las madres se enfocan en presentar el mundo al niño por medio de gestos ostensivos y articulaciones de un objeto con su cuerpo; los niños/as interactúan primero con la mirada y luego con usos no canónicos. A esta primera fase denominamos diferenciación de primer grado consistente en formar relaciones no conceptuales del objeto. Entre los 6 y 7 meses el niño produce un salto en secuencias de agencia, es decir, comienza a dominar su cuerpo y su acción respecto a los objetos de forma no canónica. Entre los 8 y 9 meses comienza la diferenciación de segundo grado consistente en el objeto como signo cultural del mundo por medio del uso, el significado. Concluimos que el proceso de identidad se desarrolla en interacciones triádicas así como por mediadores no lingüísticos desde el rango de edad abordado en este estudio y consolidándose entre los 6-7 meses.

ABSTRACT

In developmental psychology identity is related with differentiation, agency and the progressive recognition of others and the self in the world. This dimensions of knowledge are often understood as restricted to prelinguistic children for not having yet verbal signs that labels his surroundings. Our research is proposed to search that this restriction is apparent, and that identity starts at the first age of life from triadic interactions. Our objective is to identify in which way the non-verbal mediators affect in the formation of identity y how this process developments between 3 and 9 months of age inside triadic interactions. Our participants were three dyads mother-children, they were filmed once a month in a format of free play during 7 months. We found that the differentiation and agency are two dimensions that develops in this range of age. Among 3 -5 months of age, the mothers focus on showing the world to the children using ostensive gestures and links between object-body; the infants interact first with their sight and then with no canonical uses. We called this phase first grade differentiation which consist in elaborate no conceptual relations with the objects. Among 6 and 7 months the children increase sequences of agency, this means that he begins to dominate his body and actions in relation with the objects in a non-canonical way. Between 8 and 9 months second grade differentiation begins, this means the object as a cultural in the world through his use, the significancy. We conclude that the process of identity develops in triadic interactions with the use of non-linguistic mediator inside the rank of age approached in this study consolidating between the 6-7 months.

INTRODUCCIÓN

Cuando se piensa en identidad es usual encontrar definiciones propias de la sociología que resalten la membresía o pertenencia que pueda tener un individuo respecto a uno o más grupos, otros podrían pensar en el derecho a la identidad, es decir, a tener un nombre propio, una nacionalidad; empero, sería una rareza encontrar a alguien que considerara la identidad como un organizador nuclear de la actividad humana. Más inaudito sería que tal personaje pensara que es posible poseer una identidad sin herramienta verbal.

Esta forma de pensar la identidad es ubicarla como una construcción lingüística, y es suponer que el sujeto ya puede reconocerse a sí mismo y es capaz de apropiarse de diferentes identidades que produce y que se reproducen en el campo cultural.

En este sentido el sujeto se introduce como un tipo de hablante en relación con un discurso desde donde se posiciona para interactuar con otros, consigo mismo, responder a diferentes situaciones y realizar distintas actividades habituales, pero frente a esto existe un vacío conceptual respecto a cómo es que ese supuesto sujeto llega a reconocerse a sí mismo, a cómo es que se desarrolla eso que se llama identidad como un proceso ontológico que sigue un curso observable, en otras palabras, ¿cómo se desarrolla el proceso de identidad?

Para responder esa pregunta es menester volver la mirada al niño en su primer año de vida y no suponer que la identidad se revela de súbito por medio del lenguaje o que éste sea su medio privilegiado de expresión; creemos que abordar la identidad desde el lenguaje es dejar de lado lo que antecede en etapas más tempranas, en nuestro caso en el periodo prelingüístico, de cero a 10 meses de edad.

Nos proponemos, en este trabajo, analizar qué tipo de mediadores comunicativos se presentan en este periodo y cuál es su incidencia en el desarrollo del proceso de identidad durante el primer año de vida. Este objetivo presenta una doble propuesta, siendo que al identificar estos mediadores también estaremos trazando un patrón de desarrollo de la identidad que antecede al lenguaje y que podría ayudarnos

a comprender mejor sus formas posteriores y sus efectos en las formas en las que el niño organiza y ajusta su actividad en el mundo.

Para alcanzar este objetivo sugerimos que al pensar en identidad se piense en tres dimensiones que la estructuran de forma dinámica en el desarrollo: diferenciación, reconocimiento y agencia. De forma básica, diferenciación sería la distinción de una cosa respecto a otras, reconocimiento sería separarse de aquello que se distingue y la agencia es el carácter motil que permite a un organismo interactuar con el entorno.

¿Y qué es lo que se va a reconocer y de dónde o quién es que nos vamos a distanciar? De una triada conformada por: niño-mundo/objeto-otros. Estos tres componentes engloban los elementos que interactúan con los niños/as durante la primera infancia en nuestra cultura; precisamos que el término “objeto” es usado desde una perspectiva pierciana en el que un objeto es prácticamente cualquier cosa en el mundo. Vamos a comprender la identidad como un reconocimiento entre uno mismo, los demás y objetos; esta distinción produce un distanciamiento cada vez mayor que permite al individuo organizarse y ajustar su agencia respecto al mundo y a los otros. Queremos decir que la emergencia de la identidad tiene efectos en la autoorganización que el infante tiene respecto a su entorno.

Esta visión de la identidad nos permite comprender la construcción del yo como un proceso de desarrollo y no como un fundamento presupuesto en el sujeto o algún tipo de módulo en el cerebro programado para llegar a un producto final de conciencia de sí mismo.

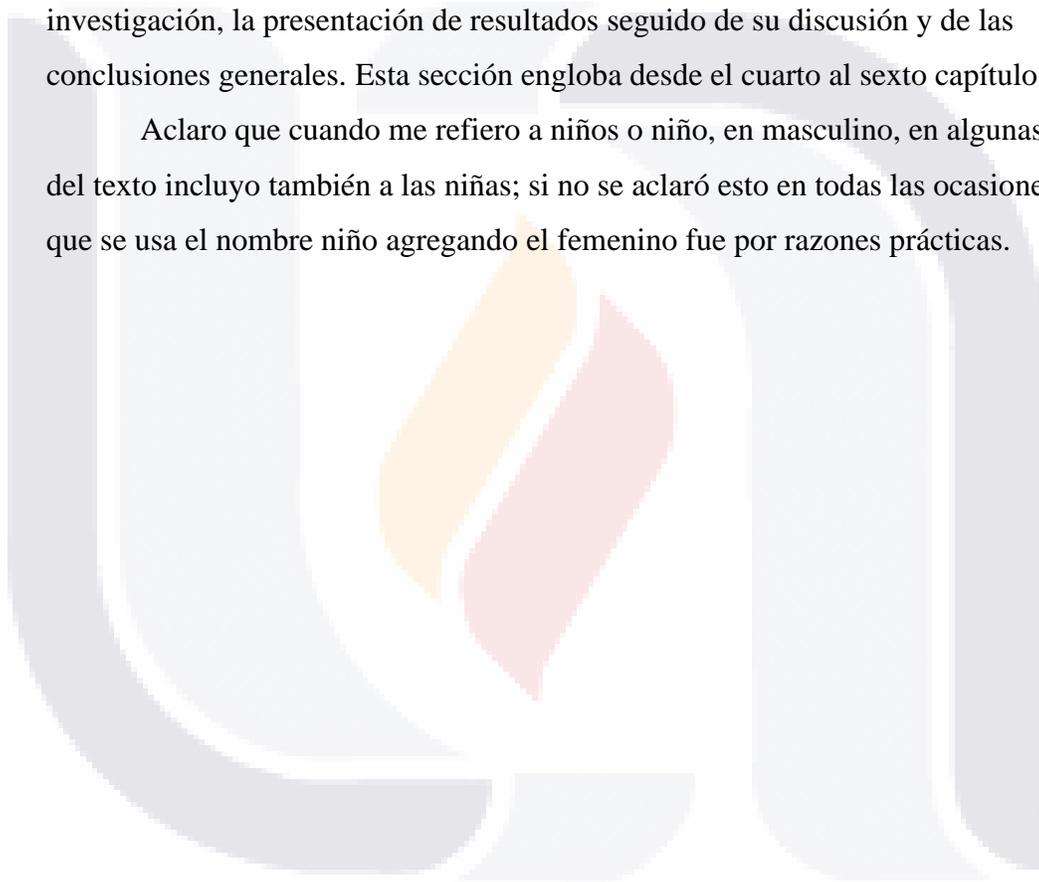
La formación del proceso de identidad requiere de las interacciones con otros sociales. El niño no experimenta sólo con su cuerpo el mundo, hay otros expertos que le enseñan a reconocerlo y a diferenciarlo con una riqueza expresiva, afectiva y sensible: los adultos.

Es notable que el concepto de identidad es una estructura compleja, pero si recapitulamos podremos encontrar nociones básicas que nos ayudarán a orientarnos. La identidad implica el reconocimiento y distanciamiento de la unidad triádica: niño-mundo-adulto.

El trabajo está organizado de tal manera que se aborden primero las perspectivas teóricas y epistemológicas desde donde comprendemos cada elemento de la triada, sus interacciones y su entorno; terminando con el desarrollo de la perspectiva pragmática semiótica, la teoría nuclear que nos permite articular las interacciones que el niño tiene y sus efectos en el desarrollo de la identidad. Esta sección engloba los tres primeros capítulos del trabajo.

En la segunda sección presentaremos los detalles metodológicos de la investigación, la presentación de resultados seguido de su discusión y de las conclusiones generales. Esta sección engloba desde el cuarto al sexto capítulo.

Aclaro que cuando me refiero a niños o niño, en masculino, en algunas partes del texto incluyo también a las niñas; si no se aclaró esto en todas las ocasiones en que se usa el nombre niño agregando el femenino fue por razones prácticas.



Capítulo I

LA IDENTIDAD ES UN PROCESO TRIÁDICO

Identidad viene del latín *identitas*, derivado de *idem* (“igual a uno mismo”, “lo mismo”). Este concepto permite el encuentro de lo singular del individuo (*idios*= propio/singular) con lo compartido que se tiene frente a otros. Somos individuos únicos sin dejar de ser en cierto grado igual a los demás.

Resaltar este encuentro es adoptar una postura donde se defiende que todo individuo psicológico no puede prescindir de la interacción con una otredad. Esta visión va acorde al concepto de identidad en cuanto que no puede prescindir de una alteridad con la que podamos reconocernos (Alejos, 2006; Navarrete, 2015). La presencia de otro(s) social(es) se vuelve esencial para comprender al mundo que nos rodea, comprendernos como sus habitantes y productores.

Si llevamos la intersección individuo-colectivo antes mencionada a un terreno práctico, la vida en conjunto con otras personas propicia el intercambio de experiencias, conocimientos, normas, creencias, prácticas, íconos; en pocas palabras, pone en marcha el dispositivo cultural.

Estas interacciones permiten una distinción entre yo, como agente en primera persona y con otro; Mead (1932) fue uno de los precursores que planteaban esta ontología social del *self*, una construcción yoica que habilita nuevas organizaciones en el comportamiento de un individuo cuando es capaz de adoptar las actitudes de los otros. El *self* es construido a partir de lo que Mead nombra acto social, caracterizado por actos cooperativos y un objeto social común donde convergen ambos actores; ese objeto social desencadena tanto en el otro como en el *self* una acción compartida con otros que responderán como yo. Esto querría decir que un individuo comienza a hacerse objeto de sí cuando es capaz de replicar las prácticas de los otros a partir de un objeto social compartido.

Lo que Mead llamó *self* ha sido abordado recientemente desde la filosofía de la mente como la conciencia y su relación con el cerebro y la mente. Sin embargo,

Mead ya relacionaba este proceso de comprensión de los otros, desde la situación del acto social, con el desarrollo de estructuras neurológicas como el cortex, o corteza superior (Mead, 1932). Hoy sabemos que las llamadas funciones superiores como el lenguaje o procesos específicos de memoria no son sólo realizados por la corteza; el sistema nervioso está organizado como un sistema que integra el sistema talámico-cortical, sistema límbico, cortico representacional y simbólico (Guzmán, 1984) trabajando de forma recíproca y jerarquizada sin que esto suponga el control de corteza sobre otros órganos encefálicos.

El *self* es una cuestión que se revela esencial en la formación de la identidad debido a que tenemos que remitirnos a un sujeto que se desarrolla y que se constituye como una subjetividad, propiedad que se ha trabajado desde investigaciones sobre la conciencia.

La discusión contemporánea sobre conciencia se ha planteado desde el problema mente-cuerpo, donde la ubicación de la mente ya no es una propiedad del alma o una sustancia separada de la dimensión corporal.

La integración de la neurología en ciencias cognitivas, psiquiatría y filosofía de la mente intenta explicar el fenómeno de la conciencia como una propiedad de alto nivel resultado de procesos neuronales de nivel inferior en el sistema nervioso, no nos adentraremos mucho en la revisión en el debate filosófico ni en una inspección a fondo de los llamados correlatos neurológicos de estados mentales, pero sí declararemos una postura y examinaremos algunos planteamientos útiles para comprender mejor uno de los aspectos esenciales de la identidad: la subjetividad.

Revisar los trabajos realizados sobre conciencia suele conducir a una plétora de estudios que exigen un trabajo por sí solo, por lo que abordaremos el fenómeno en lo que Chalmers (1999) planteó como “problema blando” y “problema duro”. El primero refiere a la organización estructural del sistema nervioso que nos permite llevar procesos básicos como la atención, cognición, memoria, percepción o la vigilia; el “problema blando” ha sido hasta cierto punto resuelto por el materialismo científico que ha organizado localizaciones de actividad entre el cerebro y estados

mentales gracias a modelos experimentales que especifican las condiciones óptimas de activación de zonas cerebrales en actividades variadas.

El “problema duro” requiere, por otra parte, una respuesta que no se enmarca muy bien en un modelo científicista de la mente, al ser este objetivo y en tercera persona. Este problema exige una explicación sobre cómo un sistema físico, en este caso el cuerpo, que es capaz de funcionar independiente de una conciencia puede dar lugar a experiencias subjetivas, inefables, privadas; que constituyan un sentido de yo.

Podríamos mencionar que el “problema blando” engloba lo que podríamos denominar conciencia primaria, que está presente en múltiples especies capaces de discriminar, reaccionar y categorizar estímulos, acceder de forma restringida al pasado y futuro o tener experiencias. Digamos que es la conciencia pasiva, la de un espectador que ve una película en un formato de 4 dimensiones.

Respecto al “problema duro” englobaría lo que conocemos como autoconciencia, o subjetividad; es decir, que seamos portadores de la experiencia y actores de ella. Sería la explicación del yo, la identificación que integra las experiencias en un continuo capaz de tener diferentes puntos de vista, volición y privacidad ontológica o *qualia* (De Brigard, 2017). Esta última cualidad es eminente en especies con alta organización social, recursos lingüísticos, autoreconocimiento y altos niveles de integración a nivel de corteza; aunque requiere también de una diferenciación elevada en sistemas cortico-talámicos.

Estas condiciones, presentes en nuestra especie, invitan a pensar que la naturaleza flexible e indeterminada del ser humano está íntimamente ligada al soporte biológico y social de la conciencia y la subjetividad que provoca. En este sentido la identidad expone en una de sus dimensiones una propiedad esencial del ser humano, la conciencia.

Este fenómeno no se encuentra ya limitado en un terreno imposible de aprehender desde marcos científicos, como decía Kant con su sujeto trascendental o separada totalmente del cuerpo en un dualismo de sustancias como Descartes proponía; la conciencia comienza a resurgir como un problema abordable y necesario para comprender nuestra naturaleza ontológica y epistemológica.

El problema mente-cuerpo se ha planteado desde dos modelos de realidad: el monista y el dualista. El primero es un modelo de realidad que concibe sólo una sustancia en la realidad, el segundo supone dos entidades diferentes e independientes de la otra.

Comprendemos la identidad como un proceso social y con bases biológicas evolutivas que permiten comprender dónde se ubica el fenómeno de la identidad sin reducirlo a leyes físicas o actividad de redes neuronales.

Hemos desarrollado el primer elemento de la triada a lo largo del escrito: el yo, que para nuestros propósitos sería el infante. El segundo elemento de la triada es el otro, o bien, los adultos, inseparables del primer agente. Recordemos que no puede haber identidad sin relación social. El tercer elemento es el objeto, este representa cualquier cosa en el mundo.

Retomamos esta triada adulto-niño-objeto de Rodríguez y Moro (1999), cuya unidad es el estado de interacciones cotidiano en la vida del infante y el marco de desarrollo de la identidad.

En estas interacciones reconocemos tres nociones que consideramos fundamentales para el desarrollo de la identidad: la diferenciación, la agencialidad y el reconocimiento; éstas también son planteadas desde una lógica triádica y estructural.

La diferenciación es la capacidad de un organismo para poder discriminar un elemento de otro y percibirse a sí mismo como distinto de otros y de la materialidad cultural; esta función es capaz de hacerse más compleja a lo largo del tiempo. Un ejemplo podría ser diferenciar los objetos por sus características formales y físicas y más tarde por sus usos culturales, el paso de un sistema de diferenciación menos complejo a uno más complejo no implica la eliminación del anterior sino en su integración.

Esta capacidad estaría relacionada con el problema blando, en cuanto a las capacidades que destacan propias de su extensión como la discriminación, categorización, reacción a estímulos del medio, integración de información cognitiva-emocional o el control del foco de atención (Fernández, 2017).

La agencialidad es la capacidad para poder determinar la propia conducta a voluntad o dirigirla regulada por un estado mental o interno. El dominio de esta función conlleva a una apertura del organismo, en este caso el ser humano, para poder interactuar con el entorno de forma directa. La conciencia se erige como un piloto que está al mando de sus movimientos y con un mayor conocimiento de su esquema corporal; como ejemplo: en occidente los niños, desde el primer año de vida, utilizan la mirada (mirada mutua, alternancia de mirada y seguimiento de mirada) respecto a otras personas para comunicarse u optar por ver algo (Akhtar y Gernsbacher, 2007). La adquisición de mayor dominio en extremidades implicaría un avance en su agencia, dado que adquiere mayor direccionalidad del cuerpo en servicio del agente, lo que provocará un incremento en la variedad de interacciones con su medio.

Por último, está la función de reconocimiento, que es, a grosso modo, la significación de un *yo* y la identificación del agente con esa imagen. Es usualmente denominado autoconciencia, un organismo es capaz de reconocerse como tal. Podríamos decir que esta función es propia de etapas más avanzadas, que usualmente se abordan en estudios desde los 18 meses.

El papel del cuerpo y la cultura

La identidad se desarrolla dentro de un entorno cultural materializado en artefactos con significaciones producto de dimensiones históricas, institucionales, geográficas y políticas. Este entorno siempre se encuentra en un cambio constante, por lo que la identidad también es un devenir constante (Frith, 2003; Grossberg, 2003; Hall, 2003).

En este contexto hay intercambios, características culturales, roles y afiliaciones con distintos grupos sociales (Elmore, Smith y Oyserman, 2012). Cada cultura tiene un repertorio de creencias, valores e ideales que los grupos administran a sus miembros y que los caracterizan. Este grupo es la familia por antonomasia (Perinat, 2003).

La identidad está íntimamente relacionada con la idiosincrasia de cada contexto cultural situado en un momento histórico.

Cuando la historia moldea el entorno, con sus imágenes, prácticas, tendencias y diferentes objetos determinados por su condición histórica; las relaciones del niño con ese entorno estarán íntimamente ligadas con lo que podríamos llamar *Zeitgeist*, el espíritu de una época determinado por las circunstancias tecnológicas, políticas e ideológicas.

El individuo no puede separarse de su entorno, recordemos que la identidad es una triada yo-otro-objeto/mundo, siendo así los intereses, motivaciones y comportamientos con otros están determinados por una realidad histórica y material. El mundo dispone de objetos, normas, ideologías e identidades que condicionan los marcos de acción y de comunicación del actor dentro de ella. La importancia de la cultura como un factor clave en la constitución de un individuo puede ejemplificarse en *Qué difícil es ser un Dios*, película de Alekséi Yúrievich donde un grupo de científicos contemporáneos llega a otro planeta llamado *Arkanar* con seres biológicamente semejantes, pero con una organización social que es análoga a la edad feudal. En este mundo las prácticas religiosas y la guerra son altamente valorados, la mujer es inferior al hombre, hay seres infrahumanos al servicio de otros, los niños no son niños, son adultos pequeños y el entorno está dominado por la insalubridad, la barbarie y la pobreza; esta realidad produce individuos que dan sentido a su mundo y a sí mismos de una clase profundamente distinta a los científicos.

La condición cultural es concomitante en el desarrollo de un individuo; en el caso de los niños, las interacciones triádicas tienen como fondo una herencia cultural que tiene una potencia real de cambio en una generación. Es de tal envergadura este factor en el desarrollo humano que es posible imaginar, como en el ejemplo anterior, seres humanos de una naturaleza tan ajena a pesar de poseer los mismos rasgos biológicos y genéticos.

Ahora, los espacios, los artefactos, las tecnologías y sus significaciones se encuentran en constante movimiento, una característica esencial de la vida, entre estas nuevas producciones existe un factor secularmente estable que se presenta desde el nacimiento con una organización anticipada al control y conocimiento real del niño: el cuerpo.

El cuerpo es el sostén estructural de todas las experiencias que tiene un individuo y que son fuente de elaboraciones identitarias; es la primera organización que el sujeto percibe. Autores clásicos como Allport señalaban la relación de las sensaciones orgánicas de los músculos, articulaciones y tendones con los objetos del mundo como frustraciones que se oponen a él y su valor para la formación del sentido de identidad: "...la sensación del cuerpo es un ancla para el sentido de sí mismo" (Allport, 1986, p. 145).

El dar cuenta de las sensaciones del propio cuerpo e integrarlas en un esquema corporal son tareas tempranas que se producen desde que el niño puede ser capaz de interactuar en el mundo. Los infantes poseen una organización corporal desfasada en contraste con la organización psicológica que permite un sentido de continuidad.

La continuidad psicológica es un sentido de estabilidad a través del tiempo que integra las experiencias de un organismo en un todo coherente, es necesario contar con esta constancia temporal para poder sostener un sentido de identidad que se relacionan con distintos procesos cognitivos como el aprendizaje, hábitos o el reconocimiento de otras personas. Esta continuidad es funcional al desempeñar un papel importante en la formación de juicios al tomar decisiones, evaluar nuestras capacidades y plantearnos metas (Elmore et al., 2012). Sostenemos que el cuerpo es un cimiento para la elaboración de este sentido en el niño prelingüístico.

Swann y Bosson (2010) también resaltan la dimensión propioceptiva del cuerpo. Al dar cuenta de la propia actividad, mediante la autopercepción, es que uno puede inferir sus estados internos y los efectos que pueden tener en otras personas.

El cuerpo es una fuente de información propioceptiva para el niño/a y el adulto, los niños/as durante el primer año de vida no infieren estados internos, los adultos introducen el cuerpo del niño y sus acciones en redes intencionales que también le da información al infante sobre cómo es percibido por otros.

Mearleau-Ponty (1945), filósofo fenomenológico, agrega que la separación del espacio y el cuerpo es una división insostenible; el cuerpo es del espacio, nos percibimos siempre en relación con él y nos movemos en búsqueda de objetos significados dentro de él. Ponty defiende la idea del cuerpo como un continuo con un

carácter subjetivo y objetivo que no presenta dualismos, que permite ser en el mundo y con otros, en pocas palabras, el cuerpo habita al mundo.

Páramo (2008) llama *identidad espacial* a una especie de caracterización que orienta cómo integramos los objetos y los espacios respecto a sus habitantes. Nuestras propiedades materiales reflejan nuestra identidad, los objetos componen formas de comunicarnos, establecen normas de comportamiento, creencias, valores e historias que se coordinan con nuestro sentido de identidad que, recordemos, es el reconocimiento de los otros y el mundo respecto al agente que lo habita.

Hasta el momento nuestro punto es situar al ser humano como un objeto/cuerpo sensible y sintiente, es decir, que es percibido por otros y que puede experimentar sensaciones, dentro de una cultura, cuyo sostén se hace concreto en variados objetos y artefactos. Ambos están presentes en el primer año de vida y reflejan la interacción del individuo con lo social y el ingreso del infante a una realidad psicológica.

Las interacciones que el niño, como ser corporal, tiene con el entorno y los otros requieren de una competencia cognitiva en cuanto a su diferenciación por categorías (animales, plantas, objetos, personas), comprender la relación de esas categorías en un espacio objetivo, sus movimientos y límites, la dominación de la movilidad de su cuerpo en el espacio, la depuración de patrones de movimiento hacia una meta, la construcción de la tridimensionalidad, la noción de objeto y su permanencia (Piaget, 2011; Strelow, 1985). La adquisición de esos conocimientos se desarrolla a partir de la actividad motora, o la dimensión del cuerpo, desde autores clásicos (Piaget, 2011; Piaget, 1985; Wallon, 2000).

Estamos de acuerdo con Piaget respecto al papel fundante que el ejercicio sensoriomotor juega en el dominio de las nociones cognoscitivas, empero, consideramos que esta práctica se extiende con mayor relevancia a la interacción con los adultos, los objetos, el espacio cultural y el aprendizaje que el niño/a pueda adquirir de ese intercambio. El cuerpo se hace un punto de referencia cognitivo, aunque también afectivo recordando a Wallon, en los infantes, sus movimientos comienzan a integrarse en un sistema de motivaciones intermediario entre las causas

y efectos de su actividad que comprende una serie de resultados esperados por él, implicando necesariamente algún conocimiento sobre el ambiente y sobre el control de su propio cuerpo (Díaz, 2018).

Ajuriaguerra (1996) analiza el plano motor en la totalidad integrada por un cuerpo (eje, tronco, miembros superiores e inferiores) en relación con un ambiente y otros en donde se generan intercambios constantes donde el cuerpo es experimentado y descubierto por los infantes durante el primer año de vida. Las relaciones sociales y emocionales que se integran en un momento específico del tiempo y en un individuo son la causa del desarrollo motor. Esto quiere decir que el humano, incluso desde el primer año de vida, no encontraría interés en desarrollar mayor destreza en la movilidad o en la organización del plano motor sin un propósito afectivo de por medio, el ser social y la cultura brindan este soporte motivacional necesario para posteriores avances motrices.

Por ejemplo, conocemos que la primera fase del desarrollo motriz implica la organización del esqueleto motor, la organización tónica de fondo, la desaparición de reacciones bruscas y la propiocepción. Los movimientos que predominan en esta fase son reflejos, empero, sería un error considerar que el efector de estas acciones sólo reproduce una conducta unívoca a partir de la entrada de un estímulo externo o interno; el agente modifica la respuesta ante el estímulo repetido, cada vez lo perfecciona más e integra diferentes esquemas de acción en un todo simultáneo. La voluntad del agente y una maduración encefálica (ganglios basales, cerebelo, corteza motora, sistema límbico, corteza frontal premotora) habilitan una acción más regulada y dirigida; el reflejo se convierte en una herramienta que se adapta cada vez más a las necesidades y expectativas del efector.

Las motivaciones, la predilección a ciertos objetos y las actividades que impulsan al niño a actuar sobre el mundo juegan un papel crucial tanto en los procesos de aprendizaje y de acción como en la integración progresiva de una identidad. En esta perspectiva la identidad es un sistema funcional que permite al infante dirigir su actividad donde antes había automatismos.

El papel de los objetos en este proceso nos es de especial interés puesto que conforman la materialización de lo que llamamos cultura; estos comunican significados, normas cognitivas, estándares de acción y permiten hipotetizar sobre el mundo exterior. La simbolización del cuerpo y sus modalidades de acción requieren de un dominio funcional con artefactos y herramientas que puedan ser capaces de compartir significados con otros (Miettinen y Paavola, 2018).

Los objetos son la materia prima con la que los niños actúan, estos motivan sus acciones y forman una especie de apéndice de su cuerpo (Mearleau-Ponty, 1945). Los objetos se sintetizan con el cuerpo al estar siempre en relación con ellos; un ejemplo de esto es la indumentaria o clases de objetos que, principalmente en culturas occidentales, envuelven la mayoría del cuerpo y son parte de una serie de hábitos motores y perceptivos que gradualmente cobra una significación para la orientación de la acción en los infantes.

Es igual de relevante tomar en cuenta cómo la cultura se hace cuerpo, de qué forma el catálogo de objetos que están a disposición del niño/a es puesto por los adultos; ellos sitúan a los niños/as en una realidad cultural en contraste con distintas alteridades (otros niños, otros adultos, animales, artefactos). Más adelante el niño puede incluso comparar los objetos que él posee y el que los otros niños tienen, situándolo en una realidad de clase, de afinidades, género o de membresía cada vez más amplio.

La identidad en el desarrollo de la primera infancia

El subtítulo anterior es algo engañoso, no es como que algún teórico clásico haya abordado el tema de la identidad directamente, pero pudimos encontrar algunas semejanzas teóricas que son muy cercanas a la noción de identidad.

Recordemos rápidamente las tres funciones de diferenciación, agencialidad y reconocimiento; si hacemos una especie de traducción práctica en el desarrollo podremos ver que la diferenciación refiere tareas de percepción, clasificación, permanencia, motivación y categorización del mundo; la agencialidad refiere a regulación de la acción, memoria ejecutiva, planificación de la actividad, integración

de distintos esquemas de acción y el reconocimiento alude al repertorio de creencias, evaluaciones, percepciones acerca de uno mismo; la utilidad de estos pueden estar en el sentido de sí mismo activo o pasivo, episódico o semántico, explícito o implícito.

Podemos defender las repercusiones que tiene el desarrollo del proceso de identidad en los niños y rastrear lo que se ha dicho respecto a estas funciones.

Uno de los precursores es Piaget (2011), que ya resaltaba el papel de la conciencia en los niños, conforme los niños toman conciencia de su cuerpo desde una perspectiva en primera persona con el mundo externo comienzan a tomar mayor control de sus acciones. La conciencia, para Piaget, permite a los niños dirigir su actividad a metas usando el cuerpo como medio para conseguirlas, o bien, para enfrentar situaciones nuevas que podemos significar a partir de juicios que se sustentan en valores que se relacionan entre sí y organizan la actividad total en algo que Piaget llama: función reguladora.

La conciencia de la realidad objetiva o externa en el niño es constructivista y solipsista, esto quiere decir que los niños serían agentes solitarios que van construyendo la realidad y a ellos mismos a partir de su acción sobre el mundo. El niño no diferencia los objetos externos ni a los otros de su persona, esto se comienza a esbozar desde los 4 a los 8 meses y se consolida en el cuarto sub-estadio del sensoriomotor (8-12 meses); los objetos son alimento para esquemas sin ningún carácter adicional o acompañamiento. La actividad del niño está organizada y busca adaptarse usando esquemas de acción que en un inicio son reflejos pero que gradualmente se convierten en acciones coordinadas y reguladas.

Siguiendo con Piaget, hasta los 8-9 meses es que el niño puede subordinar unos valores secundarios respecto a otros primarios para administrar su acción, en otras palabras, es cuando los niños actúan con intención, pueden llevar a cabo una acción para alcanzar algo que el niño valore y considere independiente de él (Piaget, 2011). Esta habilidad es considerada el inicio de la actividad inteligente para Piaget, y la sitúa en el cuarto subestadio del sensoriomotor. Este avance es inseparable de la construcción sobre las nociones de objeto y del espacio, es decir, de la construcción de una realidad externa (Piaget, 1985).

A pesar del intento notable por ubicar algo tan huidizo como la acción intencionada de otra no intencionada, la ubicación de este avance a los 8-9 meses no nos parece verosímil, menos cuando en estudios recientes (Moreno, 2014; Torres, 2018) se observan desde los 2-3 meses niños capaces de utilizar gestos prelingüísticos como ostensiones privadas para mostrar(se) un objeto a sí mismo, el uso de estos gestos sugiere un conocimiento diferenciado de lo que es el objeto, el adulto y él mismo.

Para Piaget, y una importante tradición psicológica, el mundo de los objetos es un mundo que requiere de una construcción activa, privada y práctica por parte del infante y que sólo hasta estadios posteriores se puede comprender son una realidad ajena de su propia actividad entre los 8-9 meses (Piaget, 1985), en el cuarto estadio de las coordinaciones entre esquemas.

Según esta visión a los 3-6 meses de edad, los niños identifican al mundo como *espacios prácticos* inconscientes, cuadros de acción a su disposición, es decir, objetos que existen inseparablemente de su actividad. El niño, en este sentido, no se puede situar como un ser diferenciado en un espacio, todo lo que existe en el mundo objetivo está fusionado a su acción. Esta distorsión es conocida como egocentrismo.

El egocentrismo refiere a la imposibilidad del niño de poder adoptar las perspectivas de otros sujetos, no tienen concepción de otras mentes y se aíslan cognitivamente (Bruner, 1990). No obstante, al revisar investigaciones como la de Behne, Carpenter, Call y Tomasello (2005), notamos una comprensión de intenciones en el otro al observar si había o no reacciones diferentes en niños de 6, 9 y 12 meses. Para poder observar esto pidieron a los padres ofrecer juguetes a sus hijos con dos variaciones en su ofrecimiento, uno en el que sí fueran a darle el juguete y otro en que lo engañen y no se lo den. La reacción en los niños permitía inferir si distinguían intenciones a partir de diferentes índices en los otros como la forma de hablar, los movimientos usados, expresiones faciales; y acomodaban su acción a estas diferentes intenciones que tenían los padres hacia ellos.

Otros ejemplos de acción que refleja grados de diferenciación y agencia antes de las edades señaladas por Piaget son Scaifer y Bruner (1975), que señalaban, en un

estudio clásico, la existencia de acción visual conjunta del niño con su madre en niños desde los 2 meses. Butterworth (1990) también realizó experimentos demostrando la presencia de acción visual conjunta entre niño y madre en niños de 6 meses en escenarios de percepción inmediata para dirigir la atención o utilizar la mirada de los otros como referencia en búsqueda de objetos.

Otros autores reportan desde los 2 meses de edad ajustes activos del lactante en relación con la acción de ser levantados por un adulto al poder percibir cambios en la sensibilidad desde que se acerca hasta que es levantado, percepciones que, por cierto, siguen secuencias temporales (Fantasía, Markova, Fasulo, Costall y Reddy, 2016).

Suponer un niño egocéntrico es sostener que ignora las relaciones diferenciadas que tiene con los otros, sus experiencias intersubjetivas, una falta de atención conjunta con objetos y otras personas y que no podrá concebirse como agente intencional ni a él ni a los otros hasta el tercer cuarto del primer año (Tomassello, 2007). Esta visión debe revisarse en respuesta de otras investigaciones destacadas como las de Reddy (2008), donde ubica la habilidad para llamar a los padres por medio de vocalizaciones, mirar de forma conjunta, responder de forma ambivalente, vergüenza, indiferencia o sonrisas a un adulto que le sea significativo desde los 2 meses. Si asumimos estas capacidades también hay que tomar en cuenta que el niño puede empezar a diferenciar sus figuras de apego fundamentales de los demás, dirigir su acción con intención y dar cuenta de que él es un objeto de atención para otros (Reddy, 2003).

Pero, recordando a Piaget, a esta edad de 3-6 meses no hay realmente un sujeto que se advierta a sí mismo ni una noción del tiempo o espacio, no hay antes y después ni objetos en el mundo (Piaget, 1985, 2011). La conciencia desde Piaget, noción base en el sentido de identidad, sólo se aborda como un proceso cognitivo que tiene grados de integración, es decir, que se van advirtiendo cada vez más elementos, más esquemas y se regula más la actividad para volverse reflexiva. El ser conscientes de nuestra propia acción nos permite regularla, o ser agentes activos, produce modificaciones en la conducta y en los conceptos del infante (Piaget, 1985) en

coherencia con sus fines y medios. Esta es la *intencionalidad*, la cual se define como “...la conciencia del deseo, o de la dirección del acto, siendo esta misma conciencia función del número de acciones intermedias necesitadas por el acto principal” (Piaget, 2011, p. 200).

Si tomamos en serio esta proposición se presentan serias dificultades al aplicar tal sujeto conceptual a situaciones reales y situadas. Primero, respecto a la conciencia, definitivamente no es un proceso recluido en el marco cognitivo, su esencia es principalmente de naturaleza social y afectiva.

Los adultos se dirigen a los niños, juegan con ellos, intercambian diálogos tónico-afectivos, expresiones emocionales recíprocas; todo esto es vivido desde un sujeto en primera persona (Niño/a) y desde una segunda persona (Adulto), y sus mutuas incidencias en el cuerpo y la experiencia del otro va a repercutir crucialmente en la percepción que los niños se hagan del mundo, de los adultos y de ellos.

Segundo, si la aparición de la conciencia está determinada por la intención o la agencialidad, y ésta se distingue por una capacidad de orientar una acción, nos parece que cuando los niños responden al adulto con expresiones afectivas o con miradas conjuntas ya existe una orientación activa del niño a provocar algo respecto a otro significativo. Por ejemplo, Sommerville, Woodward y Needham (2005) reportaron observaciones de niños que eran capaces de discriminar la meta de las acciones de los adultos con objetos que ellos habían manipulado anteriormente desde los 3 meses. Esto sugiere que la acción del niño podría orientarse a metas básicas con objetos familiares para él desde meses muy tempranos.

Tercero, si tomamos la postura Piagetiana, una postura en tercera-persona o una representación que juega relación entre primera y segunda persona (Reddy, 2008), tenemos que esperar forzosamente a que los infantes posean una capacidad de representación compleja y simbólica para que puedan experimentar a otros como entes subjetivos con estados mentales y también a ellos mismos como tales. Esta revolución del desarrollo ha quedado relegada al lenguaje verbal desde los 18 meses.

La supuesta necesidad de una representación compleja de las otras personas habilitada por el lenguaje verbal al término del primer año de vida son señales

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

supuestas de que los niños ya logran reconocer a otras personas o de que comprenden que son agentes intencionales (Reddy, 2003); empero, tal condición es de una exigencia muy alta en niños prelingüísticos o se presentan hasta los 9 - 12 meses.

Desde nuestra perspectiva, la conciencia es un proceso corporal, social y afectivo; asumir esta posición nos hace voltear la mira a la experiencia corporal de las personas como agentes que dirigen su atención a los niños, y de los niños como agentes activos y conscientes de ser objeto de atención para los padres mucho antes de la presencia necesaria de representaciones cognitivas complejas que estén interiorizadas. No es necesario representarse a los otros para experimentarlos ni experimentarse en mutua coordinación.

El hecho de percatarse del mundo y de sí mismo se encuentra presente desde el nacimiento, no desde la representación de un *yo* como información abstracta o de un mundo caracterizado en rasgos físicos o simbólicos; los niños se percatan de su propio cuerpo y de ellos como actores en la práctica y no como un dato en bruto (Ajuriaguerra, 1996). Los infantes comienzan a conocer el mundo conociendo el *cómo* antes del *qué*, es decir, que conocen partiendo de una acumulación de experiencias sentidas desde su cuerpo con otros objetos o personas y en preconceptos diferenciados por sus sensaciones, como el contraste afectivo que hay al interactuar con un objeto, una persona, con su propio cuerpo o en eventos sociales diversos.

Esto sugiere que el conocimiento del mundo no requiere de un puente conceptual lingüístico para conectar a un niño que aún no sabe hablar con los otros y los objetos, y que la brecha insoslayable que se asume entre niño-objeto-adulto en los primeros meses de vida sea inverosímil.

La propuesta de Rosch, Thompson y Varela (1991) parece más plausible cuando afirman que lo que los niños pueden entender del mundo no está determinado por lo que ellos puedan re-presentarse de él, sino que el conocimiento depende de estar actuando y viviendo su cuerpo en un contexto inseparable de un lenguaje y de una realidad social e histórica. Explican que cuando los niños desarrollan patrones de movimiento, se expresan o sienten; existe una comunidad cultural que ayuda a interpretar cómo se debe expresar y sentir. La experiencia corporal se comienza a

construir como una forma cultural de compartir con los otros y de ser en un contexto determinado.

Así, el mundo no es algo que se construye independientemente del interpretante o en solitario. La realidad se vuelve inseparable de nuestra constitución como individuos y ésta se encuentra cargada de significados culturales que paralelamente construimos para modificarla.

Apoyando la idea del desarrollo de la infancia desde el *embodiment*, Español (2018) afirma que la experiencia que los niños dirigen al mundo retrata un interjuego de sensaciones interoceptivas, propioceptivas y kinestésicas que se distribuyen en dos planos: como una experiencia vivida por él y como un campo de procesos cognitivos derivados de ella. Este interjuego de sensaciones también se da cuando se hace algo con otras personas. Las sensaciones son recíprocas con los otros cuerpos y brindan al niño información perceptual de los otros y de él coordinándose en un tipo de actividad que usualmente involucra otros objetos.

Si desde los 2 meses (Español, 2018; Reddy, 2003,2008; Torres, 2018) ya se atisba una forma de juego y de comunicación entre adultos y niños bien organizada y coordinada habría que preguntarse seriamente sobre la conciencia que los niños prelingüísticos tienen del mundo que los rodea, de sí mismos y de cómo utiliza esta información para interactuar en el mundo, o dicho de otra forma, de cómo la identidad repercute en el desarrollo social- afectivo-cognitivo de los niños en el primer año de vida.

Dicho esto, decir que hasta los tres meses el infante no es consciente de la frontera entre el mundo externo e interno, que no haya un tipo de conocimiento real de los objetos, sólo indicios o imágenes sensoriales que se reconocen como inicios de un esquema (Piaget, 2011) es dar un protagonismo a la capacidad de representación como puente necesario para que el infante pueda distinguirse de los demás y de los objetos que lo rodean o de poseer nociones temporales que le permitan interactuar con otros como en las protoconversaciones. Podría ser que los niños pueden ser capaces de guiar su acción bajo nociones espaciales, temporales y relacionales con

mayor destreza cuando interactúan con otras personas y sin la necesidad de comprender a un nivel abstracto esas nociones.

Siguiendo en la tradición del desarrollo genético-evolutivo está Wallon (2000) donde encontramos que el escenario de desarrollo en el niño se encuentra determinado, como Piaget, por la relación agencial del sujeto con el mundo y su diferenciación gradual. Las alternancias funcionales, como las llama Wallon, refieren a orientaciones centrípetas y centrífugas respecto a la dirección de la actividad hacia afuera y su integración en organizaciones internas, el sujeto construye representaciones internas a partir de la experiencia con el mundo externo. Aquí de nuevo acudimos al condicional representacional complejo que une al infante con el mundo.

Los campos funcionales son otro buen ejemplo del uso de este nexo para la explicación de la actividad del niño en el mundo. Wallon reúne las realidades inmediatas en dos campos: la actividad motora y el conocimiento.

En las primeras aún no existen representaciones ni diferenciaciones claras de los objetos ni de su propio movimiento, esto es debido a que Wallon considera la actividad motriz como automatismos fisiológicos. En otras palabras, el sujeto puede moverse sin tener conciencia de los fines a los que se dirige. Una vez más encontramos que sin una representación del mundo externo no puede haber una diferenciación de los otros y de él mismo como cuerpo.

Los primeros comportamientos que parecen manifestarse como agenciales y con contenido diferenciado para Wallon son de tipo afectivo; las entonaciones afectivas de distinto grado (rabia, cólera, gritos, llanto) las identifica como reacciones de prestación, que asemejan "...el reflejo del personaje que cada uno lleva en sí mismo con respecto a cualquier otro ser" (Wallon, 2000, p.p. 105-106). Una idea que insinúa una afinidad con la noción de temperamento, ya que parece querer decirnos que la identidad del sujeto puede ser producto de reacciones fisiológicas fenotípicas, algo que nos parece reduce al reflejo la gama de acciones que uno puede adoptar respecto a otros; no obstante, nos parece de gran valor la relevancia que le da a los *otros*.

Wallon reconoce una reciprocidad notable en las interacciones madre-hijo pero es receloso en el reconocimiento de un conocimiento real del niño acerca de los adultos, plantea que los niños imitan a los padres sin una diferenciación entre ellos a los 6 meses de edad; él prefiere ubicar estos elementos a partir de los tres años cuando se adquiere el andar, la palabra, la conquista de la autonomía y las relaciones con los otros y los objetos; a la postre, le da generosamente el título de *persona* al niño cuando llega a dominar estos conocimientos.

Volviendo a la relevancia del otro en la relación madre-niño, que sí rescatamos en Wallon para la configuración del *yo*, enfatiza la importancia de los conflictos y las oposiciones en la diada madre-hijo, precisamente porque de tales discrepancias el sentido de autonomía comienza a formarse. En esta relación los diálogos tónico-afectivos expresados en sonrisas, tensiones posturales, llanto y gestos que intercambia con sus cuidadores; producen procesos de imitación por parte del infante que implican, según Wallon, una fusión con el otro del cual, posteriormente, se desprenderá; momento decisivo para una genuina aparición del *yo* (Ajuriaguerra, 1996).

Esta visión realza el papel de la relación diádica madre-hijo en el desarrollo del infante, lo cual consideramos sumamente importante para la formación de la identidad. Sin embargo, Wallon ubica las primeras muestras de orientación hacia las otras personas, contrario a las primeras relaciones sólo en función de necesidades como la alimentación y el compartir experiencias, hasta el segundo estadio emocional, entre los 6 y los 11 meses. Sobre los objetos, el niño los comienza a descubrir, siguiendo a Wallon, hasta el término del primer año de vida en el estadio sensoriomotor; y, ¿la identidad del niño? Desde los 2 a los 3 años en el estadio del personalismo, por aquí se ubica su conciencia de independencia respecto al mundo.

Diferimos claramente de esta fragmentación de la experiencia que Wallon teoriza al separar el objeto, las personas y la experiencia del niño, como si vivir el mundo se hiciera por partes.

Perspectivas alternativas del desarrollo

Los humanos, a diferencia de otros mamíferos cordados y de nuestros parientes cercanos como los chimpancés y otros antropoides, tenemos una capacidad única para expresar afectos, cooperar en sincronía con los intereses de otros, jugar en diferentes modalidades, enseñarnos unos a otros y atribuirnos intenciones o deseos (Povinelli, 1996; Tomasello, 2007). La capacidad de atribuir mentes e intenciones, son una característica filogenética exclusivamente humana (Tomasello, 2007,2013; Povinelli, 1996; Whiten, 1993) habilitado por un sistema nervioso capaz de sostener tales operaciones a través de redes neuronales que forman módulos complejos y densamente interconectados mediante señales eléctricas que codifican información representacional (Díaz, 2018).

Esta facilidad de comunicación y cooperación con otros es un rasgo que nos diferencia peculiarmente de otras especies en el reino animal. Se vuelve una condición esencial para la formación de una subjetividad que siempre se vive en conjunto con un entorno y otras subjetividades.

La subjetividad en el primer año, propiedad esencial de la identidad prelingüística, emerge a partir de la experiencia del cuerpo con otros, no necesariamente porque el cuerpo sea sólo algo que sentimos al movernos, sino por su capacidad afectiva pre-reflexiva (Ditte y Koster, 2018). Si anteriormente hemos resaltado una capacidad social que etológicamente nos diferencia de otras especies es porque sugerimos que desde el nacimiento se interactúa con los otros de forma directa y sin necesidad de inferir, por medio de representaciones simbólicas, que otros se dirigen a mí. La experiencia global es una serie de interacciones triádicas que son habilitados por el cuerpo y los signos, no por los conceptos y los símbolos.

Estas experiencias encarnizadas se repiten y, con ayuda de los padres, se les da un sentido que, al ser advertidas desde una experiencia en primera persona, comienzan a tener una significación ontogenética.

Como un ejemplo de estas experiencias corporales prereflexivas, Ditte y Koster (2018) revisan cinco experiencias que catalizan una construcción ontogénica

que nos parece inciden en el sentido de identidad de las cuales resaltamos: la *intercorporalidad*, cuya experiencia remite a que nuestros cuerpos nunca están aislados de otros, cuando los niños juegan con un compañero se forman patrones prototípicos de actividad con otros significativos para los niños. El *repertorio afectivo* que remite a cómo las experiencias de los niños siempre están investidas de afecto, el ser sensible a ese afecto ya informa a una experiencia privada continua y distinta de otras. La *incorporación* y el *repertorio hermenéutico*, la primera enmarca las formas en que inscribimos en el cuerpo normas, actitudes, objetos (ej. ropa); es decir, que un objeto revele su canon social; la segunda refiere al proceso de creación de significados en el que ese objeto del primer ejemplo se simboliza a partir de un modelo adulto.

Nuestro propósito es abogar que la corporalidad pre-reflexiva ofrece un contraste amplio de vivencias de las cuales el niño se puede servir para diferenciar el mundo, reconocerse en él y ser volitivo orientándose y usando sus percepciones.

Algunos autores reportan variadas actividades remarcablemente sofisticadas a lo largo del primer año de vida de los niños que dan evidencia de un ser que está en sintonía con el mundo y que actúa activamente en él. Ejemplos son: la sonrisa social, el llanto, la atracción a rostros humanos y su diferenciación de otros objetos (Spitz, 1972), la preferencia a frecuencias de sonido relacionadas con la voz humana e intercambios en expresiones cara-cara (Delval, 2004; Rochat, 2018), toma de turnos, sintonías afectivas, movimientos rítmicos o diálogos de movimiento (Fantasía et al., 2016; Jurgens y Kirchhoff, 2019; Stern, 2005; Trevarthen, 2013), imitación neonatal (ojos, manos, boca, cabeza, sonidos vocales), protolenguaje, intencionalidad (Butt y Trevarthen, 2017), expresiones emocionales básicas como alegría, tristeza, ira, cólera, miedo, sorpresa, desagrado e interés (Perinat, 2003). Estos estudios respaldan un modelo del niño prelingüístico como un ser consciente que, progresivamente, extiende su acción a disposiciones estables con gradientes sucesivos y en coordinación con los adultos dentro de un sistema cultural que propicia significados y objetos.



Capítulo II

LOS OBJETOS COMO SIGNOS PRELINGÜÍSTICOS EN ACCIÓN

Para el despliegue de este capítulo tenemos que empezar con la premisa de que la formación de la identidad se produce en la actividad del niño dentro de interacciones triádicas, donde el infante actúa sin ser necesariamente guiado por un proceso autoconsciente o reflexivo.

Leontiev (1984) ya había señalado cómo la actividad siempre es práctica y externa, pero no significa que el infante haga de su acción un objeto de conciencia por sí solo. Su perspectiva es de una conciencia primaria que inicia con la identificación, por medio de la sensación, que ya habíamos relacionado con el cuerpo, de una realidad externa como escenario en que se desplegará la conciencia operativa, o su agencia. Podríamos decir en este sentido que la dimensión de reconocimiento y diferenciación progresan conforme un organismo actúa y se siente respecto al mundo.

En Rosch et al. (1991) se comprende la actividad como una serie de capacidades sensoriomotrices incrustadas en contextos biológicos, psicológicos y sociales. Su acercamiento y el nuestro compaginan en la dirección explicativa del desarrollo de la identidad a partir de la serie de elecciones progresivas que los agentes en su actividad, en este caso los niños, realizan a partir de los objetos a los que consideran dirigir su atención y del contexto social. Los adultos dan sentido y realzan unos objetos sobre otros.

Si el infante dirige su actividad a los objetos externos quiere decir que la delimitación de sus fines y medios en su actividad, tarea básica para percatarse de su acción y de los otros, va a estar determinado por un sistema cultural (Elmor, Oyserman y Smith, 2012; Leontiev, 1984; Luria, 1984; Stepanova, 2009; Tomasello, 2013). Esto es debido a que la cultura dispone el mundo de objetos y las significaciones que nos rodean.

Esta última frase sugiere que los objetos dan sentido al mundo, no porque acarreen significados por sí solos, sino porque se ordenan para dar sentido a los seres

que lo habitan. Así, los objetos se vuelven signos no lingüísticos que organizan el mundo, ejemplo: imaginemos el nicho ecológico de un niño. El diseño de su espacio nos dice cómo es que los padres quieren que sea percibido por otros al mismo tiempo que ofrecen una materialidad asequible al niño con formas y usos con los que se familiarizará. El objeto adquiere una función proxémica.

Si extendemos más este punto podríamos afirmar que, para que la identidad se produzca en la actividad del niño, el proceso se cataliza antes de que el infante nazca. Con esto queremos decir que los espacios se disponen en espera de un sujeto significado como “bebé/nen@/hij@” en función de lograr que se reconozca al recién nacido con asociaciones que sean canónicas o habituales en determinada cultura, es decir, la cultura busca que los otros reconozcan al infante. Recordando la identidad como la forma de reconocimiento del mundo, los otros y a sí mismo; es claro que tal preparación es constitutiva en la forma en que el niño se reconocerá a sí mismo.

Para comprender mejor cómo es que los objetos pueden sostener tal estructura tenemos que conocer las dos dimensiones del objeto: la semiótica y la formal.

¿Qué es un objeto?

Cuando hablamos de objetos nos referimos a un sistema de elementos formales, funcionales y simbólicos que se encuentran relacionados y organizados dentro de un espacio social y de una lógica cultural propia, esta organización refleja y marca las pautas de interacción entre los humanos (Baudrillard, 2016; Pérez, 2010; García, 2018; Moles, 1975). Todo objeto surge de alguna necesidad humana (Munari, 2016).

Por ejemplo, imaginemos una escena en un bar donde dos jóvenes se encuentran bebiendo unas cervezas. Cuando hablamos de *bar* hablamos de objetos correspondientes a ese espacio cultural que marcan pautas de interacción y que identifican una clase particular de espacio y tiempo. Ese campo de elementos formales (sillas, mesas, vasos, botellas de alcohol, ceniceros, objetos estéticos) y también simbólicos se encuentran en función de su posición dentro de ese espacio (ej. un vaso de cerveza no tiende a significarse de la misma manera en una mesa que en

un lavabo) y en relación con otros objetos y con otras personas (una cerveza industrial no se significa igual que una cerveza artesanal ni al sujeto que la ingiere). Esta organización del espacio y de las relaciones entre los objetos y los individuos forman pautas compartidas de interacción con las que se puede jugar, transgredir, usar convencionalmente o desechar a partir de la identidad de cada sujeto.

Los objetos que se encuentran en el espacio *bar* de nuestro ejemplo se distinguen con formas, colores, decoraciones y combinaciones diferentes deliberadamente incorporadas en una red simbólica por parte de un diseñador que desea comunicar algo a los demás. Los usuarios del espacio también crean sus propias convenciones y significados independientemente de la intención inicial del diseñador. Por ejemplo, en el bar puede haber un conjunto de botellas de whiskey diferentes, es claro que el sabor dependerá tanto de la procedencia, si la cebada se malta o no, etc. Estos elementos forman parte de la identidad de un objeto, pero las significaciones que los consumidores construyen posteriormente al interactuar con ellos y al integrarlos a su persona forman nuevos significados, tanto para los usuarios como para el objeto usado. No es inusual relacionar tipos de objetos con tipos de personas.

Los postulados esenciales sobre nuestra caracterización del objeto son:

a) Los objetos siempre son introducidos por otro adulto (padre, abuelo, cuidador, diseñador) que será el conocedor adiestrado de la cultura. *Los objetos siempre van acompañados de una presencia humana.*

b) Los recursos con los que se introducen esos objetos son mediadores comunicativos (gestos imperativos, ostensivos, reflexivos, contemplativos, interrogativos; usos canónicos y simbólicos del objeto, expresiones afectivas, vocalizaciones, intercambios tónico-afectivos, lenguaje).

c) Los objetos tienen dos dimensiones: los significados culturales y la composición material.

Hemos dicho que los recién nacidos tienen la necesidad de actuar (Leontiev, 1984; Jurgens y Kirchhoff, 2019; Kaptelenin y Nardi, 2006, 2012), y la acción involucra objetos. Esta necesidad de acción se refleja en nuestra realidad circundante;

un ser humano es un animal social, tomando la célebre expresión aristotélica, que necesita de un mundo con objetos exclusivos para él que le permitan pertenecer a una sociedad y comunidad política, esa necesidad ecológica requiere una acción sobre el entorno natural.

Esas acciones transforman el ambiente contiguo, y son necesariamente un trabajo aplicado al mundo; esta transformación física lleva consigo un aporte simbólico implícito al ambiente. Así, los otros lo comprenden a partir de representaciones compartidas. Estas representaciones sociales circulan y se desarrollan a través de la comunicación; construyen, reconstruyen y le dan forma a la realidad circundante (González, 2013).

Dotamos a los objetos de cierta forma, los interiorizamos, los introducimos en un sistema de relaciones con otros objetos, con prácticas sociales y contextos bien definidos. Estas composiciones trazan nuestra visión de un mundo cultural único.

Otra perspectiva ilustrativa es la de Baudrillard (1969), que caracteriza los objetos en dos dimensiones: la técnica y la psicológica. Es claro que los artefactos que creamos tienen un propósito dirigido a una función técnica esencial, por ejemplo: un vaso de cerveza. La función técnica del vaso de cerveza es contener el líquido, resaltar el sabor, el color y el olor dependiendo del tipo de cerveza, y mantener la temperatura para el consumo adecuado.

Baudrillard llama tecnemas a esta dimensión del objeto. Esta dimensión se subleva dentro del juego de la optimización técnica y la eficacia del funcionamiento. Las revoluciones tecnológicas de los vasos de cerveza, verbigracia, fueron gracias al conocimiento de las propiedades organolépticas de los distintos tipos de maltas cebadas, lúpulos, técnicas de fermentación, pureza del agua, entre otros; y las formas del vaso que permitieran acentuar tanto olor como sabor son una integración tecnológica en favor del desarrollo funcional.

En la otra dimensión está lo psicológico, aun siguiendo a Baudrillard, que obedece a aspectos no esenciales de los objetos fijados por nuestros sistemas culturales. Esta arista es llamada así por su falta de pertinencia respecto a la función del objeto; personaliza y da un carácter idiosincrático a cada objeto jugando con sus

propiedades y trazando relaciones simbólicas de interacción en el mundo. Está dirigida por la creatividad, particularidad que afecta al primer dominio.

Continuando con el ejemplo del vaso de cerveza, imaginando que seguimos aún en el bar, uno de sus principales usos es la identidad de la marca, mostrar mediante el objeto cuál cerveza se está tomando, ornamentarlo, minimizarlo o maximizarlo. Este dominio es esencial para encontrar nuevas formas de significar los objetos, para contextualizar una situación y tener una orientación sobre cómo actuar y, sobre todo, poder crear identidades en el objeto que podamos integrar en nuestro cuerpo, espacio o prácticas. El objeto comprendido así no sólo cumple necesidades técnicas, sino que satisface también la necesidad de individualizarnos en un sistema ecológico de significados relacionados que podemos percibir.

Aunque Baudrillard nos ayuda a comprender de mejor forma las propiedades de los objetos y su dinámica con el ambiente no estamos de acuerdo en que la dimensión psicológica se aparte del aspecto técnico. El desarrollo de este dominio también es psicológico, comprendemos los usos de los objetos, nos los representamos, los modificamos y creamos nuevos a partir de otros.

Una función usualmente obviada es que los objetos pueden integrarse en la identidad de las personas incluso como un tipo de extensión de su cuerpo. Kaptelinin y Nardi (2012) ejemplifican este fenómeno de integración entre los objetos y la identidad con su concepto de *órganos funcionales*.

Los órganos funcionales son relaciones íntimas entre los objetos y los seres humanos unidos por la cultura y la biología, nuestro cuerpo está compuesto de diferentes subsistemas fisiológicos con una función distintiva. Entre el repertorio de artefactos del que disponemos podemos integrarlos a esos subsistemas orgánicos y modificarlos, desecharlos o personalizarlos (ej.: anteojos, ropa, bastón, reloj). El objeto se integra en la imagen del propio cuerpo no sólo a un nivel psicológico sino técnico, ya que nos permite extender nuestras habilidades y también plantearnos otras *formas de ser* en el mundo y de comprenderlo.

Con la revisión anterior queremos decir que los cuerpos integran objetos como si fueran una extensión de ellos porque ambos se significan en una red simbólica, de

significados compartidos. Uno da soporte a la identidad de un individuo y el otro a la cultura. Los espacios y los objetos también pueden albergar identidades en los individuos, es decir, provocar un reconocimiento por parte de otros (es común que marcas de ropa busquen asociarse a géneros musicales, movimientos sociales, deportes) y ubicar a su portador dentro de su cultura; en este sentido los objetos cumplen una función de reconocimiento y diferenciación en su dimensión semiótica siendo verdaderos signos prelingüísticos.

El objeto como signo prelingüístico

Anteriormente hemos dejado en claro que los objetos se significan a partir de su ubicación en relación con otros objetos, personas y contextos; esto quiere decir que pueden tener significados que nos conducen incluso a identificar identidades en otros (ej.: *hippie*, *yuppie*, raperos, etc.). Los objetos son simbolizados a través de mediadores comunicativos que no necesariamente tienen que ser verbales; esto quiere decir que el objeto se vuelve signo al ser usado, por su uso repetido, o como habíamos anticipado en el título del capítulo se hacen signos de su uso.

Otros autores usan los signos lingüísticos para hablar de identidad. Con este recurso han definido la identidad como un proceso de interpretación por parte de un sujeto que integra sus vivencias dentro de su historia de vida (Curco y Ezcurdia, 2009; Pals, 2006); empero, nosotros consideramos que esta es sólo una dimensión ya avanzada de identidad.

Ditter y Koster (2018) caracterizan esa dimensión lingüística de la identidad como *persona*, esta noción anuncia la habilidad de los hablantes de actualizar de forma autobiográfica su experiencia en el tiempo (pasado, presente y futuro) e integrarla en su historia.

Nosotros queremos ir antes de la aparición del lenguaje verbal.

Los objetos, por ejemplo, tomando en cuenta el postulado: *a*) (véase pág. 36), son un punto de encuentro entre adulto y niño desde una complejidad simbólico y abstracta (ej. usar un oso de peluche como un personaje, identificarlo con cultura pueril), hasta una formal (ej. el oso de peluche como objeto suave e interesante en su

forma); adulto y niño lo comprenden desde su propio nivel. Luria (1984) sugiere incluso que el inicio de la palabra comienza en la acción voluntaria siempre dirigida hacia afuera (objetos, acciones, propiedades, relaciones); su función principal es la denotativa, es decir, nombrar o etiquetar esos objetos en el mundo que ya eran signo de alguna propiedad (color, textura, forma, tamaño, apego, uso).

Es decir, que la palabra permite una nueva dimensión de reconocer el mundo y ser reconocido por otros, pero su ausencia no es necesariamente una imposibilidad de ello.

Para Pérez (2010), los objetos definen formas de relacionarnos, de interpretar el mundo y operar en él cuando se construyen símbolos alrededor de ellos; en nuestro marco, los objetos sirven a este propósito operar al ser signos, incluso privados; por ejemplo, en los casos de niños que se muestran objetos a sí mismos para inspeccionarlos mejor (Estrada, Llanos, Reyes y Rodríguez, 2017). La ausencia de un lenguaje compartido no significa una ceguera del mundo ni de su incidencia en la propia acción, el niño que patalea porque se le ha quitado un objeto reconoce algo en él que incide en su manera de actuar con otros, le afecta.

Si agregamos que usamos objetos para someter al mundo a nuestros intereses y necesidades, y que gracias a esto creamos medios para comprender y actuar en él (Moles, 1975), sería interesante comprender que los objetos, que componen a la cultura son parecidos a textos que se interpretan en acción dentro de contextos con otras personas sin la condición de un lenguaje verbal (Villar, Mora y Maldonado, 2018).

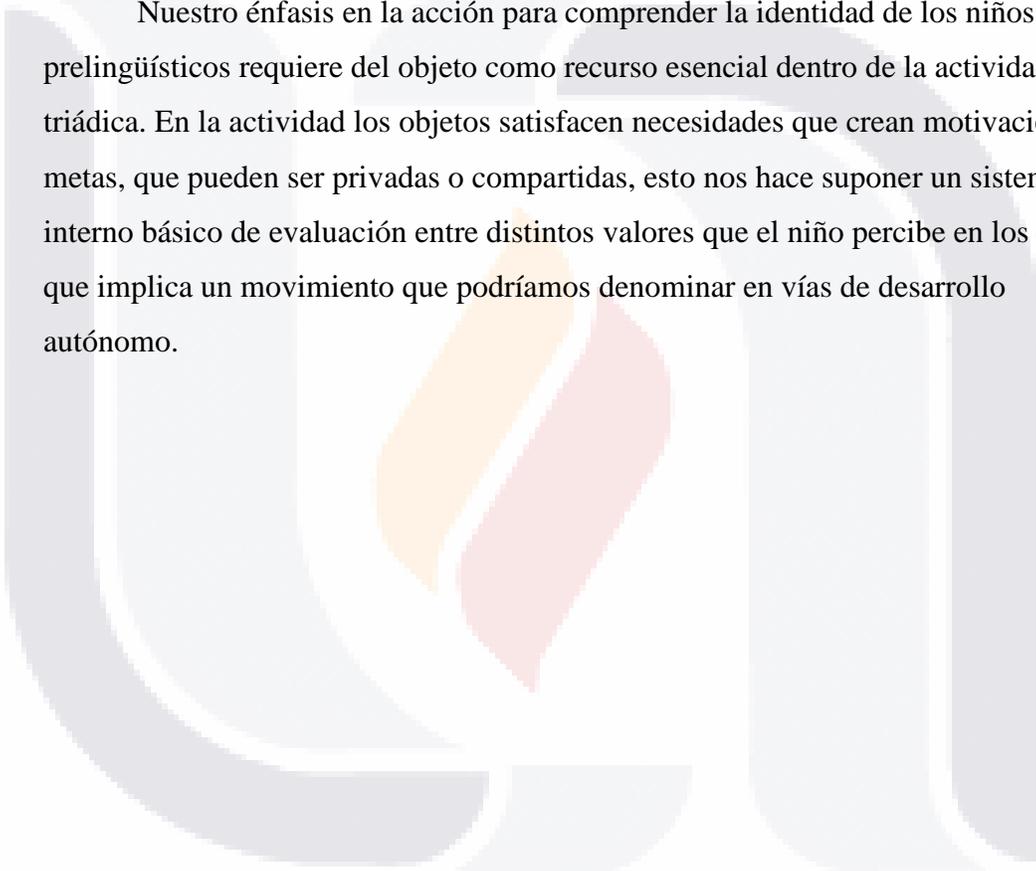
Si los objetos tienen una disposición hermenéutica a ser signos, el paso a ser símbolos, es decir, a ser comprendidos como usos o como convenciones sería un avance revolucionario en la identidad del niño en el primer año de vida. Sería ver y hacer en el mundo como los adultos, es decir, ya no ver sólo formas, colores, tamaños en privado, sino ver prácticas, normas y acuerdos; ya no sería sólo diferenciar una cuchara por su forma, sino por su uso.

En el desarrollo de la identidad esto sería un hito tomando en cuenta que los demás reconocerían a ese infante de una forma diferente, ergo, se comportarían con él

de forma diferente, y naturalmente tendría una repercusión en cómo el niño diferencia al mundo y actúa sobre él.

Esta disposición es producto de cómo los adultos enseñan a los niños a usar los objetos en su convencionalidad (Palacios, 2009; Rodríguez y Moro, 1999; Rodríguez, 1996). La conciencia evoluciona progresivamente gracias a los signos y los adultos, y se estructura por un sistema semiótico interdependiente de la actividad que se realiza (Leontiev, 1984; Stepanova, 2009; Zavershneva, 2014).

Nuestro énfasis en la acción para comprender la identidad de los niños prelingüísticos requiere del objeto como recurso esencial dentro de la actividad triádica. En la actividad los objetos satisfacen necesidades que crean motivaciones y metas, que pueden ser privadas o compartidas, esto nos hace suponer un sistema interno básico de evaluación entre distintos valores que el niño percibe en los objetos que implica un movimiento que podríamos denominar en vías de desarrollo autónomo.



Capítulo III

EL SIGNO DESDE LA PRAGMÁTICA DEL OBJETO

Integraremos los puntos expuestos a lo largo de nuestro trabajo para ilustrar mejor el modelo de desarrollo de identidad que proponemos.

Recordemos que la identidad es un proceso de estructuración reflexiva, esa estructura que se denomina *yo/self* reconoce progresivamente por medio de los signos el mundo, a los otros y a sí mismo como actor. La identidad tiene tres dimensiones: diferenciación, agencia y reconocimiento. Cada dimensión permite al niño interactuar en el mundo distinguiéndolo entre sus partes, actuar sobre él y distinguirse como actor de su actividad.

La identidad surge a partir de la actividad en interacciones triádicas niño-adulto-objeto, dentro de esta triada los niños interactúan con su cuerpo como sensible o notado por otros, y sintiente, que posee un sistema nervioso, en espacios significados con diferentes objetos con formales que son dispuestos y presentados por los adultos por medio del uso de mediadores semióticos, expresiones emocionales, entonaciones, interacciones tónico-musculares. Pero ¿cómo entendemos un signo?, ¿cómo es que un niño puede saber lo que es un signo?, ¿qué función tiene el signo en la formación de la identidad y qué repercusiones tiene en el desarrollo?, ¿cómo es que los adultos presentan signos a los niños en edades tan tempranas? Este capítulo nos ayudará a entender mejor por qué es que el marco de la pragmática nos permite colocar al signo y la formación del símbolo en el eje de la formación de identidad.

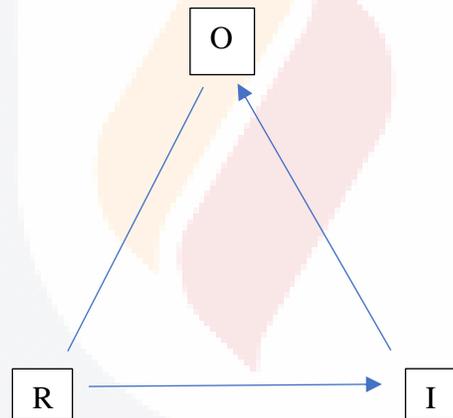
El enfoque pragmático en el desarrollo de la identidad

La pragmática del objeto es una teoría del desarrollo elaborada por Cintia Rodríguez y Christian Moro (1999) usando elementos de la teoría sociocultural y la semiótica de Charles Peirce donde la adquisición del significado y el signo es el eje estructural del psiquismo. En la perspectiva pragmática la conciencia se constituye a

través de los signos, estos cumplen una función mediadora que permite comunicarnos con otros y constituirnos como sujetos (Palacios, Rodríguez, Méndez, Hermosillo, Sahagún y Cárdenas, 2016; Palacios, 2009). Los signos son el medio con los que conocemos el mundo y podemos actuar en él con un propósito o dirección, es decir, habilitan un proceso de semiósis, o de interpretación que permite construir una relación entre un fenómeno externo y uno interno que permite reconocer u operar sobre ese objeto. Esta relación es la esencia del signo, la producción de algo que nos pueda remitir a un fenómeno del mundo. Esto podría traducirse en una diferenciación más detallada del mundo.

La semiótica en Pierce es una teoría lógica del proceso de significación compuesta por una triada: un signo o *representamen*, un interpretante y un objeto.

Figura 1
Triada semiótica de Pierce



Nota: (R) es representamen, (I) es intepretante y (O) es objeto.

Siguiendo la revisión de Deledalle (1996) el *representamen* es una cualidad de algún objeto que se presenta para algún interpretante (I) que produce un efecto en su conciencia, por esta razón el *representamen* tiene una dirección hacia el interpretante. El objeto no se aprehende, lo que conocemos es un signo sensible que refiere al objeto; “I” es la conciencia que va a relacionar el *representamen*, o signo, con un objeto; por esto es que tiene una direccionalidad del interpretante a su objeto. El objeto es el producto terminado de la semiósis, para ser más precisos el objeto inmediato, este es

en Peirce el objeto conocido desde su signo; a diferencia está el objeto *dinámico*, que es el objeto experimentado tal como es. El *representamen* y el objeto están unidos puesto que no hay signo en ausencia de algo que esté sustituyendo, debe haber un objeto dinámico de por medio.

En nuestra teoría consideramos que el niño prelingüístico comprende el objeto en su Primeridad y Segundidad, es decir, como un acontecimiento único que ocurre en un momento presente, en cualidad de interpretante dinámico, es decir, que un *representamen* o una cualidad que representa a un objeto produce un efecto en una conciencia, que en este caso es el niño, pero que no produce una interpretación final, es decir, que no propone un objeto nuevo y general para ese signo, no lo comprende en su carácter de símbolo.

En este sentido el niño es capaz de diferenciar el mundo como una serie de impresiones que se presentan en la realidad circundante, estas impresiones son signos de un objeto existente particular pero no de una clase de objetos generales o canónicos.

Esta última forma de interpretación, que abre paso a la Terceridad, es introducida por el adulto en las interacciones triádicas cuando el niño comienza a usar los objetos en forma de usos convencionales (Palacios, 2009), como por ejemplo, usar la cuchara para comer; empero, creemos que antes de llegar a este punto, durante los primeros meses, los adultos introducen una forma más esencial de diferenciación: presentan los objetos como dignos de su atención valiéndose de recursos afectivos, gestos y enlazando objetos con el cuerpo de los infantes.

Con lo anterior queremos decir que antes de que los niños puedan diferenciar los objetos como usos convencionales, los discriminan como hechos afectivos y locales que se relacionan con su cuerpo como: *algo que está pasando aquí y ahora que me puede o no atraer respecto de otros hechos*. Esta primera forma de diferenciación permite que los infantes transmuden de una modalidad agencial primordialmente espectante a una más protagonista que podría formularse como: *si reconozco varios hechos que ocurren puedo elegir a que dirijo mi atención*. Hay que agregar además que la maduración en corteza motora y otras áreas encefálicas habilita que el niño pase de mirar a actuar sobre los objetos, es decir, nuevas formas de agencia. Por último, una

nueva modalidad de agencialidad, que cristaliza formas de diferenciación novedosas, produce configuraciones inéditas de reconocimiento; es decir, los adultos reconocen que el infante ha adquirido más conocimientos, más subjetividad y adecuan su forma de relacionarse con ellos a partir de eso: *veo que te pareces más a mí, que haces lo que otros; te mostraré cómo actuar en el mundo como los demás.*

Este enfoque de desarrollo es triádico y estructural. Cada dimensión de la identidad (diferenciación, agencia y reconocimiento) es interdependiente de las otras, cuando el niño interactúa en el entorno cada dimensión depende de la otra para hacer efectiva una operación, además las operaciones que el niño realiza son primordialmente acompañadas de un adulto. Sostenemos que esta última característica, la compañía del adulto, es el factor que hace que los objetos circundantes sean interesantes para el niño, los objetos por sí solos no invitan al niño a actuar sobre ellos a los 3 meses, son los adultos los que hacen del entorno algo interesante para ver.

Primeridad, Segundidad y Terceridad

Estas son las categorías fenomenológicas de Pierce, en ella se describen y clasifican todas las ideas o inferencias posibles en relación con la experiencia cotidiana (Pierce, 1986). Respecto a este punto es conocida la postura de Pierce respecto al carácter no psicológico de sus nociones, no obstante, admitía que el proceso de semiósis y sus categorías fenomenológicas requieren de una conciencia, la cual consideramos una función fundamental de la construcción psíquica y presente desde el momento en que existe actividad en el ser humano; recordemos que una de las cualidades de la actividad es su carácter sensorial, al actuar sobre las cosas comenzamos a desplegar un cuadro consciente de imágenes, sensaciones e ideas por medio de signos que conducen al actor hacia formas de acción gradualmente diversas (Leontiev, 1984).

Revisiones recientes de Pierce, véase Ramírez (2011), dan soporte a un enlace con lo psicológico al aplicar lo lógica de la semiósis con la descripción de las leyes necesarias del pensamiento, y relaciona las categorías universales de Primeridad,

Segundidad y Terceridad con estados mentales que responden a experiencias externas y las reacciones que tenemos ante éstas.

La Primeridad es "...el modo de ser de aquello que es tal como es, de manera positiva y sin referencia a ninguna otra cosa." (Pierce, 1986, p.86). La Segundidad es "...el modo de ser de aquello que es tal como es, con respecto a una segunda cosa, pero con exclusión de toda tercera cosa." (Pierce, 1986, 86) y la Terceridad "... es el modo de ser de aquello que es tal como es, al relacionar una segunda y una tercera cosa entre sí." (Pierce, 1986, p. 86).

De forma simplificada la Primeridad y la Terceridad son configuraciones generales de los fenómenos en el mundo. La primera refiere a una cualidad de las cosas tal como se presentan, se impone en nuestra experiencia como algo que es, no se afirma ni se niega, sólo es; decimos que es una generalidad puesto que se presenta como cualquier cosa no organizada bajo ninguna ley o experiencia anterior. La Terceridad es una generalidad organizada, relaciona una segunda cosa, un acontecimiento (ej. una vela que se apaga), con una tercera, una ley (ej. la vela se apagó por falta de oxígeno), el hecho ya no es un acontecimiento particular, sino que se relaciona con la experiencia anterior "*el fuego requiere oxígeno/combustible*". En la Terceridad hay una inferencia inductiva o generalidad ordenada.

En la Segundidad, por otra parte, no hay generalidad en ningún sentido; esta refiere a un *representamen*, un primero, que nos remite a un hecho particular en el mundo, un segundo, es la experiencia directa (ej. un sonido de una puerta que se cierra que nos remita al hecho real de la puerta cerrada). Con esto queremos decir que un signo se convierte en índice de un hecho particular.

Los signos se clasifican a partir de estas categorías y de su relación con el *representamen*, el interpretante y el objeto (Ramírez, 2011; Pierce 1986).

La Primeridad, en cuanto *representamen* engloba la cualidad de un objeto, una apariencia inseparable del objeto o *cualisigno*. Es inseparable de su objeto, respecto a él es un *ícono*; como interpretante el signo es rema puesto que es un mero representante del objeto presentado que no niega ni afirma nada, no se relaciona con un hecho (Palacios, 2009).

Tabla 1
División del signo en Pierce

	<i>Primeridad</i>	<i>Segundidad</i>	<i>Terceridad</i>
<i>Representamen</i>	Cualisigno	Sinsigno	Legisigno
<i>Objeto</i>	Ícono	Índice	Símbolo
<i>Interpretante</i>	Rema	Dicisigno	Argumento

La Segundidad en su *representamen* implica el hecho en bruto, un signo sin analizar que se hace un fenómeno presente (Sandoval, 2011). Respecto a su calidad de objeto es índice al indicar una relación con su objeto representado, la mejor descripción que encontramos es la de un objeto huella, su presencia nos dirige al *representamen*; por último, su interpretante es dicisigno puesto que relaciona el *representamen* con la existencia real de un objeto.

Pierce explica la Segundidad como ejemplo de una actividad humana que tropieza con un obstáculo, una relación directa entre dos entidades es una Segundidad sugiriendo que esa categoría no puede prescindir de una conciencia. (Pierce, 1986).

Lo anterior nos parece de particular interés tomando en cuenta que refleja la primera forma de diferenciación en el niño. Conforme un infante de 3 meses actúa en el mundo se encuentra con objetos y otros sociales que perturban su movimiento y experiencia, las impresiones que se presentan desorganizadas en un primer momento adquieren un carácter físico porque chocan con su cuerpo; es decir, lo ambiguo de una impresión se cristaliza en relación con un cuerpo y un objeto (ej. una figura circular café, Primeridad, se convierte en un hecho relacionado con mi cuerpo al entrar en contacto, Segundidad); más tarde esa diferenciación se hace más compleja en la Terceridad (ej. el hecho anteriormente experimentado pertenece a la clase “oso de peluche”).

La Segundidad es la dimensión que precede la canonicidad o el orden simbólico de los infantes.

La Terceridad une el *representamen* con un objeto inmediato, recordemos que es el objeto conocido a partir de su signo; aquí un interpretante propone un objeto para el *representamen*, que es dinámico o conocido en su cualidad inmediata, esto

quiere decir que el *representamen* se une con una generalidad ordenada, una ley o consenso. El objeto se vuelve símbolo, se hace categoría, evoca algo ausente y comprendido por los demás.

Los símbolos designan clases de cosas, no cosas; se extienden entre las personas una vez creados e implican un proceso activo de pensamiento. Crecen a partir de la experiencia y el uso.

Sandoval (2011) menciona que el significado, que sea de paso decir también ubica su raíz en la actividad, es social y establece leyes que devienen en pensamiento, que involucra signos y acción. En este sentido podemos afirmar que la adquisición del símbolo en el desarrollo es punto de llegada para la formación psíquica de los seres humanos.

Resaltamos las investigaciones en pragmática del objeto (García, 2018; Núñez, 2014; Palacios et al., 2016; Palacios, 2009; Rodríguez y Moro, 1999; Sandoval, 2018; Torres, 2018) que integran la dimensión simbólica de los objetos introducida por los adultos, los usos convencionales en la formación del símbolo, el valor de los mediadores semióticos no verbales, la síntesis de lo cognitivo- social y la inclusión de la semiótica peirciana; esta perspectiva da una importancia fundamental al papel de los signos en la formación de la conciencia y los mediadores no simbólicos introducidos por los adultos. La identidad es un proceso que está en la base del desarrollo de los infantes siendo que a partir de esta podemos explicar las primeras formas de comprensión, acción y de relaciones sociales utilizando como eje el proceso semiótico y a los adultos sin la necesidad de un lenguaje verbal.

El signo es “Cualquier cosa que determina a otra cosa [su *interpretante*] al referirse a un objeto al cual ella también se refiere [su *objeto*] de la misma manera, deviniendo a su vez el interpretante a su vez en signo...” (Pierce, 1986, p.59). Es decir, un signo es algo que produce a un interpretante, o conciencia, un rastro o huella sensible que refiere al objeto que está representando, ese signo puede ser interpretado y proponerse un nuevo objeto de referencia (ej. una pelota forma una imagen circular en mí al verla, si la tomo y la utilizo para rebotarla puedo proponer, como interpretante, que todas las pelotas rebotan, es decir, propongo una nueva clase

“rebotar” al signo pelota). El interpretante también es un signo que puede ser interpretado por otro formando cadenas infinitas de significación en nuevos objetos.

Podríamos decir que la identidad es un signo que representa a un individuo, se compone de diferentes significaciones que pueden ser reconocidas, renovadas y construidas colectivamente.

En este sentido la identidad es el signo de nuestro cuerpo, y gradualmente podemos identificarnos con ella en lo que usualmente se llama *yo*, o bien, un nombre propio. Al ser nuestro cuerpo un signo podemos ser interpretados por otros y por nosotros mismos, proponiendo continuamente nuevos modelos yoicos con los cuales identificarnos; esto explicaría cómo es que podemos cambiar durante periodos prolongados de tiempo sin dejar de sentirnos nosotros o ser identificados por otros como tal. Pierce (1986) menciona que un signo sólo puede representar su objeto parcialmente. Así, las identidades son una especie de inmersión simbólica de un cuerpo que comienza a ser signo de individualidad e intención para las otras personas, pero no puede ser algo que nos determine, ejemplo: Yo me llamo Carlos, me pueden llamar por ese nombre y puedo atender a él y a lo que los demás asocian que soy al designarme tal título, pero lo que se nombra es el símbolo designando al cuerpo, el símbolo es interpretado como conciencia o bien una base psíquica con soporte biológico. Lo que se nombra es una mente, un supuesto que se ha trabajado en investigaciones sobre teoría de la mente, es aquella instancia que puede procesar información, almacenarla y recordarla, sentir afectos, ser social en un todo integrado que se inserta en un cuerpo social con un nombre que se reconoce por otros y por sí mismo. Esto querría decir que la identidad no es el yo, o bien el signo no es su objeto, sino su representación. El cuerpo se representa por medio de la identidad, ¿y qué representa ese cuerpo en una cultura? Una experiencia inmediata que es consciente, volitiva, compartida, idiosincrática, afectiva; es decir, una vida psíquica con experiencias subjetivas

Esta es una construcción de tipo social y con un soporte biológico indispensable, los padres son los anclajes que el niño prelingüístico tiene para significarse e identificarse de formas más complejas, tales como nombres propios,

con gestos, una membresía a un grupo macro o micro social, una ideología. Todo este desarrollo tendría que ser posibilitado por un dominio cada vez más consciente de sí mismo por medio del símbolo, es decir, entre más consciente seamos de nuestro yo, que sólo puede ser representado por signos, más transformaciones o consolidaciones podemos lograr con respecto a nuestras conductas, juicios y formas de relacionarnos con otros en el mundo.

Así, la conciencia no se presenta de antemano en los individuos, sino que se construye a partir de los otros. Partiendo de este supuesto podemos plantear que la conciencia y la identidad son un reflejo de la realidad social (Silvestri, 1993). La cultura ha creado artefactos con distintos objetos naturales, ¿por qué no identidades o estructuras llamadas conciencia a partir del objeto cuerpo? “La realidad de la conciencia es la realidad del signo. Y el signo es social” (Silvestri, 1993, p. 32).

A partir de esta visión nos parece congruente dar un protagonismo a la comunicación habilitada por los signos con los adultos, que suelen ser sus padres, ya que a partir de los signos es que los seres humanos podemos comprender e intervenir sobre el mundo y nuestra relación con él, entre mejor comprensión tengan de los signos mayor dominio tendrán sobre sí, se despliega una función reflexiva que habilita un mayor control sobre nuestro comportamiento y una construcción más sólida de un sentido de sí que puede actuar sobre el mundo y no una construcción de sí mismo que esté a merced de lo que pase en él.

El hecho que desde el nacimiento los infantes se desplieguen dentro de las intenciones de sus padres y requieran de sus cuidados para sobrevivir abre la pregunta sobre el grado de influencia que pueden tener sobre la génesis de la identidad y de sus posteriores despliegues o por medio de qué herramientas es posible la intervención de los padres que aún no se han estudiado con detalle en meses tan tempranos de vida.

Capítulo IV

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudios centrados en identidad durante el primer año de vida son prácticamente nulos, estos suelen plantear la cuestión a partir de los 4 años y se enfocan en el lenguaje verbal como el recurso que da cuenta de ese fenómeno; la entrevista es uno de los recursos principales en el campo de investigación sobre identidad (Raburu, 2015).

Esto no nos parece una forma apropiada de comprender la construcción de la identidad desde un punto de vista genético. ¿Qué hay antes de esos 4 años que habilita la posibilidad de poder utilizar una forma narrativa de expresión yoica?, ¿se ha hecho algún énfasis en estudiar los medios utilizados en la interacción entre adultos e infantes que resalte los componentes de la identidad y lo haga en escenarios cotidianos? Los presentes resultados son de carácter exploratorio y abre un primer intento de responder a estas preguntas y a ofrecer una teoría que describa y explique la construcción de la identidad, yo o *self*; desde un enfoque pragmático y semiótico, cómo es que se desarrolla el eje de control que procesa y ejecuta la información del cuerpo y del medio, y que posteriormente adquiere formas más complejas de idiosincrasia y autorregulación.

Por otra parte, nos gustaría resaltar el interés que los resultados pueden brindar para las ciencias cognitivas, en cuanto a que el proceso de diferenciación y su desarrollo están íntimamente ligados con la formación de categorías y clasificaciones. El que el niño pueda comenzar a realizar operaciones que reflejen una primera forma de distinción entre objetos y personas en el mundo implicaría una estructura cognitiva incipiente de algo que podría ser una especie de protoconceptos anclados a la sensación corporal y no necesariamente a conceptos que requieran de una función simbólica como Piaget planteaba en el estadio de operaciones concretas, en Vygotsky con sus funciones psicológicas superiores o en Wallon en su estadio del pensamiento

categorial. En estos autores la comprensión conceptual o semántica del mundo sólo es posible con la adquisición del signo verbal (Alessandroni y Rodríguez, 2020).

La exploración en la dimensión de agencia durante estas edades tan tempranas también posee una riqueza particular al favorecer la observación del desarrollo microgenético de funciones operativas en conjunto con avances en el desarrollo de secuencias de diferenciación. La acción del niño en sincronía con lo que muestra conocer en secuencias triádicas puede ser una buena fuente de información que refracte cómo se construyen las primeras formas de motivación, el dominio de las acciones secuenciadas, la diversificación de recursos motiles coordinados, la articulación de acción a metas concretas, la regulación progresiva del movimiento, formas de persistencia y flexibilidad para la resolución de algún problema.

Los resultados pueden ser de utilidad para trabajos que busquen investigar el desarrollo temprano de funciones ejecutivas.

La producción de estudios que aborden este tipo de estructuras que refieren al yo o a la conciencia de forma genética, longitudinal y con evidencia empírica en edades tan tempranas y con una validez ecológica mayor que los estudios realizados a base de tareas en condiciones controladas son escasos, por lo que un método de acercamiento a partir de la observación del juego libre con adultos es un método que nos podría ayudar a comprender mejor el problema de la conciencia como un fenómeno sujeto al desarrollo.

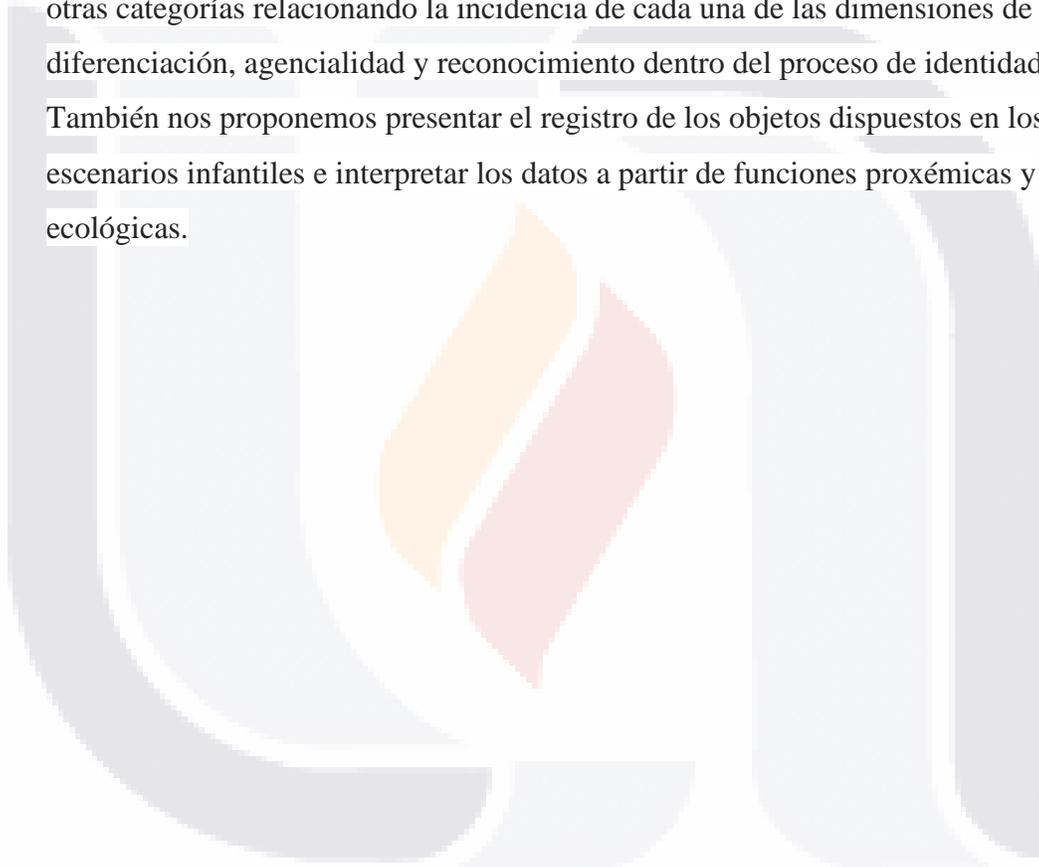
En una consideración más específica, la pragmática del objeto no ha elaborado un desarrollo teórico preciso sobre cómo el niño reconoce cada elemento de la triada, es decir, cómo comienza a identificar a cada miembro con quien se desenvuelve y cómo la adquisición de una comprensión cada vez mayor de los usos de los objetos propicia un conocimiento diferenciado cada vez mayor y a una actividad más regulada y consciente. Esto es relevante puesto que se describe, desde Pierce, el proceso de semiósis como una fabricación consciente pero no se ha hecho específico cómo es que ese proceso de hacerse más consciente se despliega a través del tiempo.

Con este trabajo proponemos una extensión de la teoría de la pragmática del objeto no sólo al campo de la adquisición del símbolo por medio del uso canónico de

los objetos, sino al campo de las primeras construcciones no simbólicas de los niños por medio de los signos y de las elaboraciones de identidad o *self*.

El objetivo general del trabajo es identificar el proceso de construcción de la identidad en dentro de las dimensiones nombradas como diferenciación, agencialidad y reconocimiento en contextos triádicos en niños prelingüísticos de 3 a 9 meses.

Los objetivos particulares son identificar la frecuencia, los tipos de mediadores semióticos, los usos de objetos, las articulaciones de usos al cuerpo y otras categorías relacionando la incidencia de cada una de las dimensiones de diferenciación, agencialidad y reconocimiento dentro del proceso de identidad. También nos proponemos presentar el registro de los objetos dispuestos en los escenarios infantiles e interpretar los datos a partir de funciones proxémicas y ecológicas.



Capítulo V

MÉTODO

Se utilizó un método evolutivo longitudinal observacional, esto nos permite captar de manera detenida las interacciones y el desarrollo de las dimensiones de identidad a partir de los usos y gestos en la triada; además el que sean escenarios de juego libre disminuye las restricciones que pueda introducir el investigador y un desarrollo de las formaciones en situaciones cotidianas y no experimentales.

Nuestro análisis es microgénético, revisamos a detalle en revisiones segundo a segundo la evolución del fenómeno.

Para el análisis de los espacios infantiles siguió un método observacional y un diseño longitudinal. El análisis de los datos fue descriptivo y proxémico, es decir, interpretar la función del objeto en identidad respecto a su posición en el espacio dispuesto por los padres.

Participantes

Los participantes se seleccionaron de forma no probabilística y se integraron por cuatro lactantes, dos niños y dos niñas acompañados de sus madres. Durante el último periodo, una de las participantes con una hija se decidió retirar por motivos personales, por lo que el número de participantes quedó en tres lactantes dos niños y una niña. A lo largo del escrito se referirá a los niños con las iniciales “L” y “M”; y a la niña con “S”.

Las condiciones para la selección de los padres eran que tuvieran una vivienda donde realizar las sesiones, que los niños tuvieran un normo-desarrollo y que el adulto que estuviera jugando tuviera familiaridad con el niño/a.

Para conseguir a los participantes se hizo difusión y se asistía personalmente para presentar la investigación en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDIS) y una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios

Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) dentro del estado de Aguascalientes, del cual sólo un participante aceptó. Las otras participantes se consiguieron por medio de contactos de terceros

Las familias de los participantes pertenecían a un nivel socio económico medio a partir de su vivienda, automóvil y fraccionamiento. Durante el tiempo de grabación todas las parejas se encontraban trabajando a excepción de la madre de uno de ellos, que había decidido dedicarse a la crianza de su hijo durante los primeros años de vida de su hijo. Respecto al grado de educación de los padres, todas las madres contaban con una licenciatura, y una de ellas tenía un posgrado; dos de los padres tenían una ingeniería y uno con licenciatura. La media de edad de los seis padres que participaron fue de 34 años.

Material

Se utilizó una videocámara digital de alta definición marca Canon modelo Vixia HF R50 para realizar las filmaciones. Los objetos propuestos para las triadas fueron siete (ver Figura 2):

1. Celular de juguete de 14 cm x 5 cm color rosa con la figura de *Hello Kitty*.
2. Celular de juguete de 14 cm x 5 cm color azul con la figura del *Hombre Araña*.
3. Torre con aros de colores marca *Fisher Price*. El primer aro tenía unas pelotas de plástico dentro de él que producían ruido al moverlo, la torre tiene una base curvada.
4. Espejo sin tapa color rosa de 6 x 6 cm
5. Juguete de tablas mexicanas consistente en una serie de piezas de madera atadas entre sí.
6. Muñeca de tela con un vestido regional mexicano (vestido con colores de la bandera nacional, moños largos)
7. Muñeco de tela con vestimenta de tipo rural (pantalón, camisa a cuadros, sombrero, paliacate).

La selección del material se hizo a partir de objetos usados en investigaciones previas como los teléfonos celulares, el muñeco (Palacios, 2009) y la torre de aros (Palacios y Rodríguez, 2007)). En el caso del celular y el muñeco se duplicaron en función del sexo de los niños, es decir, un celular *para* niños y otro *para* niñas; con los muñecos también se implementó una modificación similar agregando una diferenciación por sexo: muñeco varón/muñeca mujer. Esta duplicación del objeto sedimenta la posibilidad de que en las interacciones se presenten escenarios de elección, actividades que reflejan la acción medio/fin, preferencias, dirección activa de la acción y oportunidades de observar acciones que muestren que el proceso de diferenciación progresiva entre los objetos.

Figura 2
Objetos escogidos para las triadas



Procedimiento de recogida de datos

Durante el primer encuentro con los participantes se les daba una introducción resumida sobre el propósito, información acerca de la investigación e institución donde se estaban llevando a cabo; posterior a esta charla, si mantenían el interés en la propuesta, se intercambiaban números telefónicos, se pactaba la cita y se resolvían dudas sobre los propósitos de la investigación.

En la primera sesión de grabación se le entregaba a cada uno de los padres una ficha de identificación donde el participante adulto anotaba domicilio, edad y profesión; incluida su pareja, si es que tenía. También se anotaba en esa ficha el nombre completo de su hijo, su fecha de nacimiento y alergias o algún tipo de enfermedad.

Las tres diadas fueron filmadas en siete sesiones programadas. Las grabaciones se realizaron a partir de los 3 meses de edad y finalizaron cuando los niños cumplían 9 meses; se realizaba una grabación por mes y se contactaba a los padres con anticipación para acordar la cita de filmación. Se eligió un rango de cinco días, a partir de la fecha en que cumplían meses los niños, para que los padres decidieran el día en que podían tener la sesión, no obstante, en casos de emergencia se permitía a los padres alargar un máximo de tres días más el rango inicial.

Se decidió comenzar a los 3 meses por evidencia registrada por Rossmanith y Reddy (2016) sobre la capacidad del niño para participar en acciones conjuntas con objetos, mayores estados de alerta, fluidez y sensibilidad al adulto, la presencia de patrones de interacción modificables. Inclusive desde el segundo mes de vida se reporta en los infantes la capacidad de mirar aquello que le sea de interés, de intercambiar protoconversaciones en encuentros cara a cara, intercambiar emociones con otros y desplegar pausas entre interacciones (Trevvarthen, 2013).

También desde la pragmática del objeto se ha reportado desde los 2 meses un interés marcado hacia objetos en los niños, una sensibilidad a los gestos ostensivos realizados por los padres y una respuesta a ellos, anticipando su acción; desde los 3 meses los adultos pausan más sus acciones para dejar espacio a la intervención del

niño y en los 4 meses los niños ya comienzan a usar más los objetos y a producir más gestos que los adultos (Moreno, 2014).

Para la filmación de los espacios infantiles se solicitaba a las madres permiso para ingresar a la alcoba donde se encontraba la cuna.

En las primeras sesiones se grababan dos o tres tomas, una grabando la cuna, otra los objetos colgados o dispuestos de manera aledaña a la cuna. Durante la mitad del trabajo de recolección se encontró más útil hacer un plano en secuencia de los elementos antes mencionados para tener en sólo un archivo multimedia para el análisis. No se tenía límite de tiempo para la realización de estas grabaciones, pero debido a que el promedio de tiempo era corto, en promedio, no más de 15 segundos por toma, no se encontró la necesidad de limitarlo.

Situación observacional

Cada sesión era realizada en los hogares de las diadas. Al inicio se anotaba el registro de sesión, la fecha y posteriormente se conducía a disponer los objetos en el lugar donde el adulto integrado a la triada decidiera que sería mejor.

Antes de realizar las grabaciones era usual mantener una pequeña charla. La situación era natural y se buscaba obtener la máxima fluidez posible en las interacciones. La instrucción que se les daba era que actuaran como si no se les estuviera grabando en la primera sesión, posteriormente sólo se le avisaba que empezaría a grabar.

La duración de la filmación era de 10 minutos, pero se paraba la filmación a partir del momento en que dejaran de usar el último objeto de forma conjunta.

Procedimiento para el análisis de resultados

Una vez realizadas las grabaciones se importaban a un ordenador en carpetas organizadas por orden cronológico. Una vez organizado el almacén de filmaciones en el ordenador se trasladaban al software EUDICO Linguistic Annotator versión 5.8 (ELAN, 2011) para la transcripción a protocolo.

El programa permite formar líneas generales de categorías que permitían describir y segmentar de forma muy detallada segundo a segundo las secuencias de interacción adulto-objeto-niño en formato de vídeo.

En la transcripción se utilizaron categorías usadas en investigaciones precedentes como: premisa de uso canónico, uso simbólico distante e inmediato, demostración canónica distante e inmediata, usos no canónicos, atención, emoción, lenguaje, vocalización (Palacios, 2009; Rodríguez y Moro, 1999) que se describirán más adelante. En la categoría de gestos se usaron los mediadores caracterizados dentro de las categorías gestos simbólicos, indiciales y ostensivos utilizados por Moreno (2014) y Torres (2018).

Los mediadores y tipos de usos se organizaron en tres dimensiones de identidad: diferenciación, agencialidad y reconocimiento. Estas tres dimensiones se utilizaban para caracterizar la secuencia al momento de realizar las transcripciones, es decir, que dependiendo de la dirección global de la secuencia se caracterizarían los mediadores utilizados.

El adulto es el único agente capaz de realizar los tres tipos de secuencias, mientras que el niño/a sólo puede realizar por su cuenta secuencias de agencialidad marcada en estas edades aunque, como ya hemos mencionado antes, la agencialidad permite inferir la presencia de diferenciaciones en los niños (ver Tabla 2).

Tabla 2
Secuencias de dimensión de identidad registradas

<i>Niño/a</i>	<i>Adulto</i>
	Diferenciación
Agencialidad	Reconocimiento
	Agencialidad

Nota: Las dimensiones son inseparables a nivel funcional.

Además de estas categorías también se retomó la idea ya utilizada en Palacios (2009) y en Rodríguez y Moro (1999; 2006) de registrar al agente, sea adulto o niño/a, que comenzaba la actividad de la secuencia y quién continuaba con ella en la secuencia, el adulto, el niño o ambos. Estos registros nos permitirán tener un indicador que refleje un mayor dominio sobre su agencia, el convertirse en un actor activo en la interacción.

El análisis realizado incluyó la secuencia entera, no hubo intersección del vídeo.

Para los espacios infantiles el análisis que se llevó a cabo fue de tipo cualitativo y proxémico. El software utilizado para ello fue Atlas.ti, en él se importaban las capturas en vídeo de las cunas y la alcoba donde se archivaban todas las grabaciones ordenadas por fecha, nombre y orden en que se tomó.

Luego del depósito de datos se observaba el vídeo para registrar los objetos que se encontraban dentro del espacio o de forma aledaña a ella. Se marcaba una secuencia que segmentaba el vídeo en la que se anotaban los objetos presentes, su descripción formal y su relación respecto a categorías de identidad que formulamos a partir de Zenker (2018): *iconización, identidad normativa y coherencia simbólica*.

Junto a cada descripción se adjuntaba un memo gracias al software que permite articular las categorías anotadas en las secuencias con texto, lo que permitía formular algunas interpretaciones respecto a la forma, la posición y el valor ecológico en la construcción de la identidad en relación con las tres categorías ya mencionadas.

Categorías para análisis de interacciones triádicas

En la Tabla 3 presentamos las categorías utilizadas para analizar la actividad del adulto y la del niño, a su izquierda anotamos las siglas usadas para abreviarla en los análisis microgenéticos. Cada categoría es exclusiva de cada agente a excepción de la categoría de gesto.

Tabla 3
Correspondencia de categorías Niño-Adulto

Niño/a	Adulto
- <i>Vocalización (Voc)</i>	- <i>Placing (PL)</i>
- <i>Atención a objeto (AO)</i>	- <i>Montaje de elección (ME)</i>
- <i>Atención a adulto (AA)</i>	- <i>Propuesta a meta (Prop)</i>
- <i>Atención a adulto con objeto (AAO)</i>	- <i>Articulación uso-cuerpo (Art)</i>
- <i>Acción a meta (AaM)</i>	- <i>Desarticulación uso-cuerpo (Des)</i>
- <i>Uso no canónico (UNC)</i>	- <i>Demostración Distante Canónica (DDC)</i>
- <i>Premisa de uso canónico (Prem)</i>	- <i>Demostración Inmediata Canónica (DIC)</i>
- <i>Elección (El)</i>	- <i>Demostración Distante Simbólica (DDS)</i>
- <i>Emoción (Em)</i>	- <i>Demostración Inmediata Simbólica (DIS)</i>
- <i>Acción de Niño (AdeN)</i>	- <i>Gesto Ostensivo de Mostrar (GOM)</i>
	- <i>Gesto Ostensivo de Mostrar Exagerado (GOME)</i>
	- <i>Gesto Ostensivos de Dar (GOD)</i>
	- <i>Gesto Indicial de Señalar (GIS)</i>
	- <i>Gesto Indicial de Señalar Inmediato (GISI)</i>

Seguido de la Tabla 3 se encuentran las descripciones de cada categoría, a continuación, se describirán de acuerdo al agente que interactúa en la triada:

NIÑO/A

Vocalización (Voc): emisiones vocales.

Atención: el niño atiende y sigue con la mirada algo. Se registraron tres objetos de atención:

Atención a adulto (MA): niño/a mira al rostro del adulto.

Atención a adulto con objeto (MAO): niño/a mira lo que está haciendo el adulto.

Atención a objeto (MO): el niño/a mira uno o más objetos.

Premisa de uso canónico (Prem): usos mejor dirigidos a un fin canónico sin llegar a serlo, pueden anunciar la comprensión de un uso canónico. Muestran un interés más pronunciado y sensible a la acción del adulto con el objeto.

Ejemplos observables:

Dirigir aros a punta de pivote: niño dirige aros hacia el pivote de la torre sin introducirlos.

Dirigir manos a botones de celular: niño muestra interés en dirigir manos a teclas del celular sin lograr presionarlos con presteza.

Acción a meta (AaM): formato de acción del niño que muestra una persistencia y un objetivo al cual el niño/a busca llegar acomodando su acción para llegar a él.

Ejemplos observables:

Intentar sacar aro de pivote.

Buscar un objeto para meterlo a su boca.

Buscar un objeto y desplazarse hacia él.

Elección (EI): formato de acción del niño en un escenario donde hay dos o más objetos. El niño muestra un interés explícito por ambos objetos y se dirige a uno abandonando la otra opción.

Ejemplos observables:

Tomar un muñeco A y apartarse de muñeco B.

Emoción (Em): expresión afectiva de un estado interno por parte del niño en relación con la situación donde se está llevando a cabo una interacción.

Ejemplos observables:

Sonrisa: niño/a sonríe.

Risa: niño/a ríe.

Llanto: niño/a llora o grita irritado.

Uso no canónico (UNC): usos indiferenciados e inespecíficos de los objetos. Estos usos no se encuentran sostenidos en ninguna convención o acuerdo y se apegan más a aquello que el objeto permite hacer con él.

Ejemplo observable:

Sacudir objeto: niño/a sacude objeto.

Chupar/morder el objeto: niño/a chupa o muerde el objeto. Lo lleva a su boca.

Chocar objeto: niño/a golpea objeto.

Acción de niño (AdeN): actividades que realizan los niños en sincronía con la interacción triádica que no se injertan en las categorías anteriores y por cuya escasez se optó por no crear categorías independientes.

Ejemplo observable:

Alzar brazos a juguetes.

Palpar un objeto.

Coger un objeto.

Gesto de dar.

ADULTO

Montaje de elección (ME): el adulto presenta dos o más objetos y espera una respuesta por parte del niño. Usualmente viene acompañado de intentos del adulto por lograr que el niño/a elija alguno de los objetos.

Ejemplos observables:

Adulto coloca juguete A y B frente a niño/a y aguarda alguna reacción.

Articulación uso-cuerpo (Art): el adulto enlaza un objeto con una parte del cuerpo del niño o viceversa con el propósito de introducir alguna regla de uso cultural del mismo. Recordemos que las reglas de uso involucran una forma de organizar el cuerpo respecto al medio.

Ejemplos observables:

Adulto pone un objeto en manos de niño.

Adulto pone frente al rostro del niño/a, casi pegado a él, un objeto.

Desarticulación uso-cuerpo (Des): el adulto retira un objeto de una parte del cuerpo a la que el niño lo esté dirigiendo. Esto ocurre frecuentemente con una función restrictiva o de corrección.

Ejemplos observables:

Niño/a se mete un objeto a boca y la madre lo retira.

Demostración distante canónica (DDC): el adulto realiza un uso canónico a distancia. El uso canónico es un uso sujeto a un acuerdo o norma, son las formas cotidianas de empleo de los objetos.

Ejemplos observables:

Meter aros dentro del pivote.

Presionar botones de celulares.

Demostración inmediata canónica (DIC): el adulto realiza un uso canónico involucrando de forma directa al niño en el uso.

Demostración distante simbólica (DDS): el adulto realiza un uso simbólico a distancia. El uso simbólico busca hacer presente un elemento ausente, se sostiene por las reglas de uso canónico; el uso del objeto evoca una situación que representa algo sin que realmente esté presente.

Ejemplo observable:

Llamar a alguien por el celular de juguete.

Hacer como si el muñeco hablar.

Demostración inmediata simbólica (DIS): el adulto realiza un uso simbólico involucrando de forma directa al niño en el uso.

Ejemplos observables:

Colocar celular en oreja de niño/a y simular una llamada.

Hacer que muñeco abrace al niño/a.

Gestos: movimientos motrices de diversa complejidad semiótica que se acompañan o refieren a objetos y que pueden servir para comunicar, autoregularse, reflexionar o contemplar algo. Dividimos los gestos en tres categorías principales:

Gestos ostensivos: gestos donde el signo y el referente son lo mismo. Son acciones que el adulto realiza para llamar la atención del otro hacia los objetos.

Ejemplos observables:

Dar (GOD): adulto ofrece el objeto al niño.

Mostrar (GOM): adulto muestra o tiende objeto al niño.

Mostrar exagerado (GOME): el adulto muestra de forma ampliada o enfatizada.

Placing (Pl): acomodar un objeto de un punto a otro para llamar la atención.

Gestos indiciales: gestos donde el signo y el referente son distintos. Se producen cuando el gesto refiere a un segundo elemento, es decir, el gesto ya no es el objeto presentado en sí, sino algo que lo señala.

Ejemplos observables:

Señalar (GIS): gesto de señalar convencional a distancia con dedo índice.

Señalar inmediato (GISI): gesto de señalar con dedo índice de forma inmediata.

Propuesta a meta (Prop): adulto solicita o propone una tarea específica al niño con alguno de los objetos. El adulto debe dar un momento para esperar la respuesta del niño a la propuesta.

Ejemplos observables:

Madre pide a niño/a meter aros en pivote.

Adulto le pide a niño/a coger un objeto.

Al finalizar con la categorización de las secuencias observadas se realizó un Kappa de Cohen tanto para el registro de las dimensiones de identidad por secuencia: diferenciación, agencia y reconocimiento; como para el análisis de interacción triádica: montaje de elección, tipos de uso, articulación y desarticulación de cuerpo, montaje de elección, propuesta a meta y emoción. En ambos se obtuvo un Kappa de 0.95.

Categorías para el análisis de escenarios infantiles

Se usaron tres categorías conceptuales creadas a partir del trabajo de Zenker (2018) para interpretar la disposición de los objetos a partir de un análisis proxémico:

ICONIZACIÓN: tipo de signo que es inseparable o similar al objeto que representa. Nos referimos a una representación ligada a un objeto que refiera al grupo

o categoría social al que ese objeto alude cuando es presentado. Ejemplo: la representación de la mexicanidad se puede asociar con objetos como chiles, sombreros de charro, piñatas.

IDENTIDAD NORMATIVA: conjunto de valores, imágenes, ideas e iconizaciones que, en una ubicación jerárquica, se estiman más que otros, lo que permite que en un espacio ciertos modelos de identidad sean más aceptados que otros. Ejemplo: la ropa para varón valora distintos colores, formas, imágenes y prendas más que la ropa de mujer y viceversa. Ambos se identifican con una identidad normativa que modela el ser varón y ser mujer.

COHERENCIA SIMBÓLICA-FORMAL: aspectos formales de los objetos que guardan relación con características simbólicas del grupo de identidad que representan. Ejemplo: si se considera a un niño como una identidad tierna, delicada o vulnerable; es congruente introducir en su espacio habitual objetos propensos a ser interpretados de forma similar a los niños (animales de peluche suaves, objetos que evoquen ternura o que sean inofensivos).

Consideraciones éticas

En la primera sesión se les daba a los padres un consentimiento informado, en él se aseguraba la confidencialidad de la identidad de su hijo, el uso de los datos y las imágenes exclusivamente para propósitos del estudio, la libre decisión de retirarse de la investigación y el testimonio de no generar ningún ingreso o ganancia con su participación, sólo se les ofrecía un disco DVD con la serie de grabaciones realizadas que se les entregó a cada uno de los padres al final de la investigación.

En los primeros acercamientos con los participantes también se les sugería la posibilidad de borrar el rostro de sus hijos en las secuencias finales para mantener su anonimato en caso de que ellos lo desearan.

Capítulo VI

RESULTADOS

Recordemos que nuestro objetivo es seguir el desarrollo de los mediadores y las interacciones triádicas en relación con la emergencia de la identidad, caracterizamos la identidad en tres grandes dimensiones: diferenciación, agencialidad y reconocimiento.

Teniendo esto en cuenta, los resultados serán presentados de forma en que el lector pueda encontrar el despliegue de los mediadores, usos, acciones e interacciones y la relación con las dimensiones de identidad de los 3 a 9 meses.

Los datos se presentarán primero mostrando el desarrollo general de los 3 a 9 meses de las dimensiones, en la segunda parte se presentará un análisis microgenético realizado en las observaciones de los 3,6 y 9 meses y al final, como tercer momento, cerraremos con los resultados de los espacios infantiles.

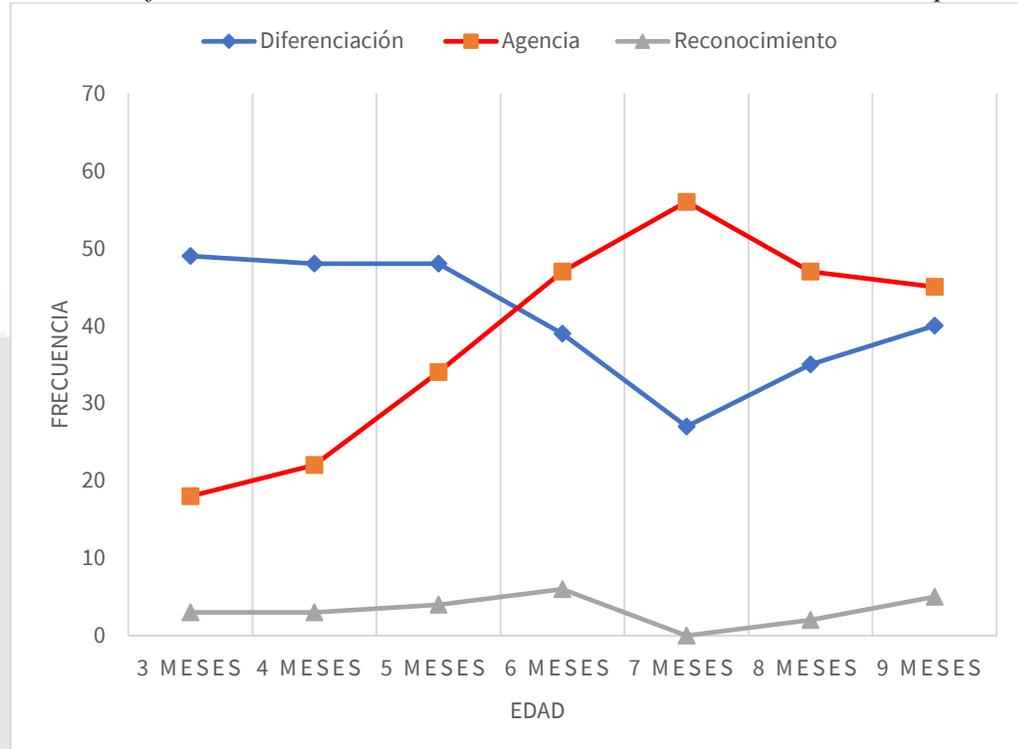
Podemos identificar en la Figura 3 que la tendencia total de las secuencias de diferenciación permanece estable y elevada dentro del rango de los 3 a 5 meses, pero desciende entre los 6 y 7 meses, llegando al límite inferior a los 7 meses. Entre los 8 y 9 meses la frecuencia aumenta nuevamente, pero sin alcanzar las frecuencias del primer rango de 3 a 5 meses.

En la dimensión de agencialidad ocurre algo opuesto respecto a la frecuencia de las secuencias de diferenciación. Entre el rango de 3 a 7 meses las secuencias de agencia mantienen un crecimiento constante, llegando al límite superior a los 7 meses; en el sexto mes su frecuencia rebasa al de las secuencias de diferenciación. Entre los 8 y 9 meses las secuencias de agencialidad tienden a disminuir.

Respecto a la dimensión de reconocimiento, la frecuencia total de las secuencias es bajo y refleja un patrón ínfimo en relación con la edad. La frecuencia no rebasa las diez unidades en ningún momento.

Figura 3

Totales de frecuencia de las secuencias de las dimensiones de identidad por mes



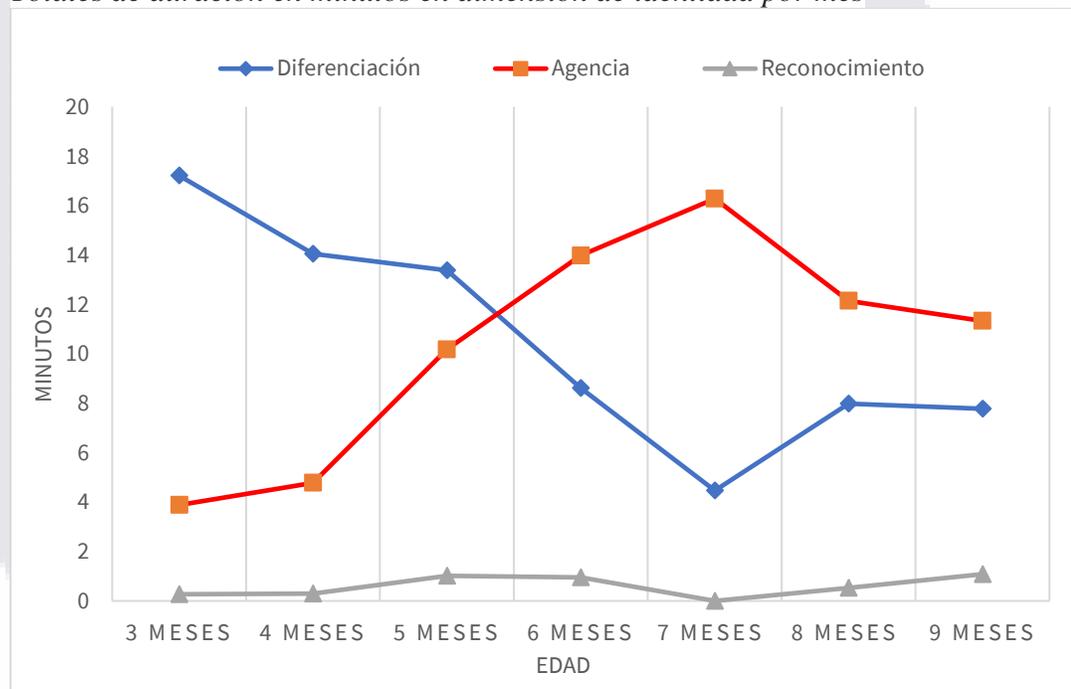
Podemos afirmar con este primer acercamiento que las secuencias de diferenciación son las prácticas que predominan en las interacciones triádicas de 3 a 5 meses, mientras que en el rango de 6 a 9 meses las secuencias de agencia predominan sobre las de diferenciación. Es de notar la inversión que ocurre a los 6 meses respecto a las secuencias de diferenciación y agencialidad. La actividad en secuencias de diferenciación, de encontrarse en su punto más bajo (7 meses) respecto a los demás meses comienza a aumentar en frecuencia y la agencialidad comienza a disminuir en frecuencia. Estos datos responden a un cambio relacionado con las capacidades de diferenciación y agencia en el niño que modificaría las mediaciones del adulto y el tipo de secuencia que se presentan en las interacciones triádicas.

Es también destacable la coordinación que presentan las secuencias de agencia y diferenciación con respecto a la otra. En el primer rango de 3 a 5 meses la presencia de secuencias de diferenciación es constante sólo hasta el momento en que las secuencias de agencialidad se acercan a un número similar con las de diferenciación.

Cuando las secuencias de agencialidad superan en presencia a las de diferenciación (7 meses) comienza una segunda vuelta en sentido contrario por parte de la dimensión de agencialidad y diferenciación.

Veamos ahora cómo se distribuyó la duración total de las secuencias en segundos por mes en la Figura 4. Podemos corroborar que la distribución de tiempo en las dimensiones de identidad también se conserva el mismo patrón que en su frecuencia.

Figura 4
Totales de duración en minutos en dimensión de identidad por mes



*Nota: El registro en segundos se modificó a minutos para facilitar la presentación de resultados

Un rasgo que nos parece llamativo a los 7 meses es que la duración total de las secuencias de diferenciación desciende más del doble dentro del rango de los 3 a los 7 meses, mientras que en la Figura 3 la depresión no es tan pronunciada en frecuencia.

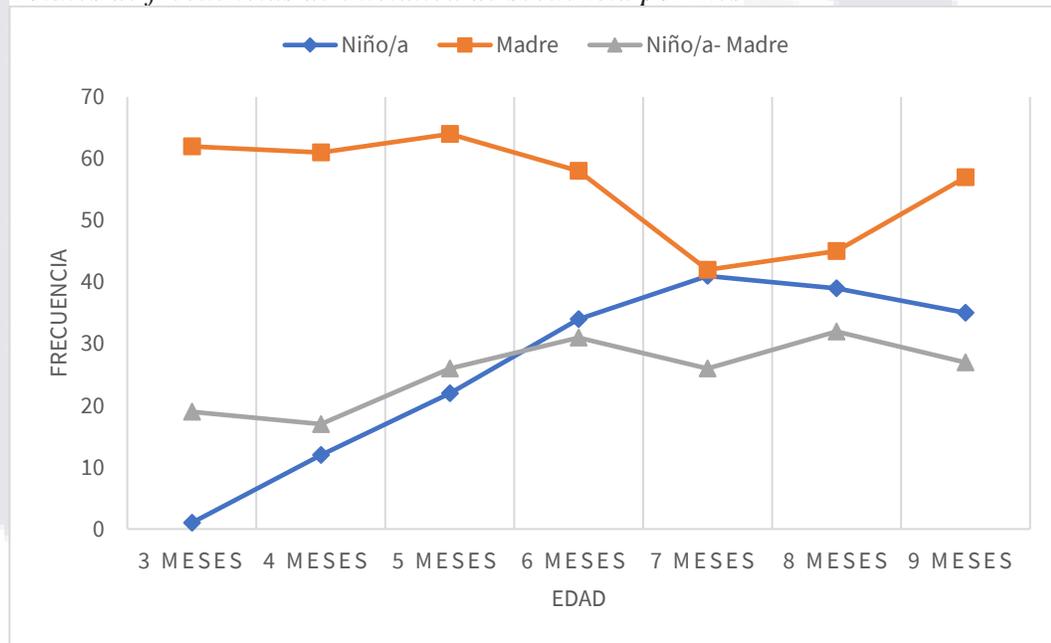
Estos datos muestran que, en duración, las secuencias de diferenciación se encuentran constantemente disminuyendo hasta los 7 meses.

Respecto a la agencia nos encontramos con el mismo crecimiento gradual de secuencias desde los 3 hasta los 7 meses y una disminución en los meses siguientes.

Revisemos la Figura 5 para terminar con la presentación más general de los datos, el total de frecuencia de iniciativa en las secuencias de la tríada.

En los infantes la iniciativa de acción a los 3 meses es virtualmente nula, su posición respecto a la tríada tiende más a la expectación, el actuar por la mirada. Encontramos al mismo tiempo un incremento progresivo desde los 3 hasta los 7 meses, y luego un descenso progresivo pero discreto en los meses posteriores.

Figura 5
Totales de frecuencias de iniciativa de secuencia por mes



Algo llamativo respecto a las iniciativas de acción es que el niño, en conjunto con su madre, es capaz de producir iniciativas de secuencia. El que las iniciativas de secuencia “Niño/a–Madre” permanezca entre el rango de 17 y 33 durante los siete meses de grabación es ilustrativo; a pesar de las fluctuaciones, parece haber una base sólida de acción conjunta entre ambos agentes que, junto con aspectos madurativos, fomenta la producción de secuencias de agencia en el niño.

A los 6 meses la iniciativa del niño rebasa la de la acción conjunta con la madre; la acción de la madre se sincroniza con este cambio al mostrar una tendencia al descenso, sugiriendo una sensibilidad por parte del adulto al dominio del niño sobre su propia acción.

A los 7 meses se vuelve a presentar un cambio importante en concordancia con las figuras anteriores (Véase Figuras 3 y 4) si tomamos en cuenta que en este mes es cuando las secuencias de agencia se encuentran en su cúspide de duración y frecuencia y las de diferenciación en su punto más bajo. La iniciativa de acción del niño se iguala a la del adulto y la madre parece reaccionar a esta alteración; en el apartado de discusión volveremos a este fenómeno observado a los 7 meses para desarrollarlo con mayor rigor y proponer un constructo para explicar este cambio.

En la Figura 5 también se puede apreciar que los totales de iniciativa de las madres llevan un protagonismo notable al presentar más del doble de iniciativas de secuencias en el total de las grabaciones en contraste con los niños.

A los 6 y 7 meses, la asiduidad con la que la madre comienza las actividades de las secuencias disminuye de manera marcada; hay que señalar que a los 7 meses el descenso es el más pronunciado con 16 secuencias menos.

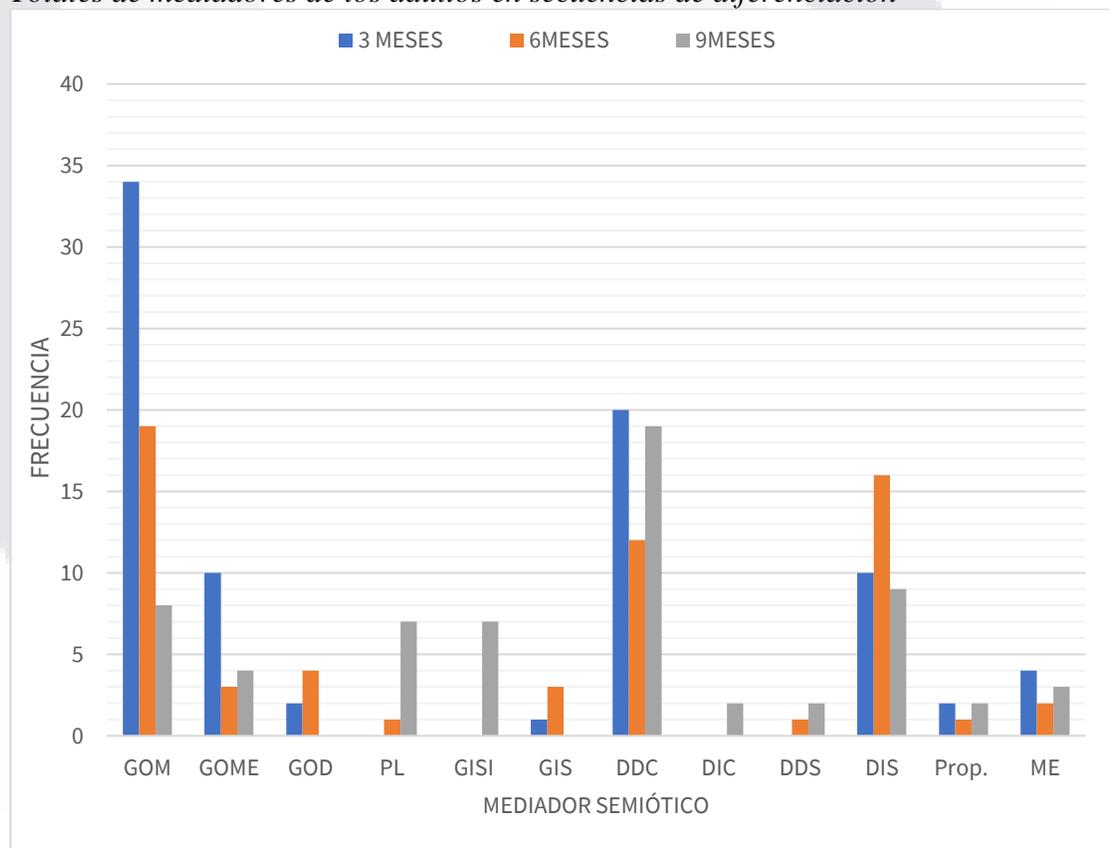
Si observamos en su conjunto las Figuras 3, 4 y 5 podemos distinguir una ruta de desarrollo: las secuencias de agencia incrementan dentro del rango de 3 a 7 meses conforme el adulto introduce secuencias de diferenciación entre los 3 y 5 meses. El sexto mes representa un salto de los niños en la triada hacia una autonomía mayor que se refleja en el aumento de frecuencia y duración de secuencias de agencia y en un incremento de iniciativas de secuencia que rebasan a las iniciativas de acción en conjunto con su madre. El sexto mes marca un rumbo inverso, en las frecuencias y duración de secuencias de diferenciación y agencia que continúa en los 8 y 9 meses.

En todos los meses el niño es capaz de producir acciones coordinadas con la madre e iniciativas de secuencia.

Análisis microgenético

En esta sección revisaremos los análisis microgenéticos de los 3, 6 y 9 meses. Presentaremos el desarrollo de los recursos semióticos utilizados en cada secuencia organizados por dimensión de identidad en situaciones donde el adulto intervenía con algún mediador. Empezaremos presentando la Figura 6 con los tipos de mediadores usados en secuencias registradas de diferenciación de los 3, 6 y 9 meses.

Figura 6
Totales de mediadores de los adultos en secuencias de diferenciación



*GOM: gesto ostensivo de mostrar *GOME: gesto ostensivo de mostrar exagerado *GOD: gesto ostensivo de dar *PL: placing *GIS: gesto indicial de señalar *GISI: gesto indicial de señalar inmediato *DDC: demostración distante canónica *DIC: demostración inmediata canónica *DDS: demostración distante simbólica *DIS: demostración inmediata simbólica *Prop: proposición a meta *ME: montaje de elección

A los 3 meses, los mediadores más usados son los gestos ostensivos, seguidos de las demostraciones distantes canónicas. También encontramos un número

considerable de demostraciones inmediatas simbólicas. El mostrar fue el gesto más utilizado y, considerando que durante estos meses la diferenciación es la dimensión con mayor producción de secuencias, su aplicación como mediador semiótico dominante, principalmente a los 3 meses, nos indica una dinámica ostensiva o un interés por resaltar aspectos del mundo pidiendo al niño que use su mirada mientras la madre actúa con los objetos (Véase Figura 10). La presencia remarcada de demostraciones de uso canónico, y la otra más discreta de demostraciones inmediatas simbólicas, en este mes es congruente con esta visión.

A los 3 meses encontramos también el mayor número de intervenciones semióticas del adulto respecto a los 6 y 9 meses. Hay una ausencia casi total de gestos indiciales.

Para terminar con los 3 meses, encontramos en proposición a meta y montaje de elección una frecuencia baja. Estas variantes de mediación, por su naturaleza, buscan provocar secuencias de agencia, pero a los 3 meses el adulto aún no construye una identidad en el niño que lo reconozca como un agente capaz de llevar a cabo tareas y el niño aún no puede sostener esta imagen.

A los 6 meses, el mostrar sigue siendo el recurso más utilizado seguido de la demostración inmediata simbólica. Las estrategias de diferenciación siguen siendo predominantemente ostensivas, pero el aumento de usos directos simbólicos, la presencia del gesto de dar, *placing*, montaje, la disminución de los gestos ostensivos y de demostraciones distantes canónicas respecto de los 3 meses sugieren un cambio en el formato de acción del niño.

A los 9 meses, el total de frecuencia de mediadores usados sólo supera el total de 6 meses por sólo una unidad (6M: 62; 9M:63), pero la distribución de los mediadores cambia considerablemente. El mediador que se presenta más veces es la demostración distante canónica, la ostensión ya no es el mediador preferido por el adulto. Entre el rango de cinco y diez está *placing*, demostración inmediata simbólica y el gesto de señalar inmediato, que ya se equipara en presencia con los gestos ostensivos.

Pasemos ahora a la agencia. En la Figura 7 se puede apreciar que en los 3 y los 6 meses hay un menor número de total de mediadores usados por el adulto en secuencias de agencia (3m: 39; 6m: 49) en comparación con los 3 y 6 meses en secuencias de diferenciación presentados en la Figura 6 (3m: 83; 6m: 62) sólo hasta el noveno mes el total de secuencias de agencialidad iguala al de diferenciación en su frecuencia de uso (9m: 63).

A los 3 meses, el gesto ostensivo de dar es el mediador que más se utilizó, seguido de 12 proposiciones a meta. Estos datos sugieren que los adultos, inclusive dentro de estas edades tan tempranas, se esfuerzan en provocar que el niño comience a ejecutar acciones dirigidas explícitamente por el adulto.

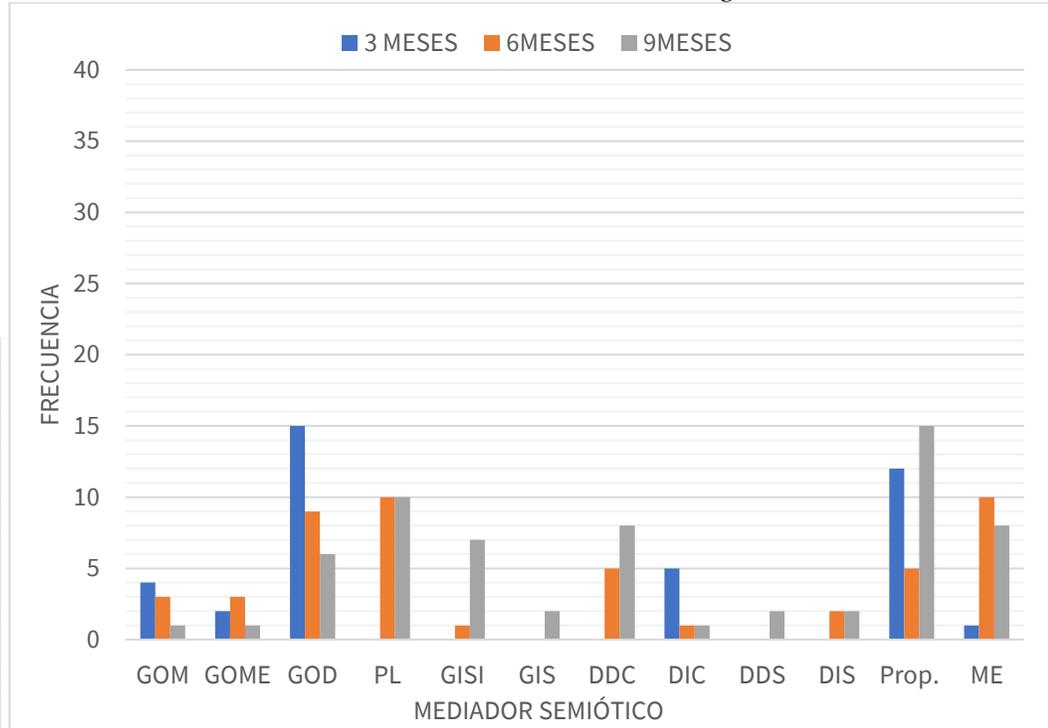
A diferencia de la Figura 6, el total de secuencias de dimensión de agencia no presenta las ostensiones de mostrar o las demostraciones de uso como mediador predominante, aunque esto no significa que un mediador de este tipo no pueda utilizarse para fomentar la producción de secuencias de agencia (véase Figura 7).

A los 6 meses encontramos un aumento en la frecuencia total de mediadores respecto a los 3 meses y también una mayor variedad de ellos. Hay un incremento pronunciado de *placing* y de montaje que eran prácticamente nulas a los 3 meses; estos mediadores producen acciones más autónomas que la del atender con la mirada, intentan producir acciones secuenciadas, coordinar extremidades y son dirigidas a objetivos más precisos y con una coordinación de los recursos agenciales (extremidades, tronco, sentidos) le permitan actuar sobre las cosas. Las demostraciones distantes canónicas aumentan y las inmediatas disminuyen y las demostraciones inmediatas simbólicas ya están presentes a diferencia de los 3 meses. La frecuencia del gesto de dar disminuye, y lo seguirá haciendo a los 9 meses.

Los gestos de mostrar y mostrar exagerado siempre permanecen con un rango por debajo de cinco. Los gestos indiciales siguen prácticamente ausentes a los 6 meses, sólo se presentó una secuencia con un señalar inmediato. Las proposiciones a meta sufren un descenso marcado a los 6 meses.

Figura 7

Totales de mediadores de los adultos en secuencias de agencia



*GOM: gesto ostensivo de mostrar *GOME: gesto ostensivo de mostrar exagerado *GOD: gesto ostensivo de dar *PL: placing *GIS: gesto indicial de señalar *GISI: gesto indicial de señalar inmediato *DDC: demostración distante canónica *DIC: demostración inmediata canónica *DDS: demostración distante simbólica *DIS: demostración inmediata simbólica *Prop: proposición a meta *ME: montaje de elección

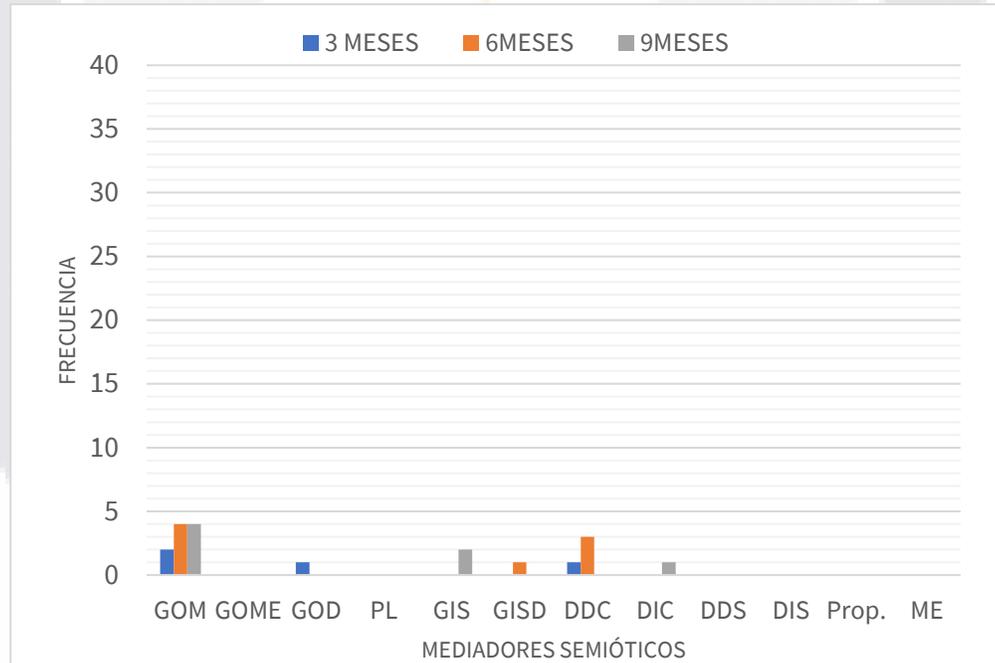
A los 9 meses se presentan todos los mediadores y hay un mayor número de ellos en comparación con los 3 y 6 meses (3M: 39, 6M: 49, 9M: 63). El mediador más utilizado es la proposición a meta, seguido de *placing*. La presencia del montaje de elección y la DDC es marcada. El gesto de dar, aunque aún presente, ha tendido al descenso respecto de mediadores con producción de actividad más compleja y solicitada. Las DDC están con un mismo puntaje que el montaje, esto puede sugerir un incremento posterior y un pasaje de formas ostensivas primarias de mostrar el objeto a unas más diferenciadas respecto a su uso.

Por último, un aspecto sustancioso es la mayor presencia de gestos indiciales (GISI/GIS) a los 9 meses.

En la Figura 8 podemos observar los datos de las secuencias de dimensión de reconocimiento y constatar que, en la dimensión de reconocimiento, no hay un patrón distinguible de evolución.

Encontramos llamativo la incidencia de intentos por parte de las madres, a los 3 meses, de que los niños reconocieran su propia imagen en el objeto espejo. El hacer uso de las demostraciones de uso canónico para producir una situación reflexiva por parte del niño es evidencia de que en edades prístinas como los 3 meses los adultos se interesan por fomentar la construcción de una imagen de sí por medio de una identificación con su imagen en el espejo.

Figura 8
Totales de mediadores en secuencias de reconocimiento con adulto



*GOM: gesto ostensivo de mostrar *GOME: gesto ostensivo de mostrar exagerado *GOD: gesto ostensivo de dar *PL: placing *GIS: gesto indicial de señalar *GISI: gesto indicial de señalar inmediato *DDC: demostración distante canónica *DIC: demostración inmediata canónica *DDS: demostración distante simbólica *DIS: demostración inmediata simbólica *Prop: proposición a meta *ME: montaje de elección

En esta dimensión sólo encontramos gestos ostensivos y demostraciones canónicas, esto sugiere un conocimiento casi nulo por parte del niño, y un

reconocimiento de los padres de ser así, que los limita al uso de estos mediadores de tipo demostrativo.

Articulaciones uso-cuerpo

Recordemos que el cuerpo es el eje para el proceso de construcción de identidad que, por medio de los signos, genera herramientas para un primer conocimiento no conceptual del mundo, sino operativo y fenomenológico. Uno de los resultados que esperaríamos sería un mayor número de articulaciones uso-cuerpo en los primeros meses que en los últimos.

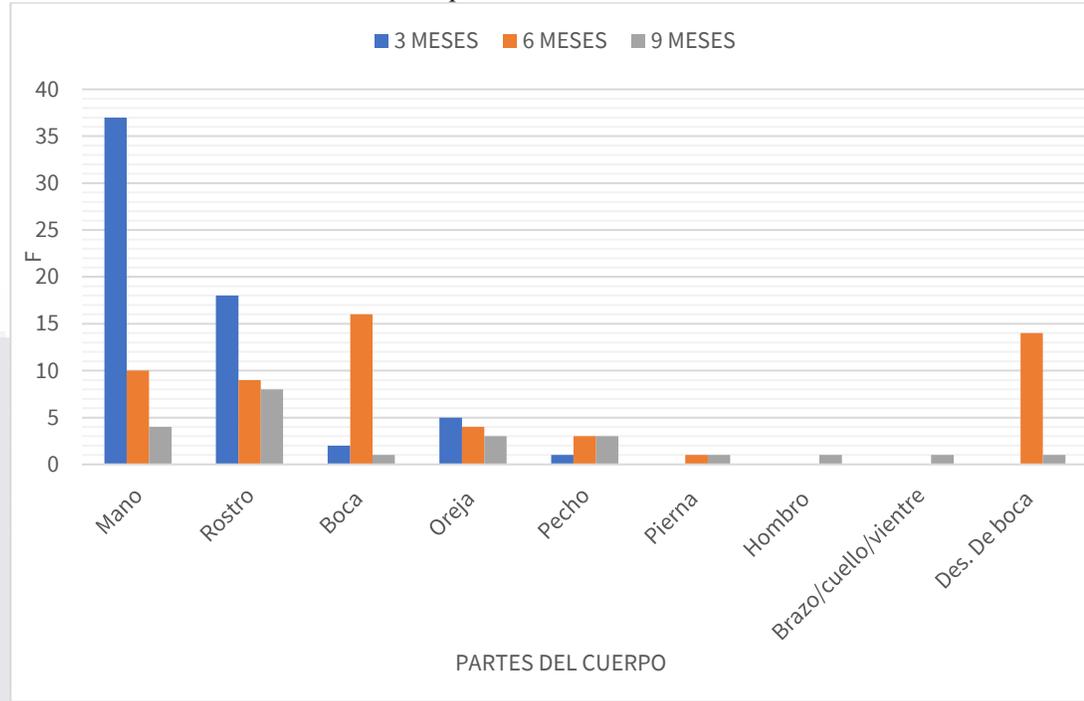
A los 3 meses encontramos un total de 63, a los 6 meses 57 y a los 9 meses 23 articulaciones. En la Figura 9 podemos observar que la zona más articulada a los objetos es la mano, aunque conforme avanza la edad tiende a disminuir. Seguido de la mano está el rostro, cuya tendencia también se da hacia una disminución menos pronunciada.

Las partes del cuerpo que se articulan en todos los meses son boca, mano, rostro, oreja y pecho.

La función de las desarticulaciones es de tipo restrictivo, es decir, buscan evitar algún comienzo de actividad de los niños y a redirigirlo hacia algún propósito que la madre considere más adecuado. La presencia de restricciones puede servirnos como indicador de una oposición percibida por el niño, es decir, la actividad ya no se presenta como una interacción fluida y dirigida principalmente por la madre; por lo menos a los 6 meses, ya hay dos agentes con diferentes propósitos de acción, el niño buscará meterse a la boca el objeto y el adulto lo evitará; esta resistencia es un contraste llamativo que fomenta la identidad del niño y el reconocimiento del adulto como una agencia distanciada de la del niño.

El aumento de las desarticulaciones a boca parece coherente con el de articulaciones a boca a los 6 meses. Podemos inferir una primera elaboración de motivación o interés por parte de los infantes que guíe su actividad consistente en explorar el objeto con la boca y explorar la boca con el objeto. Las madres también se muestran sensibles a este primer dominio de acción del niño fomentando su ejercicio

Figura 9
Totales de articulaciones uso-cuerpo



*F: frecuencia

e introducir gradualmente formas más canónicas de acción al evaluar qué tanto es capaz de hacer el niño/a por su cuenta.

El aumento de las desarticulaciones a boca parece coherente con el de articulaciones a boca a los 6 meses. Podemos inferir una primera elaboración de motivación o interés por parte de los infantes que guíe su actividad consistente en explorar el objeto con la boca y explorar la boca con el objeto. Las madres también se muestran sensibles a este primer dominio de acción del niño fomentando su ejercicio e introducir gradualmente formas más canónicas de acción al evaluar qué tanto es capaz de hacer el niño/a por su cuenta.

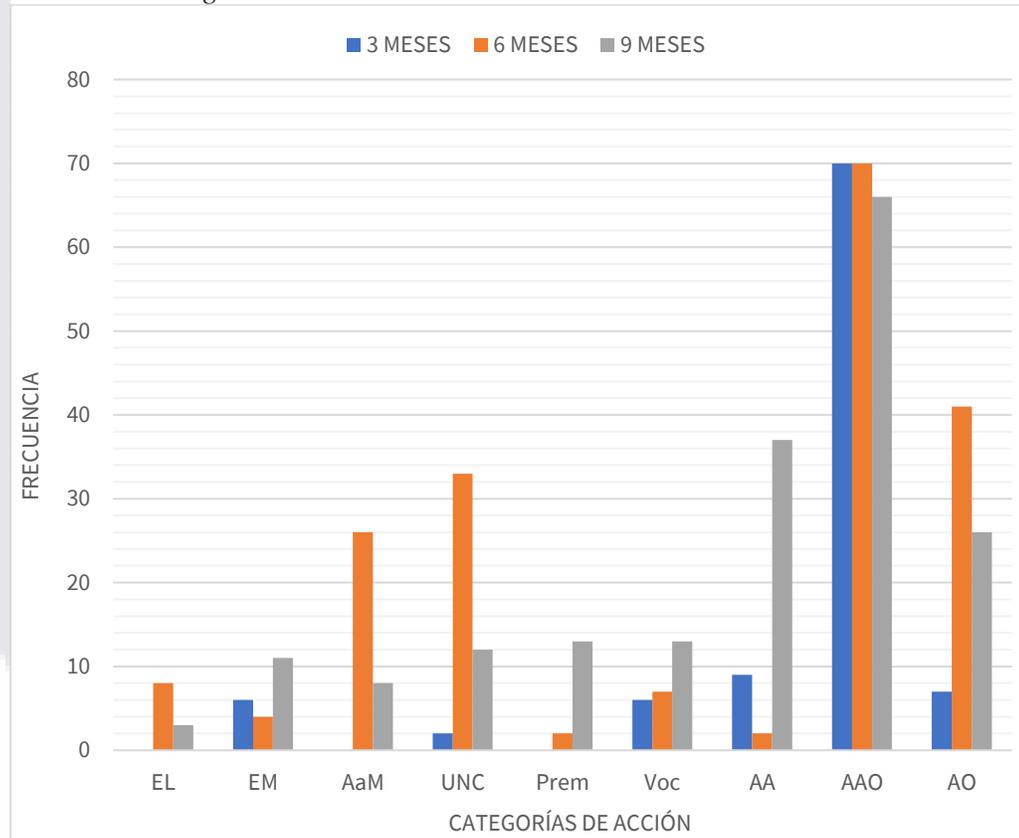
Nos parece importante resaltar que a los 9 meses las articulaciones y desarticulaciones sean muy bajas pero que se enlacen a una mayor variedad de partes del cuerpo en comparación con meses anteriores. Esto podría plantear una extensión progresiva del esquema corporal, el alcance agencial del cuerpo como totalidad se despliega cada vez más.

Desarrollo de los mediadores del niño

En esta sección queremos enfocarnos en los cambios observados en el infante dentro de la interacción triádica. Comenzaremos por mostrar el desarrollo de los mediadores del niño en secuencias triádicas donde el adulto intervenía con algún mediador

Figura 10

Totales de categorías de acción del niño con mediador del adulto



*El: elección *EM: emoción *AaM: Acción a meta *UNC: uso no canónico *Prem: premisa de uso canónico *Voc: vocalización *AA: atención a adulto *AAO: atención a adulto con objeto *AO: atención a objeto

Lo que sin duda resalta en la Figura 10 es que la mirada es el medio de interacción prelingüístico más predominante y constante en los infantes de este estudio en el rango de 3, 6 y 9 meses. Entre sus modalidades la AAO es la más concurrida. A pesar de que el infante desarrolle la dimensión de agencia en distintas formas de acción (coordinación de extremidades, desplazamiento, equilibrio), el

mirar lo que hace el adulto con los objetos es el principal medio de aprendizaje e intervención en secuencias con intervención de la madre.

A los 3 meses encontramos un total de 100 categorías de acción por parte del niño incluyendo vocalizaciones, miradas, emociones y usos no canónicos; todas, con excepción de AAO, presentan una frecuencia siempre menor a diez. Esta distribución sugiere la mirada como medio de comunicación preeminente con el entorno, acompañado muy ocasionalmente de emociones y vocalizaciones.

A los 6 meses encontramos un total de 193 categorías de acción de los niños, con aumentos notables en UNC (33), AaM (26) y AO (41). Este aumento en usos no canónicos y acciones a meta insinúa que los infantes ya se interesan por los objetos lo suficiente como para actuar sobre ellos y poseen una mayor destreza en la coordinación de su actividad general.

El mayor tiempo invertido en AO esclarece un conocimiento que el niño tiene de los objetos, el interesarse más por ellos sugiere un conocimiento en sus formas más básicas acerca de él que ya no viene acompañado en su mayoría por la presencia del adulto.

La ocurrencia de la categoría de acción EL (elección), a los 6 meses, a pesar de ser limitada (8), indica que ocurrieron escenarios donde el niño pudo diferenciar entre dos objetos y optar por uno sin que el adulto controle esa decisión en su dimensión agencial.

A los 9 meses hallamos un total de ciento ochenta y nueve categorías de acción del niño. Se presenta una muy leve disminución respecto al total de categorías de acción halladas a los 6 meses.

Encontramos a los 9 meses una disminución llamativa en los UNC (12) y en AaM (8) en comparación con el mes anterior; por otro lado, es llamativo el leve incremento en premisas (13) y en MA (37).

Para enriquecer estos resultados y contrastarlos con una acción acompañada de un adulto analizamos las categorías de acción de los niños en secuencias donde la madre no intervenía con un mediador. Estos datos se muestran en la Figura 11.

Dos aspectos se muestran evidentes en esta figura. En primer lugar, no hay presencia de alguna de nuestras categorías de acción en ningún niño a los 3 meses sin alguna intervención del adulto; segundo, el total de categorías de acción es menor que el total con intervención de algún mediador con adulto (sin adulto: 127, con adulto: 482).

No obstante, estas categorías de acción evocadas por el niño son una muestra de aquello que ya puede dominar al punto de reproducirlo por su propia cuenta. Los UNC y la AO son las acciones con mayor presencia. Los niños pueden llevar a cabo usos no canónicos, en particular el llevar a la boca el objeto y enfocar la mirada en un objeto que capte su atención general, o bien, discriminar algo que llame la atención de algo que no lo haga.

A los 6 meses se presenta un incremento en las AaM y por primera vez se da una premisa de uso, dos elecciones y una vocalización.

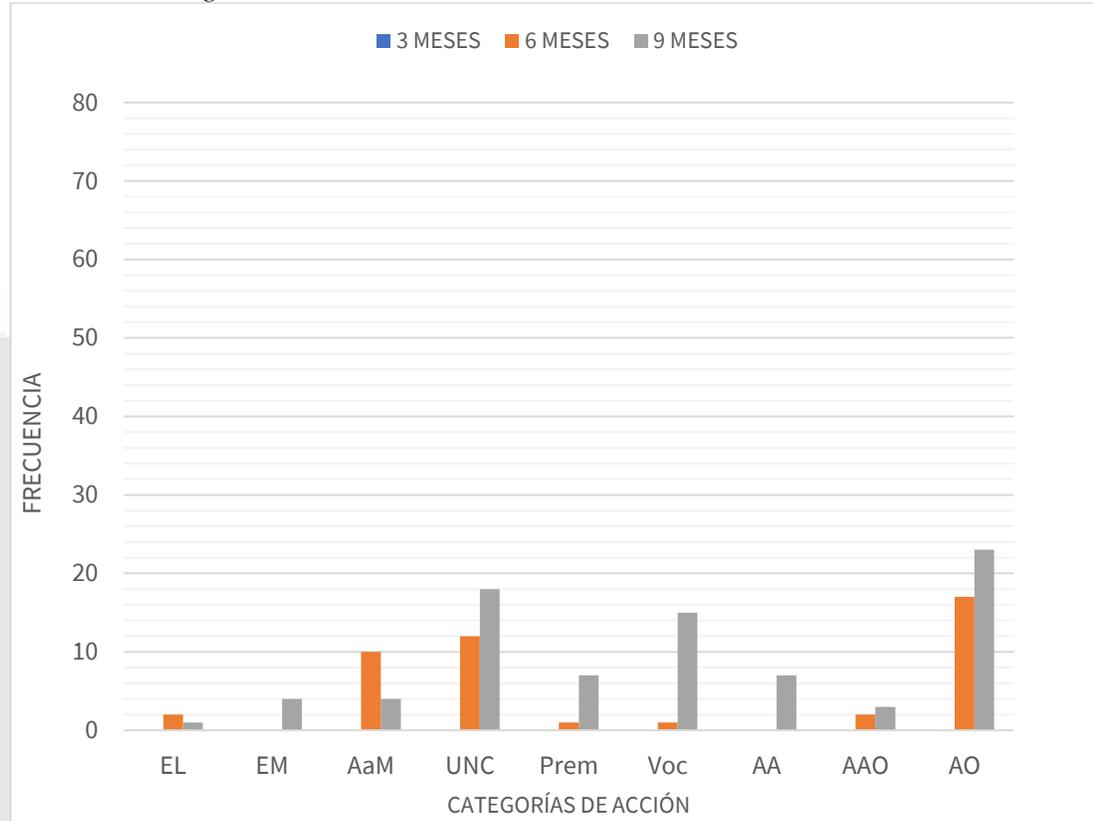
A los 9 meses hay un aumento de premisas de uso que llega a una frecuencia de siete en comparación con los 6 meses; su presencia en conjunto con el aumento y persistencia de los UNC en esta edad en niños sin la mediación del adulto revela un conocimiento ya diferenciado de los objetos en su forma concreta.

A los 9 meses encontramos por primera vez una atención al adulto y expresiones emocionales; también hay un incremento notable en vocalizaciones.

No menos atención debe generarnos la ausencia de AO a los 3 meses. La insuficiencia que tienen los niños para fijar la mirada en algún objeto de forma fija por más de cinco segundos en escenarios de juego libre es llamativa.

Figura 11

Totales de categorías de acción del niño sin mediador del adulto



*El: elección *EM: emoción *AaM: Acción a meta *UNC: uso no canónico *Prem: premisa de uso canónico *Voc: vocalización *AA: atención a adulto *AAO: atención a adulto con objeto *AO: atención a objeto

A continuación, presentaremos dos observaciones de una secuencia común de diferenciación con agencia durante los 3 meses.

La Observación 1 y 2 son ejemplos de formatos básicos de diferenciación a los 3 meses. En estas observaciones las dimensiones de agencia y diferenciación se presentan de una forma interdependiente en la interacción. En la Observación 1, la madre capta la atención del niño haciendo de un objeto indiferenciado algo interesante y diferenciado agitándolo y haciéndolo sonar.

Observación 1. L. 0;3,1 Objeto: Aro rojo. La madre muestra el aro rojo agitándolo.



El niño (N) desvía la mirada respecto al aro que el adulto (A) le muestra.

La madre muestra el objeto haciéndolo sonar mientras lo agita y le insiste a N diciendo con voz tierna “mira, mira”



N vuelve la mirada hacia el aro y agita su brazo derecho al ver cómo A lo agita.

A continúa con el movimiento y sigue repitiendo “mira, mira”.

Después de que la madre percibe que ha logrado conseguir la atención del niño al objeto, le solicita actuar sobre él, con una insistencia pronunciada y con intervenciones necesarias para que el niño logre lo propuesto, esto mostrado en la

Veamos cómo evolucionan los formatos de identidad a los 6 meses en otro niño a partir de una secuencia triádica.

Observación 2. Leonardo. 0;3,1 Objeto: Aro rojo. La madre le pide al niño que coja el aro.



A deja de agitar el objeto y lo da a N (articulación del aro a la mano).

A le dice a N “*A ver, agárralo. Agárralo*” (proposición a meta).



N intenta coger el aro primero con una y luego con ambas manos.

A mantiene el aro a una distancia accesible para N y mueve el aro hacia donde N se esfuerza por conseguir cogerlo y le anima repitiendo “*Agárralo*” (proposición a meta).



N se distrae de nuevo mientras intenta tomar el aro. A vuelve realizar un gesto de dar con articulación a mano, en este momento N logra cogerlo.

A sigue diciendo “*Agárralo*” (proposición a meta).

Observación 3. M. 0;6,1 Objeto: Muñeco. La madre saca de la boca el sombrero del muñeco y hace como si el muñeco le pidiera al niño no metérselo de nuevo ahí.



N lleva el sombrero a su boca (uso no canónico).

A nota el uso no canónico de N y lo retira de boca (desarticulación de cuerpo). A diferencia el muñeco haciendo como si hablara diciendo “*No me comas, por favor; no me comas mi sombrero, por favor*” (demostración simbólica distante).



N alza las manos hacia el muñeco y vuelve a intentar meterlo a su boca (uso no canónico).

A mantiene al muñeco frente a N esperando a ver su acción.



A vuelve a notar el uso no canónico de N y lo retira una vez más de boca (desarticulación de cuerpo), pero esta vez lo aleja más de su alcance.

A repite la simulación del muñeco hablando y repite la misma frase “*No me coma mi sombrero, por favor*” (demostración simbólica distante).

En esta secuencia, predominantemente de diferenciación, podemos observar de nuevo una interdependencia en el desarrollo de la dimensión de agencia y diferenciación. En esta edad vemos que la diferenciación ya no se enfoca en hacer el objeto interesante o presente como en la Observación 1 y 2, el niño ya está interesado

en el objeto y se empeña en llevar a cabo un uso indiferenciado con él: llevarlo a su boca. Este interés es propio de la dimensión de agencia, pero su presencia es antecedida por secuencias de diferenciación que fueron haciendo interesante el objeto para el niño.

La madre ya no busca orientar la mirada del niño al objeto, él ya puede hacer por su cuenta, ahora busca guiar sus usos hacia formas más canónicas sin restringir por completo la exploración del niño a los objetos por medio de usos no canónicos, esto se ejemplifica en la Observación 3; la madre, en su intervención de desarticulación, mantuvo cerca al muñeco para que intente de nuevo el uso no canónico y vuelva a introducir la diferenciación sombrero = boca (sombrero no va a boca). Es verosímil pensar que este contraste que la madre fomenta entre la acción del niño por sí solo y la propuesta del adulto es útil para remarcar una nueva dimensión del objeto que incluye un elemento simbólico.

En la Observación 3 también tenemos un despliegue más activo y diverso de formas de agencia en el niño. Puede sostenerse erguido, utiliza con mayor coordinación sus extremidades, busca activamente una meta con un objeto determinado, persiste en su acción y se opone a la propuesta de la madre en un primer momento.

Comparado con los 3 meses, el niño ya es propiamente un agente reconocido por la madre e independiente de lo que ella proponga como actividad.

Por último, mostraremos una observación a los 9 meses para finalizar el seguimiento del desarrollo de la agencia y la diferenciación.

En la Observación 4 se muestra de nuevo la interrelación entre las dimensiones de diferenciación y agencia. La agencia extiende su competencia gradualmente al integrar conocimientos cada vez más diferenciados de los objetos que habilitan mayores posibilidades de acción sobre ellos de formas más precisas, como por ejemplo que el aro se introduzca en el pivote y no otro objeto. La integración de la diferenciación como requisito para la construcción de metas canónicas se integra con la actividad general de la niña; ella comienza a orientarse a

un propósito que es compartido, no privado. Su acción se comienza a volver más consciente.

Observación 4. S. 0;9,2 Objeto: Pivote y aro rojo. La niña intenta meter el aro rojo en el pivote, la madre le auxilia, pero no consigue introducirlo por su cuenta.



N, sin ayuda de A, lleva el aro rojo hacia la punta del pivote (premisa de uso canónico).

A supervisa la acción de N.



N no es capaz de introducir el aro rojo en la punta del pivote.

A reacomoda el pivote para facilitar la entrada del aro rojo al pivote, señala la punta del pivote para orientar a la niña (gesto de señalar inmediata). Le dice “*Ahí, ahí va*”



N sigue intentando introducir el aro en el pivote sin conseguirlo, en un momento sacude el aro (uso no canónico).

A, al ver que lo sacude, toma su brazo con el aro rojo y lo lleva hacia la punta del pivote para introducirlo en él (demostración canónica inmediato).



N continua con sus intentos, persiste en conseguir la meta.

A inclina el pivote para facilitar el uso canónico.



N introduce parcialmente el aro sin llegar a hacerlo por completo.

A ajusta la posición del pivote inclinándolo para auxiliar a N en conseguir introducirlo (premisa de uso canónico).

La madre y la niña se coordinan y se ajustan mutuamente para conseguir la meta. Ambas actúan en concordancia con el otro, en este caso la madre, para llegar a un uso social. Ambas se reconocen en esa acción porque tienen un objetivo compartido y cooperan entre sí experimentando los ajustes del cuerpo de cada una. Esto no significa que antes el reconocimiento de la triada no haya estado presente, la génesis de esta coordinación se fue desarrollando en los meses anteriores.

Objetos en la cuna

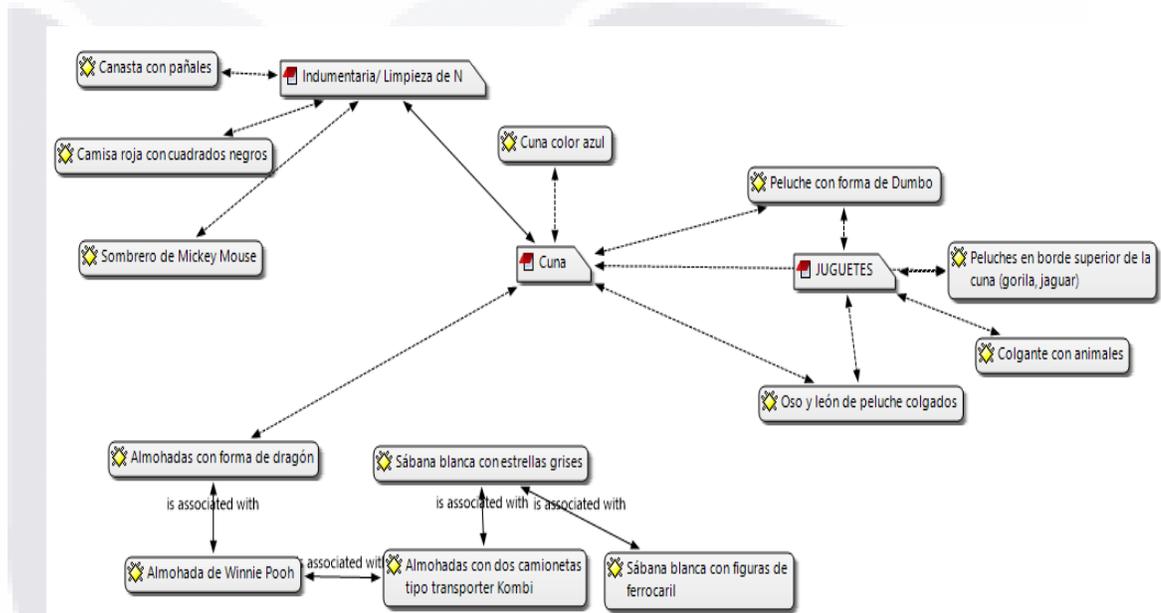
Los objetos en el espacio del niño se registraron siempre en relación con la cuna, si estaban dentro se incluían en el registro. Estos datos tienen un fin complementario y exploratorio con respecto a los análisis de las interacciones triádicas.

Para esta presentación utilizamos los recuadros rojos, llamados *memos*, que caracterizan tres categorías: *Indumentaria/ Limpieza de N, Cuna y Juguetes*. Cada categoría representa una clase de objetos (ver Figura 12 y 13).

Recordemos que las categorías que servirán de soporte teórico para la interpretación de los datos: identidad normativa, iconización y coherencia formal-simbólico.

Revisemos qué objetos son dispuestos para que el niño use (juguetes) o bien para integrar su espacio personal.

Figura 12
Esquema con objetos en cuna en L



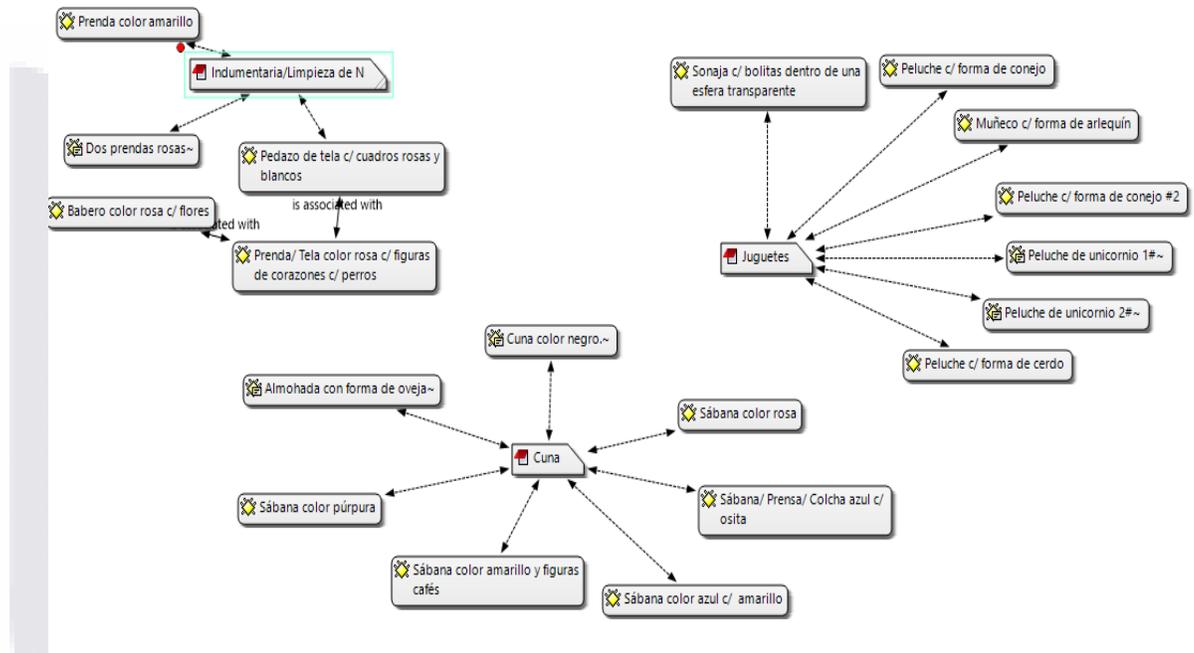
Nota: Las tres categorías son los ejes que organizan los objetos registrados. Todas las categorías están inseparablemente relacionadas con el espacio “Cuna”.

Uno de los rasgos que comparten todos los niños es que, en la categoría “Juguetes”, el uso de animales con rasgos pueriles y tiernos (sonrisas, rubor en las mejillas) está presente independientemente del sexo del niño, un ejemplo de estos rasgos puede observarse en la Figura 14. La forma de los juguetes corresponde a la forma de ver el individuo a quien va destinado el objeto.

En juguetes como los colgantes, la sonaja o los muñecos; hay un aspecto formal que es diseñado para evocar, en una cultura determinada, una identidad infantil a quién pertenece un objeto, en este caso un juguete, determinado.

Donde aún no existe la conciencia de una relación simbólica que vaya construyendo una identidad donde reconocerse, los objetos parecen sostener un soporte pre-conceptual que indica al niño/a algo que es suyo, algo externo que puede identificar como propio antes de identificarse a sí mismo como un yo.

Figura 13
Esquema con objetos en cuna en S



Los colgantes, las sonajas y peluches que se presentan en cada niño (véase figuras 12, 13 y 15) son personalizados con signos que se comparten en nuestra cultura como pueriles (ej. colores llamativos, expresiones sencillas, formas inofensivas).

Esto no es debido a que de forma inmanente el niño sea más adepto al juego con estos objetos iconizados de manera particular, sino porque los adultos construyen la identidad de un infante a partir de los símbolos que reconocen en la materialidad que ellos mismos han dispuesto.

En otras palabras, los objetos que estamos observando dentro de las cunas y los rasgos similares que comparten pueden ser reconocidos dentro de nuestra cultura

como algo propio de un infante, esto sugiere que los objetos están destinados a que el adulto reconozca y, en consecuencia, construya en el niño una identidad en la que él pueda reconocerse posteriormente.

Figura 14

Juguetes en L. 4 meses.



Nota: Nótese que la textura de los muñecos es tersa y las formas están simplificadas.

En “Indumentaria/Limpieza de N” un rasgo que se exhibe de manera persistente es el uso del color como una incorporación primitiva de la dualidad femenino/masculino. En la Figura 13 en “Indumentaria” y “Cuna” se puede apreciar la predominancia del rosa y el amarillo tanto para prendas personales de la niña como para las sábanas de la cuna. Es claro que esta presencia de colores no es absoluta en cada objeto, pero si predominante.

Por otra parte, si observamos las Figuras 12 y 15, podemos distinguir que en “Cuna” de M predominan elementos de color azul que la componen, mientras que en “Cuna” de L el color es directamente azul con leves variaciones de blanco.

También podemos estimar la presencia de elementos figurales en “Cuna” de los niños como objetos deportivos y automóviles que están ausentes en S (niña); o bien, en “Juguetes”, la presencia en M, Figura 15, del objeto pelota de baloncesto y los animales elegidos (burro, tucán), o en L, Figura 12, de animales figurativos como el jaguar, el oso, el gorila; contrastan de manera llamativa con los modelos animales en “Juguetes” de S, Figura 13 (conejo, unicornio). Estas diferencias podrían ser más

Capítulo VII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio, la identificación del proceso de identidad se realizó a partir del análisis de los mediadores utilizados por la madre, los patrones de acción a partir de cada mes y la integración de nuevas modalidades de acción en las interacciones triádicas. Entre los 3 y 5 meses de vida hubo un predominio de las secuencias de diferenciación, donde el adulto busca presentar al mundo mediante gestos ostensivos y articulaciones cuerpo-objeto en función de los usos culturales de los objetos. Entre los 3 y 7 meses los niños/as aumentan de manera constante y gradual la frecuencia de incidencia de secuencias de agencia, esto ocurre también en la frecuencia de iniciativa de secuencia, a diferencia que en las iniciativas de secuencia los infantes no superan en ningún momento el número de secuencias iniciadas por las madres. Entre los 5 y 6 meses la coordinación de movimientos y la iniciativa de acción hacia los objetos se consolida en los niños, acontecimiento que permite observar mejor la percepción que los niños tienen del mundo de manera que los padres perciben, reconocen y se ajustan a una nueva forma de identidad más integrada y compleja. Este rango de tiempo, 3-7 meses, dado lo observado y descrito previamente, lo postulamos como una fase de diferenciación de primer grado.

En una revisión más detallada podemos ver que de los 3 a los 5 meses de edad la frecuencia de aparición de secuencias de diferenciación permanece estable y superior a la de agencia, entre los 5 a los 7 meses la frecuencia de aparición descende siendo inferior a la de agencia.

La duración total de secuencias por mes corrobora esta distribución mostrando incluso que hay una disminución gradual entre los 3 y los 5 meses de edad donde, en frecuencia, la distribución es más estable; esto sugiere que los adultos mantuvieron frecuencias estables de secuencias de diferenciación, pero dedicaban menos tiempo de la interacción en ellas y cada vez más al ejercicio de las secuencias de agencia en los primeros tres meses.

Esta disparidad entre tiempo y frecuencia encontrada en diferenciación nos parece tener coherencia si consideramos a la frecuencia de secuencias de diferenciación como invitaciones por parte del adulto para prestar atención a unos aspectos del mundo, omitiendo otros. Recordemos que el adulto es el único que puede iniciar una secuencia de diferenciación en estos meses; siendo así, el tiempo o duración dedicado a la secuencia sería un buen indicador para determinar cuántas veces el niño se involucra activamente en la propuesta o no. En otras palabras, creemos que entre más correspondencia tenga la frecuencia de diferenciación con la duración de las secuencias (ejemplo: alto número de secuencias = alta duración de secuencias) hay mayor aceptación por parte del niño de las propuestas que hace el adulto al durar más tiempo interesado en ella; por el contrario, entre menos correspondencia (ejemplo: alto número de secuencias = baja duración de secuencias) el niño comienza a oponerse más a las propuestas del adulto o mostrar menor tiempo de interés, lo que implicaría un mayor dominio de la dimensión de agencia.

A los 8 y 9 meses vuelve a aumentar la frecuencia sin superar en frecuencia los primeros meses de diferenciación ni las secuencias de agencia.

Por ejemplo, a los 7 meses, encontramos un punto de dominio respecto a la diferenciación de primer grado que se refleja en las secuencias de agencia, en la mayor coordinación y destreza de la actividad de los niños; en los 8 y 9 meses la madre comienza a fomentar con mayor énfasis los usos convencionales sobre los usos indiferenciados y las articulaciones al cuerpo.

En el total de duración de las secuencias de diferenciación también se remarca con mayor énfasis la depresión que sufren a los 7 meses en comparación con el total de frecuencia. Por último, en los 8 y 9 meses, en el total de duración de secuencias de diferenciación no se presenta un aumento del tiempo invertido en secuencias de diferenciación a diferencia del aumento observado en el total de frecuencias.

Esta disparidad entre tiempo y frecuencia encontrada en diferenciación nos parece tener coherencia si consideramos a la frecuencia de secuencias de diferenciación como intenciones de propuestas por parte del adulto. Recordemos que el adulto es el único que puede iniciar una secuencia de diferenciación en estos

meses; siendo así, el tiempo dedicado a la secuencia sería un buen indicador para determinar cuántas veces el niño se involucra activamente en la propuesta o no.

Esta propuesta resulta interesante siendo que muestra cómo el niño adquiere mayor autonomía en estas edades tan tempranas, lo que denominamos desarrollo de la identidad, en su función predominantemente agencial, se manifiesta entre los 3 y 5 meses cuando el niño ya no sólo acepta lo que el adulto le presente, se comienza a oponer a sus propuestas, a mostrarse menos o más interesado en alguna práctica u objeto y a comprender cada vez más la alteridad que representan los otros, en este caso, las madres.

De los 3 a los 7 meses la frecuencia y duración de secuencias de agencia aumentan de forma constante y gradual; en los últimos dos meses ambas, duración y frecuencia, disminuyen, siendo más marcada la depresión a los 8 meses que a los 9 meses sin insinuar una disminución que se asemeje a los primeros meses. Podemos estimar que la correspondencia de duración y frecuencia en secuencias de agencia es más consistente que la observada en secuencias de diferenciación, por lo que nos parecería verosímil, teniendo en cuenta el párrafo anterior, proponer que adulto y niño se interesan con mayor estabilidad en secuencias de agencia que en las de diferenciación. Esto también nos parece congruente teniendo en cuenta que estas secuencias, las agenciales, son muy reducidas en los primeros dos meses, por lo que esperaríamos una mayor sensibilidad por parte del adulto al observar que una secuencia de agencia se está produciendo; esto debido a que, durante los primeros meses, el adulto procura hacer del mundo algo digno de atención para el niño/a, lo suficiente como para que algo de él le cautive y le provoque actuar sobre los objetos externos.

Esta formulación se ve reforzada si observamos que a los 3 meses de edad ningún niño presentó una iniciativa de secuencia por su propia cuenta; en un principio los niños dependen del acompañamiento de la madre para producir secuencias, esto podría consagrar el dominio de la agencia de los niños como un fin buscado por los adultos entre los 3 y 5 meses de edad. Es probable que este interés por producir secuencias de agencia esté relacionado con la producción de secuencias de

diferenciación que hagan del mundo algo atractivo, notable o distinguible para los niños. A los 6 meses, cuando la producción de secuencias de agencia es mayor en frecuencia y duración y la iniciativa de secuencias del niño supera la de niño/a y madre en conjunto, es de esperarse que los padres se dediquen a diferenciar el mundo en su dimensión canónica para fomentar la producción de secuencias de agencia con un eje canónico o basado en el uso de reglas.

Este curso de desarrollo parece verosímil si tomamos en cuenta que a los 5 meses Sandoval (2018) ya ha encontrado cuatro tipos de usos canónicos simples (girar, usos rítmico-sonoros, presionar y desplazar) que se diversifican, como girar, o bien, se reducen, como presionar; las demostraciones inmediatas disminuyen y aumentan las premisas de uso canónico y los usos no canónicos, las demostraciones distantes se aumentan y los niños no sólo ven, sino que se dirigen al objeto. Creemos que estos datos concuerdan con los nuestros si consideramos que a los 6 meses parece ocurrir una inversión en la producción de secuencias de agencia respecto a las de diferenciación en su incidencia. A los 5 meses se pueden producir usos canónicos simples que parecen aún muy apegados con la materialidad de los objetos; este conocimiento basta al niño para poder actuar en el mundo y ser identificado por el adulto como capaz de hacer y saber otras cosas, como los usos canónicos. Ambos agentes se sincronizan y reconocen progresivamente como sujetos diferentes de uno mismo.

Los niños realizan más usos y mayor iniciativa que los padres, esto parece marcar un nuevo reconocimiento de los padres hacia los infantes como agentes que ya se interesan por el mundo, ahora lo necesario es mostrar cómo se actúa en él.

Entre los 6 y los 7 meses las secuencias de agencia se encuentran en su punto más alto dentro del rango de edad seleccionado para el estudio, mientras que las secuencias de diferenciación experimentan el punto más bajo. Estos datos parecen reforzar la premisa, desde la pragmática del objeto, de que los niños no requieren del lenguaje como único mediador semiótico (Núñez, 2014; Palacios, 2009; Rodríguez y Moro, 1999; Sandoval, 2018; Torres, 2018), se pueden auxiliar de varios mediadores no lingüísticos, la materialidad y su uso pueden ser traducidos por los adultos para

mantener verdaderas interacciones triádicas entre agentes en estas edades que permiten una construcción semiótica del mundo y dirigido por los adultos.

Asumiendo esto podemos inferir que la identidad, en sus tres dimensiones básicas nos permiten construir un marco interpretativo con base en observaciones para defender que el reconocimiento del niño en la triada está en función de la agencia y la diferenciación, a partir de lo que el niño hace es que se atribuye un saber, una motivación y una serie de expectativas que modifican un formato de interacción; lo que el niño hace es lo que el niño sabe y esta información se transmite en un canal en el que convergen distintos mediadores lingüísticos y no lingüísticos, pero los resultados parecen indicar que los no lingüísticos son en un principio predominantes y esenciales para el desarrollo de la identidad en el niño, es decir, este proceso parece tener una ubicación en el primer año de vida y una incidencia real respecto a la conducta de los infantes.

Una de las relaciones que resaltamos para que sea posible esta formación en edades tempranas es la articulación del cuerpo y el uso de los objetos. Esta relación nos parece clave para comprender cómo es que el niño puede inicialmente distinguir para luego clasificar el mundo de forma semiótica sin signos verbales, nos parece que podrían ser un buen punto de partida donde dirigir futuras investigaciones que se interesen por hallar el comienzo de las primeras formas conceptuales que, defendemos, requiere necesariamente de los signos en su presentación más icónica (Primeridad) o cercana a la Segundidad. Nos explicamos, si observamos que a los 6 meses una de las principales categorías de acción del niño, en compañía y sin compañía de los mediadores del adulto, son los usos no canónicos (véase Figuras 10 y 11) y que en ningún mes se presentan con tanta profusión como a los 6 meses, podríamos afirmar que el rasgo global o generalizado que tiene el concepto para ordenar las particularidades del mundo en conjuntos o categorías es proporcional a la competencia que tiene el infante para organizar el cuerpo respecto a los objetos del mundo externo. Las particularidades del mundo se comienzan a organizar por parte de los adultos a partir de ubicaciones corporales ejercitadas por usos, o bien, el cuerpo es un eje de organización semiótica. Los adultos enlazan ciertos objetos en

relación directa con diversas partes del cuerpo (mano, rostro, boca) conforme los niños notan esa relación la usan para hacer lo que saben con los objetos, en estas edades serían usos no canónicos o canónicos simples (girar, rítmico-sonoros, presionar), conforme dominan más sus movimientos y su capacidad de acción sobre el mundo su organización corporal se vuelve más coordinada y compleja incluyendo más articulaciones por parte del adulto (pierna, pecho, hombro), en este sentido el adulto ayuda a construir la representación del cuerpo con acciones de uso y articulaciones concretas. Así, el signo o la unidad cognitiva de la cual los niños se sirven para guiar su actividad no requiere de una mediación conceptual compleja, requiere de una organización corporal en relación con los objetos usados. En este sentido el cuerpo y los signos icónicos e indiciales son las herramientas que, introducidas por los adultos, regulan y conducen los usos de objetos, y recordemos que los símbolos y formas de mediación conceptual más compleja surgen a partir de los usos. Hacer es conocer los objetos, conocerse como actor y ser reconocido como agente por los demás.

Entre los 6 y 7 meses los infantes ya pueden diferenciar los objetos en su aspecto más básico, e incluso pueden plantearse metas no intercaladas e intercaladas simples (ejemplo: llevar un objeto a la boca, tomar un objeto/llevarlo a boca). Esta formación incipiente de metas, carácter esencial en la dimensión de diferenciación y de agencia, podría ser un precedente evolutivo del desarrollo de funciones ejecutivas que estén ligadas al recurso semiótico o protoconceptual que los niños requieren para diferenciar el mundo.

Esta elaboración teórica implica que el adulto tuvo que participar activamente en la organización del cuerpo con los objetos previamente. Si vemos los resultados de la Figura 9, las articulaciones al cuerpo se realizan primordialmente en la mano y el rostro a los 3 meses y se distribuyen de forma más variada pero menos frecuente a los 6 meses (ejemplo: boca, oreja, pecho), sin olvidar que a los 6 meses encontramos las desarticulaciones a cuerpo, que podríamos interpretar como una restricción o negación respecto a una afirmación que los niños proponen con un uso no canónico (ejemplo: N: “*este objeto va a boca*”, M: “*el objeto no va a boca*”). Este diálogo no

verbal organiza el cuerpo haciéndolo signo del uso que es propuesto por el adulto (ejemplo: *celular a oreja, no a boca; muñeco a mano, no a boca*). El niño ciertamente no concibe el uso canónico o simbólico de los objetos, pero sí tiene la experiencia de que tal uso propuesto por la madre se diferencia de la zona del cuerpo a la que era inicialmente dirigida. Podríamos incluso plantear por el momento que el cuerpo se canoniza o normatiza respecto a los objetos en el mundo, artefactos que ya están diferenciados para propiciar un mayor uso por parte de unos individuos y no de otros (ejemplo: *objetos para niños y para niñas, objetos para adultos y para infantes*); el proceso de canonicidad no sólo involucra a los objetos que nos rodean, también a los cuerpos que nos habitan.

Nuestros resultados también concuerdan con resultados anteriores respecto a la aparición de los gestos ostensivos. Estos son los primeros en presentarse por parte del adulto desde los 2-3 meses, los gestos indiciales como el *placing* y el señalar aparecen desde los 6 meses por parte de la madre (Moreno, 2014; Torres, 2018). Esto sugiere que en un principio los adultos utilizan formas gestuales que inviten más a mostrar el mundo que a actuar sobre él. Se le presentan distintos objetos en su uso, decorándolos con afectos, lenguaje, movimientos exagerados; es como si la madre dijera al niño/a “mira, esto es digno de mirar” en una envoltura de expresividad y afectividad que hace de lo mostrado algo muy atractivo. Este interés temprano de los padres por hacer el mundo interesante corresponde principalmente a la dimensión de diferenciación, por lo que hemos decidido denominar la etapa que se encuentra dentro del rango de los 3 a los 7 meses como diferenciación primaria.

Pero al infante no sólo se le pide mirar, también la madre le incita a actuar. Desde los 3 meses, se sirven de gestos y medios no verbales. El gesto ostensivo de dar se presenta típicamente acompañada de una articulación entre un objeto y el cuerpo del niño/a en estas edades; como ya habíamos mencionado, la madre organiza el mundo y lo pone en relación con el cuerpo del niño usando los objetos, posiblemente gracias a ello el niño/a encuentra en esta relación los primeros signos que, por lo menos en su función, permiten hacer referencia a objetos del mundo

externo en alguna de sus cualidades o que permitan dirigir la atención hacia ellos como índices (Segundidad).

Esta forma de articulación de un uso/objeto a cuerpo es una organización que podríamos extender incluso a procesos de autorregulación posteriores; esto es, si el niño/a comienza a reconocer una relación de su cuerpo con un objeto y además es capaz de diferenciarlo en algún rasgo que le parezca atractivo en contraste con otros objetos, entonces va a ajustar su acción y a dirigirla mejor, lo cual implicaría una primitiva forma de autorregulación y control consciente. Reiteramos, nos parece valioso considerar estos hallazgos para la exploración de bases precedentes al desarrollo de las funciones ejecutivas en relación con el desarrollo de motivación, objetos preferidos, despliegues de idiosincrasia y del dominio agencial de su propia acción.

Este enfoque en el cuerpo y en la organización del mundo durante estos meses de edad a partir de medios semióticos no verbales es afín a la teoría de *embodiment* (Español, 2018), donde el movimiento en contacto con los otros implica el reconocimiento del *self* y de los otros de formas no simbólicas. Este reconocimiento, sin embargo, está mediado por los signos en un proceso semiótico que está activamente construido en unidades triádicas adulto-objeto-niño. Las interacciones triádicas desde los 3 meses implican una organización del cuerpo a partir de exterocepciones e interocepciones percibidas en movimiento, desarrollan una especie de conciencia corpórea que involucra sentir-se respecto a otros, es decir, un reconocimiento de uno mismo y de otros de formas no simbólicas. Las intervenciones del adulto se enfocan en que el niño pueda discriminar percepciones, que examine su motricidad en relación con usos y prácticas culturales y que sea capaz de regular su propia acción de manera activa en el mundo de 3 a 5 meses en diferenciaciones primarias. Esto es coherente con una visión del desarrollo del *embodiment*, que concibe el desarrollo como un paso de conductas no orientadas y estereotipadas a comportamientos variados y controlados, esta transición es sostenida por los adultos y fijada por los objetos y los espacios dentro de los cuales se lleva a cabo el movimiento.

Después de los 5 meses (véase Figura 9) las articulaciones disminuyen y las desarticulaciones se presentan en mayor frecuencia. Este cambio refleja el mayor grado de desarrollo en la dimensión de agencia y una variación en la configuración de las interacciones, la madre extiende sus propuestas no sólo hacia los objetos, sino hacia el cuerpo del niño/a, introduciéndolo en relaciones muy tempranas de negación respecto a los usos. Nos parece que entre los 5 y los 7 meses de edad, a pesar de que sigamos en la etapa que denominamos diferenciación primaria, los niños se tornan actores ávidos con los objetos, utilizando sus extremidades para examinarlos, girarlos, acercarse a ellos; dicho de otra forma, de los 5 a los 7 meses la agencia se extiende en mayor autonomía (desplazamiento, coordinación de miembros y visión, posición erguida, mayor fuerza muscular) y esto permite conocer nuevas dimensiones del mundo. Sugerimos que se adquieren nuevos signos gracias a la extensión de agencialidad que hacen referencia a nuevos rasgos o identifican estabilidad en los objetos.

Durante los 6 y 7 meses, los datos invitan a considerar este rango como un punto crítico en el desarrollo de las dimensiones que hemos nombrado agencialidad y diferenciación. Las secuencias registradas como agencia superan la incidencia de las secuencias de diferenciación y llegan a su punto cumbre a los 7 meses, posteriormente, a los 8-9 meses, las secuencias de agencialidad descienden en contraste con los meses anteriores que habían tenido un aumento ininterrumpido. Las secuencias registradas como diferenciación llegan a su punto más bajo a los 7 meses, posteriormente, a los 8-9 meses, experimentan un aumento en su incidencia a diferencia del descenso, tanto en duración como en frecuencia, que percibía a partir de los 5 meses. Notamos una correspondencia con los planteamientos presentados por otros investigadores (Rodríguez y Moro, 1999; Palacios, 2009; Rodríguez, 1999, 2006). La afirmación anterior yace en los reportes que se han hallado a los 9 meses respecto al mayor dominio de premisas de uso canónico y a la posibilidad de realizar usos canónicos con el auxilio de un adulto, el énfasis que se ha dado respecto al papel de los usos y la acción mediador y origen de los signos, por ende, de los símbolos.

Nos explicamos, interpretamos estos datos asumiendo que, entre más conocimiento respecto del mundo tengan los niños/as más iniciativas y formas de acción pueden retomar. A partir de los 6-7 meses los infantes ya conocen la cara icónica del objeto, es decir, aquello que el objeto es en su aspecto material y diferenciado del fondo y demás objetos. Claramente en estas edades se intriga y actúa sobre el mundo con iniciativa e interés, lo que nos indica que emocionalmente, un aspecto propio de la Primeridad, los infantes se enganchan a los objetos, algo de ellos conocen que les atrae. Sabemos que los adultos modifican los mediadores semióticos a partir de lo que reconocen en el niño, lo que sabe o no sabe; también sabemos que el proceso de diferenciación del *representamen* con su objeto es gradual y social. Esto nos permite identificar el rango de 6-7 meses como un ejercicio de lo que el niño aprendió desde los 3 meses, esto explica el aumento de incidencia en secuencias de agencialidad e iniciativa del niño; las madres, al notar la destreza agencial antes ausente, asume que es momento de dirigir la atención del niño hacia otro matiz del objeto: su significación cultural o canónica.

Esta propuesta semiótica de organización y formación del mundo concierne al desarrollo de la conciencia y el pensamiento, es decir, más control de la acción implica mayores niveles de conciencia. Esta relación sobre el desarrollo de la conciencia con el control de la propia acción y el reconocimiento del mundo, en lo que podemos llamar una función reflexiva, es reconocida en psicología (Morin, 2006; Zelazo, 2004); empero, el que el niño/a pueda comenzar a diferenciar objetos implicaría que los reconoce por algún signo, que los recuerda. Por ejemplo, desde los 6 meses, cuando aún no existe lenguaje verbal, observamos que los niños comienzan a realizar acciones sobre el objeto por su cuenta, eligiendo entre objetos y usándolos para metas no canónica, esto sugiere que los niños/a comienzan a mediar y a reconocer el mundo sin la necesidad de requerir una herramienta verbal.

Lo anterior refuerza plantear la idea, que ya se ha propuesto en otros trabajos (Basilio y Rodríguez, 2011; Rodríguez et al., 2017), de que los niños puedan ser capaces de controlar de forma consciente procesos cognitivos, sociales y comportamentales antes de adquirir un lenguaje utilizando mediadores no verbales

promovidos por el adulto como los gestos ostensivos, indiciales, articulaciones con el cuerpo o demostraciones de uso.

En las investigaciones sobre la aparición de usos canónicos se tienen registros de encontrarlos asentados alrededor de los 10 meses de edad, donde la adquisición de la canonicidad abre paso hacia formas culturales o compartidas de conocimiento, dicho de otra forma, la adquisición del símbolo en términos peircianos. Antes de que el niño posea destreza en el uso de los objetos como signos de su uso, o de forma canónica, realiza premisas de uso canónico; esto es congruente con la elaboración anterior que hemos propuesto acerca del paso de una diferenciación primaria que se extendería a una diferenciación secundaria o canónica a partir de los 8-9 meses de edad. Con esta extensión de la diferenciación, los niños/a pueden distinguir los objetos más allá de articulaciones con el cuerpo o de signos privados, pueden reconocer otra dimensión del mundo que habilita nuevas formas de motivación cultural, estructuras cognitivas y una mayor reflexión del sujeto sobre los usos que hace de los objetos, comienza a interesarse por compartir un hecho con los otros, hecho que se cristaliza en los objetos.

Entonces, remarcamos que, de 3 a 5 meses, la madre busca mostrar el mundo al niño, hacerlo digno de interés, fomenta la diferenciación y organización de su cuerpo junto con el interés por los objetos del mundo exterior; esta es la etapa que habíamos denominado diferenciación primaria. La diferenciación de sí mismo en estos meses yace en estos encuentros del propio cuerpo con el mundo que se desenvuelven en las relaciones triádicas, donde el adulto brinda una serie de recursos semióticos que permiten organizar el mundo, a los otros y a su propia acción.

De los 8 a los 9 meses, la madre ajusta los mediadores y las prácticas, tanto en secuencias de diferenciación como en agencia, para hacer mayor hincapié en la dimensión canónica de los objetos. Este cambio en el formato de mediadores usados la denominamos diferenciación secundaria, aquí los niños/as comienzan a ser capaces cada vez más de reconocerse con un saber compartido en conjunto con otros, que sabe, pueden responder como él; conceptos como el *self* de Mead (1932) podrían

servirnos para explicar los efectos que creemos puede provocar la capacidad para poder comprender los objetos como signos de su uso.

Recordemos que para Mead el *self* es social, cuando los infantes pueden realizar un uso canónico quiere decir que poseen un saber de tipo social o compartido que estaba ausente en la forma más inmediata de conocer el objeto. El *self*, según Mead, sólo es posible si el niño/a es capaz de adoptar los roles y conductas de otros, de manera análoga esto se presenta cuando el infante es capaz de realizar un uso canónico; al adoptar las posturas de otros, los niños pueden comenzar a sedimentar el camino para hacerse objeto de sí mismos cuando se descubran adoptando la posición de otros.

La ubicación que señalamos a los 7 meses del posible origen de una fase de diferenciaciones secundaria, que podría habilitar una función reflexiva que faculte el reconocimiento de los infantes como agentes sociales, podría ser prometedora en futuras investigaciones, no sólo para dar un soporte empírico a los constructos de Mead, sino también para explicar cómo a partir de la pragmática del objeto, específicamente en la promoción de la canonicidad por el adulto, los infantes podrían sedimentar las bases para llegar a reconocerse como agentes sociales y a estructurar su comportamiento en modalidades más dirigidas, ergo, de autorregularse.

Esto no quiere decir que a los 7 meses hayamos presenciado usos canónicos que den cuenta de una comprensión del infante del mundo como signo de su canonicidad, aunque ya se han registrado usos canónicos simples en investigaciones anteriores (Sandoval, 2018) sino que las madres, al notar también los avances en las dimensiones diferenciales y agenciales de los niños/as, comienzan a acentuar una nueva vertiente del objeto que no se comprendía, se procura hacer interesante al infante la vertiente canónica que permitirá la formación del símbolo.

Si observamos los datos de la Figura 5, los niños/a no presentan una iniciativa de secuencia a los 3 meses de edad, todas las secuencias con interacción triádica son acciones con un acompañamiento de la madre. A los 4 meses ya presentan algunas iniciativas y progresivamente pasarán a los usos no canónicos y canónicos, ¿pero esto qué nos puede decir en términos de identidad? Si utilizamos algunos planteamientos

antes abordados de Werner y Kaplan podemos comprender mejor la incidencia en la identidad.

Encontramos útil el concepto de distanciamiento. Para ellos el distanciamiento es el proceso transitivo que explica cómo los niños dejan de ver los objetos como cosas en acción para volverse cosas de contemplación (Müller, Yeung y Hutchison, 2013); el mundo comienza a descubrirse como algo que puede ser pensado antes de ser usado. No obstante, desde su perspectiva los niños prelingüísticos no podrían diferenciar los elementos de la triada adulto-niño-mundo y requerirían del lenguaje para poder llevar a cabo dicho distanciamiento, es decir, sin lenguaje los niños no son capaces de distanciarse de los objetos y personas en el mundo para “verlos” o categorizarlos; nosotros dejaremos aquí nuestra afinidad teórica, puesto que nosotros no vivimos en un mundo donde los adultos sólo se comunican hablando y donde el niño se encuentra sin alguna forma de reconocimiento o sistema semiótico que le permita interactuar con los adultos y los objetos.

Esta noción puede ser de utilidad para la pragmática del objeto porque permite sostener una explicación acerca del cómo se construye el reconocimiento de la triada en el niño, que es el escenario dentro del cual el proceso se lleva a cabo, o bien el contemplar a los demás como otros y saberse contemplado a partir de los usos de los objetos, los signos y los adultos.

Con esto no pretendemos decir que los infantes, a la edad de 3 meses, puedan servirse con presteza de los signos para organizar el mundo, a los otros y a sí mismos, este proceso es gradual y relacional. Los datos parecen indicarnos que los niños de 3 meses aún no se distancian de la acción de la madre o de los objetos como para realizar acciones por su cuenta de forma propositiva o clara; parece más verosímil pensar que en este mes los infantes comienzan a tomar distancia de los objetos contemplándolos como cosas atractivas para mirar con ayuda de gestos ostensivos o demostraciones inmediatas y distantes de la madre. Entre más se pueda distanciar del objeto más organización del mundo y dirección de la acción, que es lo que nosotros estamos observando en la progresión de las secuencias de agencia e incidencias de inicio de secuencia.

Otros autores han señalado que, a los 3 meses, los niños muestran formas de comunicación como protoconversaciones, patrones rítmicos, vocalizaciones, expresiones emocionales que inciden y regulan la actividad madre-hijo (Rossmanith y Reddy, 2016; Trevarthen, 2013); estos son mediadores semióticos pre-verbales cuya complejidad nos conduce a asumir una base biológica que favorecería interacciones sociales tempranas con otros, esta propensión está justificada si consideramos que en estas condiciones los lactantes requieren de una presencia adulta para asegurar su supervivencia y un mejor desarrollo; para llevar acabo estos encuentros relacionales es menester suponer una estructura psíquica o facultad cognitiva con predisposición a servirse de la función de los signos desde imágenes sensoriales antes que verbales.

Los datos de 3 a 5 meses en secuencias de diferenciación muestran que las madres insisten en hacer que el niño encuentre interés y contemple el objeto.

Cuando el infante comienza a notar esa nueva dimensión canónica presentada en los objetos usados por las madres a los 7 meses, su acción responde y encuentra interés o motivación hacia ese carácter novedoso del objeto en contraste con lo ya conocido y deja que el adulto retorne a una posición de guía o presentador en los dos meses siguientes. Este entramado de coordinaciones dialógicas posee un ritmo, una diferenciación de los elementos de la triada, un reconocimiento del otro como presentador de rasgos inéditos del exterior y de nuevas formas de organizar el propio cuerpo y su actividad respecto al mundo; esta última afirmación se nos presenta en la Figura 3, 4 y 5 cuando los infantes, a los 7 meses, ceden mayor iniciativa a las madres y a sus propuestas de uso, es como si volvieran a posicionarse como aprendices de un nuevo rasgo que antes no podían captar.

Creemos que nuestra propuesta genética del proceso que hemos denominado como identidad contrasta con otros investigadores que han propuesto formas de relación de la conciencia con funciones de autorregulación o construcción del *self* y de los otros, como los de Zelazo (2004), donde el lenguaje es un requisito indispensable para el reconocimiento o etiquetado del mundo, y donde la capacidad del niño de referir a sí mismo no puede aparecer antes del primer año; o en Trevarthen y Aitken (2001), donde la interacción triádica, o como lo llama

Trevarthen *intersubjetividad secundaria*, sólo se puede dar a los 9 meses. Estas posiciones defienden estructuras innatas y un sustrato biológico llamado IMF (*Intrinsic Motive Formation*) que incluye un *self* virtual ya organizado y un otro virtual organizado dentro de esa estructura innata, el cerebro produce en este modelo las expresiones del *self* y las expectativas que se tenga hacia los otros.

Nuestro planteamiento pragmático semiótico concibe la identidad como un proceso ontogénico que se desarrolla en compañía de los adultos en escenarios cotidianos donde las interacciones con objetos, los mediadores semióticos del adulto y la relación corporal del niño con ellos son nuestros ejes de desarrollo; al final el desarrollo del símbolo, partiendo de signos privados que relacionan imágenes sensoriales con objetos y experiencias conjuntas, sigue siendo el eje que pone en marcha formas de identidad cada vez más complejas y que permiten mayor control sobre la propia acción.

Este estudio exploratorio es un intento por responder a la pregunta sobre el desarrollo de la identidad desde un punto de vista relacional, donde las primeras construcciones semióticas y el avance de los niños hacia formas de acción autónoma y regulada son co-construidas en interacciones con el adulto y en su desarrollo genético, no inmanente. No hay que olvidar que el proceso de identidad parece mostrar una proximidad de desarrollo con el concepto de conciencia, noción que podría encontrar directrices o pistas respecto a su posible naturaleza semiótica y pragmática.

En los primeros 3 meses los infantes no muestran alguna iniciativa de secuencia por su propia cuenta, pero invierten una gran cantidad de tiempo mirando y respondiendo a la madre de forma general. La mirada se muestra como un medio de expresión agencial temprana y reconocida por otros, aunque es probable que los diálogos tónico-posturales también puedan reconocerse por los adultos en diferente medida.

Los adultos son capaces de percibir los cambios en la expresión agencial de los niños y de atribuirles formas internas de diferenciación del mundo, provocando cada vez mayores exigencias o propuestas a metas. Este continuo ajuste nos parece

una señal favorable para asegurar que el mundo es una construcción relacional y no solitaria; los aspectos del mundo, por ejemplo, el de los objetos, no yace en estructuras ya presentes en espera de activarse en el niño, requieren de un adulto que haga interesantes esas cosas y que aísle el amplio espectro de ellas en el mundo dirigiendo en un principio hacia dónde hay que mirar.

De un número elevado de objetos, el adulto toma uno y orienta la atención del niño a ella a partir de un espectáculo de gestos, tonos vocales, movimientos y el acompañamiento afectivo tan marcado que caracteriza a los padres/tutores; sin este acompañamiento los infantes no podrían formar un motivo para explorar de forma detallada ese mundo y desarrollar los procesos que le harán formarse como un individuo que se reconozca a él y al mundo de forma reflexiva.

El papel de los objetos y los signos nos parece una base imprescindible para poder comprender el desarrollo en sus formas más tempranas. Encontrar gestos ostensivos, demostraciones de uso e iconizaciones en la materialidad más cotidiana del niño nos permite sugerir que sin ellos los adultos no podrían encontrar un medio con el cual comunicarse de alguna forma con los niños. Los gestos de mostrar, predominante en los 3 meses de edad, se adecuan con la dimensión de agencia y diferenciación que teorizamos en los infantes de esa edad, poco saben de los otros, de sí mismos y del mundo. Al aumentar su conocimiento se adoptan nuevos gestos y demostraciones de uso que buscan provocar una acción más libre y volitiva.

Fenómenos como la conciencia, presente en la identidad, por lo menos en un aspecto funcional e integrado, parecen mostrar efectos observables y con medios identificables que permiten su desarrollo desde un enfoque relacional o social e histórico por medio de objetos, gestos e interacciones que tienen una dinámica genética y no como una elaboración tardía, abstracta o ilusoria; su dominio gradual permite conocer y controlar cada vez más la actividad autónoma y, por medio de los otros, a ser reconocido y a reconocerse cada vez más como un agente autónomo en relación con otros en el mundo.

Así, el papel de la identidad desde la pragmática podría brindar una línea para futuras investigaciones que puedan describir y ofrecer evidencia para la búsqueda de

la génesis de la primera elaboración de conceptos en situaciones de juego libre, de la autoregulación y del comienzo de una primera forma no conceptual de autoreconocimiento a partir del cuerpo y el signo. Recordemos que la arcilla a partir de la cual nos hacemos sujetos son los signos, estos, siendo que pueden presentarse desde los 3 meses en formas icónicas relacionadas a la articulación del cuerpo-objeto, podría brindar pistas respecto al conocimiento y reconocimiento del mundo, de los otros y sí mismo que los niños poseen antes de elaborar lo que posteriormente reconocemos en la experiencia lingüística.

Sobre los espacios infantiles, estos parecen articularse principalmente por el eje del género y la edad. Su incidencia en la construcción de la identidad tiene a primera impresión un carácter de fondo, es decir, los adultos no inducen estas dimensiones de forma directa, sino como directrices para la construcción de los espacios infantiles.

Los datos invitan a pensar que los padres usan la edad y el género como directrices marcadas para la adquisición y ambientación del espacio infantil; es claro que hay otros factores como gustos e intereses de los adultos, como ejemplo podemos observar en L objetos réplica de camionetas tipo “combi”, cuyo padre parecía tener una afinidad por éstos. Dicho de otra forma, la identidad normativa produce modelos de identidad infantil a partir de la edad, el género y los intereses de los padres, los cuales también se evalúan a partir de nuestra propuesta ontogenética sobre el desarrollo de identidad, que teorizamos, funciona como una especie de fuerza atractora que unifica distintos modelos de identidad a un mismo punto que podríamos denominar canónico.

Los objetos, y las representaciones que ellos sostienen, soportan una base para formar líneas normativas de representaciones “masculino”, “femenino” y “edad” que formen un mundo material; no es relevante saber si estas categorías corresponden con lo que intentan nombrar, sino lo que producen. Estas categorías de identidad son tan arbitrarias que requieren de un eje acordado desde donde orbitar para poder orientar a los adultos y proporcionar un terreno de estructuración psíquica para el niño/a.

Cabe preguntarse hasta qué punto los objetos, usados para el diseño de espacios y la promoción de unas prácticas y no otras, es decir, la estructura de los objetos dentro de los cuales un determinado sujeto, en este caso los infantes, induce prácticas con objetos designados para él. Esto quiere decir que los objetos marcan una especie de delimitación material y simbólica que hace más presente la diferencia entre adultos y niños algo que puede diferenciar como “estos objetos son para adultos, no para mí”.

Esta diferenciación de pertenencia respecto a diversos sistemas de objetos se extiende y se hace más consciente conforme la edad avanza; colores, personajes, deportes, valores, marcas; todos estos rasgos materiales se incorporan en complejas redes de membresía y diferenciación que gradualmente desarrollan la identidad del actor y portador de tales objetos.

Los objetos usados en los espacios infantiles se asemejan a características que atribuimos a los infantes; esto es revelador si consideramos que en un principio el recurso semiótico se dispone hacia los aspectos sensibles y formales de las cosas, así como del papel fundante que puede tener el entorno para la construcción progresiva de un yo en los infantes. Los objetos parecen brindar una base imprescindible para la construcción temprana simbólica de dimensiones tan inmanentes al ser humano como la edad y el género.

Creemos que sería interesante encontrar estudios posteriores que se interesan por explorar el papel de la composición proxémica de los objetos y su propósito simbólico, determinado por otros adultos, dentro de determinado contexto micro, meso y macrosocial que busque producir estructuras tempranas de intereses a objetos culturales particulares, identificaciones, figuras familiares y no familiares, membresía a ciertos grupos.

Nos parece claro que el diseño de los espacios y la composición material dentro del cual el infante se desarrolla es más que a lo que primera impresión puede verse como simple fondo en el que los individuos actúan; es un mediador con una carga simbólica y comunicativa muy implícita debido a que constituye los alrededores en los que siempre hemos recordado vivir, pero bastaría retirar todos

estos elementos para dar más nitidez a la importancia y el sostén que el espacio juega en la construcción del reconocimiento de los demás y de sí mismo en el mundo.

¿Hasta qué grado los objetos nos ubican como sujetos determinados en un cartograma social? Al final, la materialidad cultural determina las prácticas, los actores, relaciones de poder, ciertas reglas de comportamiento.

Los espacios infantiles parecen un aspecto estable, algo que perdura a través del tiempo, en las grabaciones podemos dar cuenta de una disposición y forma de los objetos constante, el niño sabe que el espacio que habita posee cierta uniformidad, sin embargo, los espacios se desarrollan a través del tiempo conforme los habitantes del mismo comienzan a tener mayor agencia sobre ellos, en otras palabras, el espacio cambia cuando el habitante cambia, y este cambio en la composición del entorno procura una unidad al sujeto, una identidad.

Visto así, los espacios son un soporte en el proceso de identidad directamente observable en el entorno y un elemento que dialoga con las experiencias y aprendizajes del habitante. El entorno en su composición material y simbólica nos ubica en una posición respecto a los demás, organiza y habilita unas prácticas y no otras, valora más unas imágenes sobre otras, permite recordar las relaciones cercanas del habitante y conocer más acerca de él; así es que su función va más allá de ser un fondo inmóvil o trivial; permite, en este estudio, a los infantes reconocerse y ser reconocidos dando paso a nuevas formas a través del tiempo en que el actor y habitante se hospede en ese medio.

Sería interesante observar qué variaciones y efectos podrían tener los espacios infantiles cuando los niños/as comprenden los conceptos de pasado, presente y futuro.

REFERENCIAS

- Alessandroni, N. y Rodríguez, C. (2020). The development of categorisation and conceptual thinking in early childhood: methods and limitations. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33(17), 1- 20. doi:10.1186/s41155-020-00154-9
- Ajuriaguerra, J. (1996). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson.
- Akhtar, N. y Gernsbacher, M. A. (2007). On privilege the role of gaze in infant social cognition. *Child Development Perspectives*, 2(2), 59-65. doi:10.1111/j.1750-8606.2008.00044.xx
- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45-61. doi: 10.19130/iifl.ap.2006.1.189
- Allport, G. (1986). *La personalidad*. Herder.
- Basilio, M. y Rodríguez, C. (2011). Usos, gestos y vocalizaciones privadas: de la interacción social a la autorregulación. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 181-194. doi: 10.1174/021037011795377593
- Baudrillard, J. (2016). *El sistema de los objetos*. Siglo Veintiuno.
- Behne, T., Carpenter, M., Call, J. & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: infant's understanding of intentional action. *Developmental Psychology*, 41(2), 328-337. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.328
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1990). El yo transaccional. En J. Bruner y H. Haste, (Eds.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño* (pp. 81-93). Paidós.
- Butterworth, G. (1990). Algunas ventajas del egocentrismo. En J. Bruner y H. Haste (Eds.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño* (pp. 63-79). Paidós.
- Curco, C. y Ezcurdia, M. (2009). Identidad personal e identidad cultural: un panorama. En C. Curco y M. Ezcurdia (Eds.), *Discurso, identidad y cultura* (pp. 7-30). Sociedad y Cultura México Siglo XXI.

- Cyrulnik, B. (2008). *Del gesto a la palabra: la etiología de la comunicación en los seres vivos*. Gedisa.
- Chalmers, D. (1999). *La mente consciente*. Gedisa.
- De Brigard, F. (2017). The problem of consciousness for philosophy of mind and psychiatry. *Ideas y Valores*, 66(3), 15-45. doi: 10.15446/ideasyvalores.v66n3supl.65652
- Deledalle, G. (1996). *Leer a Peirce hoy*. Gedisa.
- Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.
- Díaz, J. L. (2018). *La conciencia viviente*. Fondo de Cultura Económica.
- Elmore K., Oyserman K. y Smith, G. (2012). Self, self-concept and identity. En M. Leary y J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). The Guilford Press.
- Español, S. (2018). Early infancy- a moving world: Embodied experience and the emergence of thinking. En A. Rosa y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 207-222). Cambridge University Press.
- Fantasia V., Markova G., Fasulo A., Costall A., y Reddy V. (2016). Not just being lifted: Infants are sensitive to delay during a pick-up routine. *Frontiers in Psychology*, 6(2065). doi: 10.3389/fpsyg.2015.02065
- Fernández, E. (2017). La conciencia y el problema mente – cuerpo. Un camino de acercamiento entre la ciencia y la reflexión filosófica. *Naturaleza y Libertad*, 8, 93-129. doi: 10.24310/NATyLIB.2017.v0i8.6286
- Frith, S. (2003). Música e identidad. En Hall, S. y du Gay, P. (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- García, A. I. (2018). *El uso de los objetos en pacientes con esquizofrenia. Un acercamiento desde la pragmática del objeto*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- González, M. A. (2013). Representaciones sociales. En S. Arciga, J. Juárez y J. Mendoza (Eds.), *Introducción a la psicología social* (pp. 137-162). MAPorrúa.

Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.

Guzmán, E. (1984). *Neuropsicología*. Universidad Nacional de Colombia.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall. y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.

Jurgens, A. y Kirchhoff, M. (2019). Enactive social cognition: Diachronic constitution & coupled anticipation. *Consciousness and Cognition*, 70, 1-10. doi: 10.1016/j.concog.2019.02.001

Koster, A. y Winther-Lindqvist, D. (2018). Personal history and historical selfhood: The embodied and pre-reflective dimension. En A. Rosa y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 538-555). Cambridge University Press.

Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago México.

Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje* (M. Shuare, trad.). Visor Libros (original publicado en 1979).

Mead, G. (1991). La génesis del self y el control social (I. Sánchez de la Yncera, trad.). *Reis*, 55(91), 165-186. (Trabajo original publicado en 1932)

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, trad.). Planeta (original publicado en 1945).

Miettinen, R. y Paavola (2018). Beyond the distinction between tool and sign: Objects and artifacts in human activity. En A. Rosa y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 148-162). Cambridge University Press.

Moles, A. (1975). *Teoría de los objetos*. Editorial Gustavo Gili.

Moreno, A. (2014). *Ostensive gestures in triadic interactions. From rhythmic ostensive gestures at the end of the first year of life*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.

- Morin, A. (2006). Levels of consciousness and self-awareness: A comparison and integration of various neurocognitive views. *Consciousness and Cognition*, 15, 358-371. doi: 10.1016/j.concog.2005.09.006
- Müller, U., Yeung, E. y Hutchison, S.M. (2013). The role of distancing in Werner and Kaplan´s account of symbol formation and beyond. *Culture & Psychology*, 19(4), 463-483. doi: 10.1177/1354067X13500323
- Munari, B. (2016). *¿Cómo nacen los objetos?* (C. Rodríguez, trad.). Gustavo Gili (original publicado en 1983).
- Nardi, B. y Kaptelinin, V. (2012). *Activity theory in HCI: Fundamentals and reflections*. California, CA: Morgan & Claypool Publishers.
- Nardi, B. y Kaptelinin, V. (2006). *Acting with technology. Activity theory and interaction design*. Massachusetts Institute of Technology.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479.
- Palacios, P., Rodríguez, C., Méndez, C., Hermosillo, A. E., Sahagún, M. A. y Cárdenas, K. (2016). Desarrollo de los primeros usos simbólicos en niños mexicanos desde la pragmática del objeto. *Estudios de Psicología*, 37, 59-89. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2015.1122437>
- Palacios, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contextos de comunicación e interacción triádicos* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.
- Pals, J. (2006). Narrative identity processing of difficult life experiences: pathways of personality development and positive self-transformation in adulthood. *Journal of Personality* 74(4), 1179-1110. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00403.x
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y el self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.
- Peirce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Pérez, C. (2010). El diseño, el objeto y la comunicación. *Grafías*, 12, 43-46.

- Perinat, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(3), 19-25.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. UOC.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Crítica.
- Piaget, J. (2011). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (P. Bordonaba, trad.). Crítica (original publicado en 1936).
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia* (L. A. Hernández, trad.). Morata (original publicado en 1974).
- Povinelli, D. (1996). Chimpanzee theory of mind?: The long road to strong inference. En P. Carruthers, y P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 293-329). Cambridge University Press.
- Raburu, P. (2015). The self-who am I?: Children´s identity and development through early childhood education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 95-102. doi: 10.5901/jesr.2015.v5n1p95
- Ramírez, N. (2011). Arquitectura lógica: primeridad, segundidad y terceridad. En Sandoval, E., Melo, S. y Laviada, R. (Eds.), *Semiosis y faneroscopía*, (pp.6-14). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Reddy, V. (2003). On being the object of attention: implications for self-other consciousness. *TRENDS in Cognitive Sciences*,7(9), 397-402. doi: 10.1016/S1364-6613(03)00191-8
- Reddy, V. (2008). Experiencing others. A second-person approach to other-awareness. En N. Budwig, J. Carpendale, U. Müller y B. Sokol. (Ed.), *Social life and social knowledge. Toward a process account of development* (pp. 123-144). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rochat, P. (2018). The ontogeny of human self-consciousness. *Current Directions in Psychological Science*, 27(2), 1-6. doi: 10.1177/0963721418760236
- Rodríguez, C. (1996). *Usos de los objetos y mediación semiótica. Perspectiva semiótica y pragmática del desarrollo* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid.

- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Paidós.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. ICE.
- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno, I. y Reyes, J. L. (2017). Funciones ejecutivas y acción educativa en la escuela infantil: usos y gestos privados al final del primer año. *Estudios de Psicología*, 38(2), 385-423. doi: 10.1080/02109395.2017.1305061
- Rosch, E., Thompson, E. y Varela, F. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Massachusetts Institute of Technology.
- Rossmannith, N. y Reddy, V. (2016). Structure and openness and the development of self in infancy. *Journal of Consciousness Studies*, 23(1-2), 237-257.
- Sandoval, G. M. (2018). *Usos canónicos de objetos cotidianos en niños de 5 a 9 meses de edad* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sandoval, E. (2011). Signos y significación. El surgimiento de la semiótica contemporánea. En E., Sandoval, S. Melo y R. Laviada (Eds.), *Semiosis y Faneroscopia*, (pp.6-14). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Scaife, M., y Bruner, J. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265.
- Silvestri, A. (1993). Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia. En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.), *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*, (pp.17-104). Anthropos.
- Sommerville, J., Woodward, A. y Needham, A. (2005). Action experience alters 3 months old infants' perception of others' actions. *Cognition*, 96(1), B1-B11. doi: 10.1016/j.cognition.2004.07.004
- Spelke, E. (1990). Principles of object perception. *Cognitive Science*, 14, 29-56. doi: 10.1207/s15516709cog1401_3
- Spitz, R. (1972). *El primer año de vida en el niño*. Aguilar.

- Stern, D. N. (2005). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Paidós.
- Stepanova, M. (2009). Cultural- historical psychology through the eyes of P. Ya. Galperin. An experience of reading L. S. Vygotsky. *Cultural Historical Psychology*, 5(1), 112-117.
- Strelow, E. R. (1985). What is needed for a theory of mobility: Direct perception and cognitive maps- lessons from the blind. *Psychological Review*, 92(2), 226-248. doi: 10.1037/0033-295X.92.2.226
- Swann, W. B. y Bosson, J. K. (2010). Self and identity. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, (pp. 589-629). Wiley.
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Katz Editores.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Torres, J. F. (2018). *El desarrollo de los gestos: Una mirada triádica y pragmática* (tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Trevarthen, C. (2013). What young children know about living and learning with companions. *Nordic Early Childhood Education Research*. 6(25), 1-9. doi: 10.7577/nbf.441
- Trevarthen, C. y Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 3-48. doi: 10.1111/1469-7610.00701
- Trevarthen, C. y Delafield-Butt, J. T. (2017). Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant: Implications for education in the early years. En E. J. White y C. Dalli (Eds.), *Under three year olds in policy and practice*. Springer.
- Vygotsky, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Villar, M. G., Mora, M. P. y Maldonado, A. A. (2018). Un acercamiento a la investigación cualitativa en la disciplina del diseño. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), doi:10.23913/ride.v8i16.357

- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Biblioteca de Bolsillo.
- Whiten, A. (1993). Evolving a theory of mind: The nature of non-verbal mentalism in other primates. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. J. Cohen, (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from autism*: Oxford University Press.
- Zavershneva, E. (2014). The problem of consciousness in Vigotsky's cultural-historical psychology. En M. Ferrari, R. Van der Veer y A. Yasnitsky (Eds.), *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology* (pp. 63-100). Cambridge University Press.
- Zelazo, P. D. (2004). The development of conscious control in childhood. *TRENDS in Cognitive Science*, 8, 12-17. doi: 10.1016/j.tics.2003.11.001
- Zenker, O. (2018). Language and identity. *The International Encyclopedia of Anthropology*, 7(1), 316-337. doi: 10.1002/9781118924396.wbiea2271.

