

**Buffone, Jesica E.**

*El trasvase intencional en la teoría de Maurice Merleau-Ponty. Cuerpo y habitualidades en la constitución de la comunicación triádica infantil*

Tábano N° 11, 2015

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Buffone, Jesica E. "El trasvase intencional en la teoría de Maurice Merleau-Ponty : cuerpo y habitualidades en la constitución de la comunicación triádica infantil" [en línea]. *Tábano*, 11 (2015). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=trasvase-intencional-teoria-merleau-ponty> [Fecha de consulta: .....]

JESICA E. BUFFONE

UBA – LYON 3 – FLACSO

# EL TRASVASE INTENCIONAL EN LA TEORÍA DE MAURICE MERLEAU-PONTY

## CUERPO Y HABITUALIDADES EN LA CONSTITUCIÓN DE LA COMUNICACIÓN TRIÁDICA INFANTIL

jesicabuffone@hotmail.com

*Recepción:* Junio 2014

*Aceptación:* Mayo 2015

### RESUMEN

Este trabajo coteja el proceso de interacción triádica infantil con los desarrollos que Maurice Merleau-Ponty realiza en torno a la constitución del aparato cognitivo y perceptual del niño. El transvase intencional adulto-niño que explica la triangulación comunicacional en la que el niño comienza a inferir los estados mentales de sus cuidadores respecto a los objetos circundantes, tendrían su origen en la mediación del cuerpo del adulto como primer objeto cultural (quien posibilita la aparición de los demás objetos), y en la concepción del cuerpo como esquema corporal en el que el medio irrumpe como elemento constitutivo de este acoplamiento.

### PALABRAS CLAVE

Comunicación triádica. Esquema corporal. Trasvase intencional. Habitualidad perceptiva.

### RESUMO

Este artigo compara o processo de interação triádica infantil com os desenvolvimentos feitos por Maurice Merleau-Ponty em torno da constituição do aparelho cognitivo e perceptual da criança. A transferência intencional adulto-criança que explica a triangulação comunicacional em que a criança começa a inferir os estados mentais de seus cuidadores em relação aos objetos circundantes, teria sua origem na mediação do corpo do adulto como um objecto cultural principal (o que torna possível o surgimento de outros objetos) e na concepção do corpo como o esquema corporal em que o meio irrompe como constitutivo dessa ligação.

### PALAVRAS-CHAVE

Comunicação triádica. Esquema corporal. Transferência intencional. Habitualidade perceptiva.

## 1. INTRODUCCIÓN

El mundo se levanta alrededor del niño como un sinfín de posibilidades inexploradas, como la vida misma que lo invita a vivirla. El adulto se encarama sobre este proceso como la guía inexcusable de un camino que también él desconoce. En definitiva, ¿cómo se emplaza ese mundo siempre escurridizo, casi impalpable, que parece irse levantando a medida que se esbozan pasos en el aire? ¿Es el mundo de los objetos un escenario que se levanta como un paisaje pasible de ser tocado o es más bien una marea irrefrenable que inviste sin más para dejar su huella? ¿Este proceso tiene lugar en soledad o siempre el sentido se presentifica de la mano de un otro que lo hace posible? Pensar el desarrollo infantil desde la fenomenología suscita la pregunta por la génesis misma de los procesos que hacen que el mundo (en tanto constructo significativo) tenga un sentido particular para el niño, un sujeto pensado históricamente como cognitivamente incompleto y precario.

Este trabajo coteja el proceso de interacción triádica infantil con los desarrollos que Maurice Merleau-Ponty realiza en torno a la constitución del aparato cognitivo y perceptual del niño. El transvase intencional adulto-niño que explica la triangulación comunicacional en la que el niño comienza a inferir los estados mentales de sus cuidadores respecto a los objetos circundantes, tendrían su origen en la mediación del cuerpo del adulto como primer objeto cultural que posibilita la aparición de los demás objetos, y en la concepción del cuerpo como esquema corporal en el que el medio irrumpe como elemento constitutivo de este acoplamiento. Sobre este punto, la propuesta fenomenológica será analizada como una posible respuesta a este complejo proceso. Desde esta perspectiva: ¿Puede la intersubjetividad secundaria aparecer durante los primeros meses de vida? ¿Es el desarrollo elaborado por Merleau-Ponty pasible de ser aplicado a la infancia? A continuación, se intentará elucidar las implicancias prácticas que la teoría de la percepción merleauPontyana posee en el seno de esta discusión actual de la psicología del desarrollo, evaluando las consecuencias que la inclusión de una mirada merleauPontyana podría tener al interior de los debates en torno a la detección temprana de cuadros de desarrollo atípico.

## 2. EL MUNDO DE LOS OBJETOS EN LA INTERACCIÓN ADULTO-BEBÉ

### *2.1. La irrupción del mundo físico en el mundo del bebé: la construcción perceptual de los objetos*

¿Cuándo hace su entrada en el universo infantil el mundo material? El mundo físico intercepta al niño ya desde su nacimiento, como el horizonte ineludible del que no logrará escapar. Desde el útero materno, el mundo de la vida sale al encuentro de aquel individuo que, sin saberlo, ya se encuentra en él. Para Rochat,<sup>1</sup> los niños son sensibles desde el nacimiento a un gran número de estímulos

sensoriales que poco a poco los ayudarán a construir el mundo de los objetos. Ya en el momento del parto, el gusto, el olfato y la audición se encuentran en pleno funcionamiento, mientras que la visión necesitará de la luz y del contacto con el medio para desarrollarse plenamente. De esta manera, poco después de haber abandonado el ámbito intra-uterino, el niño ya posee un aparato perceptivo capaz de asir el mundo circundante. De hecho, “incluso los recién nacidos, son perceptores objetivos”,<sup>2</sup> esto es, perciben de manera diferenciada la distribución de los objetos en el espacio, de los que hacen una interpretación básica.

Las primeras actividades exploratorias que darán paso a la percepción del mundo de los objetos tienen lugar en el cuerpo del niño. Antes de los dos meses, los niños llevarán sus manos a la boca siendo este el primer objeto de inspección. Recién pasados los dos primeros meses de vida, el bebé comenzará a inspeccionar oralmente otros objetos y se alternará la inspección visual con la táctil (representada por la experiencia oral). Luego del cuarto mes, la experiencia instrumental del tacto (sostener un objeto) dará lugar a lo que Rochat denomina la “función perceptiva del tacto”, que consiste en explorar intencionalmente el objeto sostenido; la mano que sostiene es el soporte de la mano que comienza a indagar sobre las propiedades del objeto. Esta función perceptiva está coordinada con la visión, que guiará hacia los cinco meses los movimientos de la mano sobre el objeto inspeccionado. A diferencia de la postura de Piaget para quien la conducta de los bebés sería puramente sensorial y desordenada,<sup>3</sup> Rochat sostiene que los bebés comienzan a percibir intermodalmente (esto es, coordinando varios sentidos en el curso de una misma experiencia) a muy temprana edad. Asimismo, Rochat apunta contra la idea piagetiana según la cual la cualidad de la permanencia recién es reconocida por los niños a partir de los nueve meses, afirmando al respecto que la negativa de los bebés menores de nueve meses a buscar el objeto oculto responde más bien a las limitaciones motrices y no a limitaciones cognitivas. Según las experiencias que Rochat realizara con niños menores a nueve meses a quienes se los estimulaba a tomar un objeto previamente visualizado en la oscuridad,<sup>4</sup> los niños de esta edad manejan cierta idea o imagen mental del objeto (no sólo de sus propiedades estáticas, sino también de sus posibles cambios en el espacio) con la que operan en su ausencia. Ya a los cuatro meses los niños poseen para Rochat un concepto de objeto sobre el que razonan, y comprenden a partir de allí la permanencia del mundo material mucho antes de poder explorarlo motrizmente. La percepción infantil es desde muy pronto categórica, pudiendo distinguir entre figuras, movimientos y sonidos diferentes, y estructurándose a partir de la paulatina integración de las observaciones sistemáticas que los niños realizan sobre el mundo con las acciones que los propios niños generan sobre los objetos. Por esa razón, Rochat sostiene que el error de Piaget radicaba en interpretar “que las acciones de los niños son el reflejo directo de su competencia cognitiva”.<sup>5</sup>

## 2.2. *El mágico número tres: la interacción triádica en la constitución del mundo*

La aparición ordenada y categórica del mundo de los objetos en la vida del niño sucede (como hemos visto en el apartado anterior) relativamente rápido en la historia de su desarrollo. Sin embargo, la inclusión de los objetos en el proceso de comunicación adulto-niño durante los primeros meses de vida, no es un hecho sobre el que los investigadores den una respuesta unánime.

La dinámica por la cual los objetos y la vida mental de los otros se integran al proceso de comunicación, implica la paulatina coordinación del esquema corporal del bebé con el de su cuidador. Los bebés de pocos días de vida poseen lo que Ángel Rivièrre denomina “programas de sintonización y armonía”.<sup>6</sup> En cuanto a los primeros, los neonatos parecen mostrar ciertas preferencias perceptivas a los estímulos humanos, como las formas características del rostro y los sonidos que tienen la misma frecuencia que la voz humana. Asimismo, los neonatos producen respuestas “armónicas” a los estímulos interpersonales que perciben: la imitación neonatal que se observa en los bebés de tan solo minutos de vida y que ha investigado con profundidad Andrew Meltzoff,<sup>7</sup> implica “una transferencia intermodal de entradas visuales a patrones organizados de respuesta motora”.<sup>8</sup> Estos programas permiten un primer intercambio semiótico determinado por la filogénesis que, sin bien implica la transmisión de un mensaje, no puede ser descripta aún como comunicación. Rivièrre describe este lazo que une al bebé de tan solo un mes de vida con su cuidador como una “vinculación inespecífica”,<sup>9</sup> en el seno de la cual el adulto será configurado por el niño como un cuadro de sensaciones que la misma interacción irá ordenando y dotando de sentido.

Desde los dos o tres meses, el bebé comenzará a reconocer la significación expresiva de los gestos de las figuras de crianza, y son estos incipientes intercambios expresivos lo que Colwyn Trevarthen y Penelope Hubble<sup>10</sup> llamarán *intersubjetividad primaria*. Es recién en este estadio que podemos hablar propiamente de pautas sociales. Estos intercambios funcionarán como reguladores del desarrollo mental y suponen un intercambio diádico eminentemente expresivo entre el bebé y el cuidador. En esta primera etapa, el móvil de las relaciones estará al interior de la relación diádica misma, y el mundo circundante no funcionará aún como un estímulo de las acciones del niño. En este período, “las expresiones de los bebés son como especulares o complementarias a la de los adultos que se relacionan con ellos”, por lo cual esta intersubjetividad primaria constituye “un sistema motivacional innato y básico, que permite compartir y coordinar intersubjetivamente estados emocionales internos”.<sup>11</sup> Esta intersubjetividad es, sin embargo, una intersubjetividad “sin sujeto”. Es para Rivièrre, una intersubjetividad “corporeizada”<sup>12</sup> en la que todavía no hay una distinción clara entre lo mental y lo corporal.

Entre los cuatro y ocho meses el bebé irá reconociendo y familiarizándose con los adultos más próximos, generándose así vínculos estables. En este período aparece lo que Rivière denomina “figuras de apego”, a partir de las cuales el niño irá desarrollando ciertas competencias de anticipación (por ejemplo, levantar los brazos cuando el cuidador lo va a alzar). Hacia los seis meses, Rivière señala que el bebé centrará su atención no tanto en la figura del otro, sino más bien en la acción que lleva adelante el otro. A su vez, el desarrollo de ciertas habilidades motrices como el permanecer sentado solo, permite que el niño le aplique a los objetos que lo rodean ciertos esquemas de reconocimiento sensorio-motor como sacudir, golpear, lanzar, etc. Sin embargo, la aparición de la comunicación propiamente dicha tendrá lugar para Rivière recién entre los ocho y los doce meses de edad, cuando las acciones del bebé cumplan los requisitos necesarios para establecer un vínculo comunicacional: una conducta es entendida como un acto comunicativo cuando es “intencionada, intencional y metonímica o suspendida”.<sup>13</sup> Que una conducta sea intencionada significa que hay una representación del fin que tal proceso persigue, y hay una distinción entre este y los medios utilizados para su consecución. A su vez, este proceso implica cierta flexibilidad en el accionar que posibilita un *feed-back* entre el bebé y su cuidador de acuerdo a las respuestas obtenidas. Rivière describe en este período cierta “impregnación” cognitiva de las emociones, a partir de la cual los contextos de acción son interpretados por el bebé para ir accediendo poco a poco a sus propios contenidos subjetivos. En este estadio (entre los ocho y los doce meses) se producirá lo que Trevarthen denomina *intersubjetividad secundaria*, a partir de la cual los niños integran los objetos en el proceso comunicativo luego de establecer lazos intencionales con los adultos. Este proceso es coadyuvado, a su vez, por la creciente permanencia del mundo circundante y por la asociación producida entre las emociones del niño y el contexto en el que se generan. La forma de comunicación que se desarrolla a partir de esta nueva intersubjetividad es para Rivière eminentemente “ostensiva” o “protodeclarativa”, y no tiene como objetivo la modificación del mundo físico. En esta etapa, será la ausencia de este tipo de comunicación y la falta de atención conjunta lo que permitirá para Rivière detectar las primeras señales de ciertos cuadros autistas. Los niños que reciben este diagnóstico (aunque durante los primeros meses de vida logren alcanzar la intersubjetividad primaria) “no adquieren adecuadamente los patrones de intersubjetividad secundaria, que implican una elaboración y reorganización funcional de las pautas de empatía”;<sup>14</sup> la intersubjetividad secundaria supone el conocimiento por parte del niño de que el otro posee al igual que él un mundo mental. A su vez, las conductas comunicativas no son solamente intencionadas, sino que también son intencionales (esto es, son acerca de algo). La intencionalidad del acto comunicativo está relacionada para Rivière con el desarrollo de una incipiente teoría de la mente en los más pequeños, ya que permite la detección de actitudes intencionales en otras personas en relación a los objetos o situaciones determinadas:

la mente del otro es percibida a partir de la detección de cierta relación entre los estados emocionales del adulto y los objetos, y comienza a ser vivida por fuera del primer intercambio afectivo propio de la intersubjetividad primaria. La percepción de la relación de la mente de los otros con las cosas, posibilita para Rivière la relación de los niños con los otros acerca de las cosas, construyéndose así un circuito propiamente comunicativo: el niño “se hace capaz de asimilar recíprocamente esquemas de objeto y esquemas de persona para conseguir compartir la experiencia o cambiar aspectos del mundo físico”.<sup>15</sup> Recién a partir de esta instancia podremos hablar para Rodríguez Garrido de una interacción propiamente triádica, “puesto que se pasa de los dos elementos niño/a-adulto o niño/a-objeto, a tres, interacciones niño/a-adulto-objeto”.<sup>16</sup>

Una vez que los objetos irrumpen en la vida del niño como elementos a los cuales referirá en intentará modificar, será el adulto quien intervenga para dotarlos de sentido. El concepto de *suspensión* desarrollado por Rivière será clave para entender el juego simbólico y la microgénesis misma del proceso comunicacional, dinámicas que posibilitan el ingreso de los objetos como signo del uso que suponen. La *suspensión* nos permite pensar en múltiples significados y usos, previos a los significados y usos propios del adulto, siendo este mecanismo eminentemente social uno de los pilares del desarrollo de la inteligencia en el niño. Este proceso implica para Rivière “entrecomillar” una acción, de manera tal que la misma no llegue a su fin a partir de su interrupción o a partir de la disminución de la intensidad que la caracteriza. El concepto de *marco* explica la dinámica interna de este proceso a partir del cual, según Rivière, “las acciones adquieren un papel puramente significante, y dentro del cual quedan en suspenso los «significados literales» que tendrían esas mismas acciones si no estuvieran «enmarcadas» y se realizara en el mundo real”.<sup>17</sup> La suspensión de las acciones instrumentales es para Rivière el origen de los símbolos *enactivos*, a partir de los cuales los niños hacen referencia a objetos ausentes: un niño de dieciocho meses intenta mostrarle a un adulto un mechero y comunicarle sus deseos de apagar la llama que produce; aunque el mechero está apagado, el niño hace referencia a él soplando en el aire. Los objetos que sirven de referentes de la suspensión instrumental son siempre objetos culturalmente investidos.

Sin embargo, a Rodríguez Garrido le llama la atención la ausencia de objetos en el análisis de los primeros meses de vida del niño. Contra cierta “pureza” de la actividad comunicativa del bebé en donde el mundo en tanto plexo de objetos culturales pareciera no irrumpir sino hasta haber transcurrido unos meses, Rodríguez Garrido nos invita a pensar en la presencia de los objetos ya desde muy temprana edad en la vida de los bebés. Así, “el mágico número tres”, “la tríada” o “interacción triádica” (bebé-cuidador-objeto) que, siguiendo el análisis anterior, aparece sólo después de la soledad del vínculo diádico, pareciera estar presente

desde mucho antes de lo supuesto. Para esta autora, “las interacciones triádicas existen prácticamente desde el principio de la vida. Eso significa que los objetos sí están presentes en la vida de los niños. Los niños no se hallan en un «vacío material», ni en una «burbuja puramente comunicativa», cuando interactúan con los otros”.<sup>18</sup> El adulto será el que organice el encuentro del bebé con el mundo material que paulatinamente irá manejando de manera autónoma. De esta forma, la comunicación sobre el mundo circundante estará presente prácticamente desde un principio gracias a la mediación comunicativa de los cuidadores del niño. En esta relación triádica, el adulto acercará al niño a lo que Rodríguez Garrido denomina *permanencia funcional* del objeto, la cual (a diferencia de la permanencia del objeto de la que habla Piaget y que ha sido discutida por Rochat) está socialmente construida y mediada. Las propiedades sociales de un objeto no sólo se hacen presentes en su mera denominación, sino que también sus usos estarán impregnados por la cultura en la que se gestan. De esta manera, el adulto desempeñaría “un importante papel de guía para que el niño comience a usar los objetos por su función, de un modo convencional”,<sup>19</sup> haciendo que ciertos objetos existan para el niño de una forma determinada y con usos precisos. Los objetos, el mundo mismo, “cobrarán vida” para Rodríguez Garrido gracias a la mediación de un adulto que, a partir de sus gestos y de su implicancia corporal y afectiva, hará que el universo que rodea al bebé sea un horizonte significante. Los objetos, como parte fundamental del “mágico número tres”, se convertirán en signos del uso que poseen y, por lo tanto, su ingreso a la vida del bebé será mediado por el contexto cultural que los acoge. Rodríguez Garrido sostiene que “el objeto se torna legible gracias a la acción del signo. Lo mismo le ocurre al niño. A partir de cierto momento, cuando, al ver el biberón se lo lleva a la boca, es porque se ha convertido en signo de su uso”.<sup>20</sup> Por lo tanto, la interacción triádica sobre la cual se está poniendo énfasis, hace del contexto un elemento esencial en la valoración del signo. Rodríguez Garrido propone una concepción del símbolo “basado en reglas” en el que la simbolización nacería a partir de la combinación de diversos usos convencionales, siendo el adulto un “embajador” entre el mundo y el niño. Este tipo de interacciones, entonces, tendrá lugar porque es el adulto el que le acercará el mundo al bebé, en la medida en que este “presta” las primeras intenciones al recién nacido para que pueda aproximarse a él de manera significativa. Al mismo tiempo, el mundo de los objetos que es introducido por la figura del cuidador presentifica al otro en tanto perteneciente a un grupo social determinado. Los objetos, de la mano de los adultos, hacen que el mundo circundante irrumpa con todo su peso.

El mundo cultural de los objetos abre para Maurice Merleau-Ponty<sup>21</sup> la presencia del otro; un otro que de forma “anónima” se aproxima desde los usos que se le dan a un utensilio determinado. El mundo los objetos culturales se abre a partir del cuerpo del otro, primer objeto cultural portador de un comportamiento por el cual el sujeto se inserta a un mundo. Este “trasvase intencional” que está a la base



del ingreso del niño al universo comunicacional y simbólico, será uno de los puntos sobre los cuales indaga Merleau-Ponty en sus textos sobre la infancia. ¿Cómo se efectúa esta dación de intenciones y sentidos gracias a la cual se produciría la interacción triádica? ¿Es este otorgamiento de intencionalidades posible desde el nacimiento mismo? Merleau-Ponty ha intentado en muchos de sus trabajos dar cuenta de este trasvase que estaría a la base del desarrollo intelectual y afectivo del niño. ¿Es este proceso más bien un acoplamiento corporal (como la imitación en los bebés durante los primeros minutos de vida) o implicaría por parte del niño un proceso pre-reflexivo de auto-reconocimiento del cuerpo propio para recoger así las conductas observadas en su entorno? A continuación, se desarrollarán algunas de las respuestas que el filósofo da a este proceso para ponerlo en diálogo con las ideas desarrolladas por Rodríguez Garrido en torno a los procesos de interacción triádica, poniendo en primer plano la dinámica de trasvase intencional que se produciría desde la fenomenología a partir de lo que se llama “emparejamiento” o “acoplamiento” corporal.

### 3. MERLEAU-PONTY Y LA TRASPOSICIÓN CORPORAL COMO ORIGEN DEL TRASVASE INTENCIONAL

#### 3.1. *La noción de esquema corporal en el proceso de trasposición corporal*

Para poder abordar el esquema triádico de comunicación (adulto-bebé-objeto) se analizará la génesis de la construcción del cuerpo propio y la diferenciación de este de un otro circundante. De esta forma, se podrá cotejar la incorporación de los objetos mediada por la consolidación de la intersubjetividad primaria desde un cuerpo construido a partir de y mediado por un medio que lo traspasa. Por esa razón, se explorará la construcción del esquema corporal desde una perspectiva fenomenológica para desde allí poder analizar la dinámica de trasposición corporal que estaría a la base de los procesos de trasvase intencional descriptos por Rodríguez Garrido.

En *Las relaciones del niño con los otros*,<sup>22</sup> Merleau-Ponty sostiene que el cuerpo comienza por ser interoceptivo: debido a la deficiencia en los órganos de la percepción, las sensaciones interoceptivas son las que proveen al bebé de información acerca del mundo circundante. Merleau-Ponty tomará como referencia sobre este fenómeno el análisis que Wallon desarrolla en *Les origines du caractère chez l'enfant*.<sup>23</sup> las sensaciones interoceptivas son aquellas que aparecen ya con el recién nacido y están ligadas a las excitaciones provenientes de los órganos internos, como las del tubo digestivo o la micción. Para Wallon, el bebé irá dirigiendo su atención con el pasar de las semanas hacia las sensaciones exteroceptivas; por ejemplo, poco a poco comenzará a sonreírle a su madre en el momento del amamantamiento o dirigirá su atención hacia algún sonido, dejando las sensaciones interoceptivas en un segundo plano. Las sensaciones propioceptivas

responden a un cuerpo que funciona como una unidad dinámica en la que el desplazamiento de una parte provoca en el resto una serie de modificaciones con el fin de obtener el objeto deseado. Las sensaciones propioceptivas presuponen asimismo una relación del organismo consigo mismo e implican una apreciación cada vez más diferenciada de los estímulos exteriores, por lo cual producen una regulación del organismo por sí mismo y dan a lugar a la unidad del cuerpo propio. Sin embargo, la construcción del mundo circundante como tal y del espacio, tendrá lugar no sólo con la complejización perceptual, sino con la intervención de la actividad simbólica.

Para Merleau-Ponty, entonces, interoceptividad y percepción del entorno forman sistema en la medida en que necesito que mi esquema corporal comience a organizarse para poder acceder al mundo circundante. El otro, incluso, comenzará a hacerse presente a partir de la paulatina organización de la actividad propioceptiva, haciéndose presente como el reflejo de las sensaciones que suscita en el bebé: el niño no comenzaría a advertir al otro a partir de la percepción visual que tiene del cuerpo ajeno debido a las falencias que posee en sus órganos de la visión, sino a partir de la conciencia de las diferentes sensaciones corporales (de placer, disgusto, etc.) que le produce el contacto con el cuerpo del otro.

Sin embargo, el contacto con el otro tampoco se efectuará una vez que el niño haya optimizado sus órganos de la percepción, sino que en *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*<sup>24</sup> Merleau-Ponty desarrollará desde una perspectiva husserliana el concepto de “esquema corporal” a partir del cual se podrá explicar la percepción del otro como un fenómeno de “acoplamiento”<sup>25</sup> en el cual se incluirá el medio donde este encuentro se produce: es en la conducta del otro, en el “hacer” del otro sobre el mundo, que podremos encontrarlo. Para poder explicar este proceso por el cual “recojo” las conductas que percibo en el otro como un “espectáculo”, Merleau-Ponty introduce la noción de *esquema corporal* o *esquema postural* a partir de la cual se produciría una impregnación de las conductas del otro por mi propio cuerpo. Desde esta concepción, habría una correspondencia entre los aspectos interoceptivos y exteroceptivos, los cuales se conectan, a su vez, con el espacio circundante. Para Merleau-Ponty pensar en términos de esquema corporal superaría el problema de la percepción del otro como resultado de la propiocepción, ya que el otro sería percibido a partir de una transferencia que parte del propio cuerpo. Según Merleau-Ponty, a medida que organizo mi esquema corporal, facilito esta transferencia; se produce en términos de Husserl un “fenómeno de acoplamiento” o “emparejamiento” de ambos esquemas, en el que habría un mutuo traspaso de intenciones, un mutuo extrañamiento, que posibilitaría la percepción. Por esa razón, los primeros hábitos de conducta fundantes del esquema motriz son adquiridos para Merleau-Ponty a partir del “contagio” o “trasposición” corporal a partir del cual

vivimos en nuestro cuerpo la conducta de los demás. De esta forma, el desarrollo de mi esquema motriz se dará intersubjetivamente y, por tanto, todas mis decisiones estarán arraigadas a esta estructura.

La existencia del otro (planteada en *Les origines du caractère chez l'enfant* como resultante de las sensaciones propioceptivas) es tematizada desde la *Fenomenología de la percepción* desde un acto en donde la conciencia interviene dando paso a la figura del otro. En el contacto con la mirada ajena, la existencia del otro se presenta como producto de un acto reflexivo. Así como la reflexión sobre las percepciones personales producen el encuentro con un pensamiento anterior aún operante, el otro se presenta según Merleau-Ponty como producto de la reflexión que el sujeto realiza sobre sus propias facultades: la conciencia del otro se hace evidente a través de la conciencia operante en la corporalidad del individuo. El cuerpo del otro es percibido como una prolongación de las intenciones del propio cuerpo, “una manera familiar de tratar con el mundo”,<sup>26</sup> y es por ello que ambos esquemas se enlazan en una única unidad. Sin embargo, será el hecho de estar arrojado a un mundo físico y social lo que pondrá en contacto al sujeto con el otro que lo circunda. La percepción abrirá el campo de las cosas y de las demás subjetividades por lo cual los otros existen entonces “a título de estilo o medio de coexistencia irrecusable”.<sup>27</sup> Es el cuerpo el que irá a su encuentro y le conferirá un significado a partir de los hábitos cambiantes; es en la acción misma donde se efectúa la percepción de las cosas, de la propia subjetividad y de los otros, y donde las demás subjetividades que operan alrededor del sujeto son reconocidas como modos de ser análogos.

En *Las relaciones del niño con los otros*, Merleau-Ponty sostiene que es el “traspaso de mis intenciones, al cuerpo del otro y de las intenciones del otro a mi propio cuerpo, ese extrañamiento del otro por mí y de mí por el otro lo que hace posible la percepción del otro”,<sup>28</sup> y por ende, lo que hace posible a posteriori la paulatina percepción de la individualidad y diferencia. El niño comienza siendo uno con un otro indiferenciado que es asumido como parte constitutiva de sí. La imagen especular que el niño obtiene de sí mismo lo enfrentaría para Merleau-Ponty con toda su individualidad corporal. Una vez objetivado el cuerpo propio, comienza a construir el cuerpo del otro, “el primer objeto cultural, aquel por el que todos existen”.<sup>29</sup> En *Las relaciones del niño con los otros*, el plano afectivo e intersubjetivo ocupa un lugar central en el desarrollo cognitivo del sujeto. El otro, entonces, en tanto correlato de las acciones de niño y estructura fundante que estimula su desarrollo cognitivo, se presenta, ante todo, como eje estructurante de los primeros hábitos perceptivos.

### 3.2. *La imitación y el juego en la constitución del sujeto simbólico*

En *Fenomenología de la percepción*, Merleau-Ponty nos ofrece una teoría del traspaso corporal mediada por operaciones que me permiten encontrar el cuerpo del otro como resultado de la reflexión que realizo sobre mi propio cuerpo.<sup>30</sup> Sin embargo, cuando dicho proceso es cotejado en el mundo del niño, resulta problemático pensar en la intervención de mecanismos reflexivos que puedan trasladar el conocimiento que tengo de mí mismo sobre la figura del otro. ¿Podemos hablar de pensamiento reflexivo cuando nos referimos a bebés de pocos meses de edad? En *Las relaciones del niño con los otros* y los *Cours de Sorbonne* anteriormente citados, Merleau-Ponty explicará el encuentro entre el niño y el adulto a partir de la acción, siendo los juegos de roles y la imitación los procesos a partir de los cuales se propiciará la aparición del sujeto propiamente simbólico.

En primer lugar, la imitación será una de las conductas infantiles habituales a las que Merleau-Ponty dedicará su atención en los *Cours de Sorbonne*. Dicha actividad será uno de los posibles mecanismos a partir de los cuales se produciría el contagio o trasposición corporal. El análisis que Guillaume<sup>31</sup> hace de la misma será el punto de partida para explorar el proceso por el cual el niño se constituye como un yo que paulatinamente se diferenciará de un otro del que nunca logrará separarse del todo. Según la concepción clásica del fenómeno de la imitación en el niño, dicha actividad supondría un doble trabajo: en primer lugar, el niño debe comprender las causas de una determinada conducta y, en segundo lugar, reproducirla. Para ello, el niño reconstruiría los movimientos musculares que produjeron la conducta para así poder imitarla. Guillaume, en cambio, invierte el lugar que posee el niño en medio de esta dinámica. Siendo imposible que un niño pueda reconstruir o reproducir siquiera una imagen mental aproximada de los movimientos musculares que producen una conducta, será el objeto deseado, el objetivo a alcanzar, el motor de dicho proceso. Habría una “cierta atracción ejercida por el objeto”<sup>32</sup> sobre el niño, y no una identificación entre su cuerpo y el del otro (en la medida en que carece de percepción visual de sí mismo, como así también de la percepción kinestésica del otro). El niño imita “el resultado de la acción por sus propios medios”<sup>33</sup> produciendo así los mismos movimientos que el modelo a imitar. El tercer término que interviene en esta dinámica entre el niño y el adulto es el mundo exterior, que “dirige la acción del otro como la mía”.<sup>34</sup> Por esta razón, la imitación se fundaría en una “comunidad de metas (*communauté de buts*)”:<sup>35</sup> imitar ya no será hacer lo mismo que el otro, sino más bien, intentar conseguir los mismos resultados. Es así como el niño “toma el cuerpo del otro como portador de conductas estructuradas y prueba su propio cuerpo como un poder permanente y global de realizar los gestos dotados de un cierto sentido”.<sup>36</sup> El otro, por tanto, será para el niño el “espejo de sí mismo en el cual su yo se vuelca”.<sup>37</sup> Esta perspectiva desde la cual Guillaume explica la imitación, remite a la teoría desarrollada por

James Gibson denominada *theory of affordances*,<sup>38</sup> según la cual percibimos del mundo las posibilidades de acción que éste nos ofrece; los objetos son aprehendidos como aquello que nos permiten hacer. De la misma manera, la explicación que Merleau-Ponty ofrece de la imitación hace de la acción el eje del proceso, siendo los resultados de la misma (qué puedo obtener a partir de determinados movimientos) lo que disparará el acto de imitar en el niño.

El juego es otro de los mecanismos que para Merleau-Ponty intervienen en el proceso de diferenciación del otro y construcción del cuerpo propio. Según Guillaume, el pasaje de la imitación de los actos a la imitación de las personas se producirá a partir del juego de roles, proceso que se sitúa como la piedra angular que posibilita la asimilación del otro y, por ende, la construcción por parte del niño de un imagen diferenciada de sí mismo. Para Ruth Harf,<sup>39</sup> el juego implica la instauración de un orden distinto al de la cotidianidad en donde los significados de las cosas son desplazados o suspendidos momentáneamente: el mundo cotidiano debe quedar suspendido en beneficio del ámbito de lo lúdico, para que este aparezca y se instale con sus reglas propias. El juego es formador en tanto y en cuanto hace evidentes ciertas reglas básicas de convivencia social, poniendo en práctica las regulaciones que rigen el intercambio entre pares. En la misma línea, Patricia Sarlé sostiene que el juego se sitúa no sólo como un “medio para enseñar” del que se sirve el maestro, sino también como un “medio para conocer”<sup>40</sup> que poseen y desarrollan los niños para aproximarse al mundo. El juego crea un contexto para el desarrollo de las funciones cognitivas de los más pequeños y posibilita la “creación de nuevas estructuras”<sup>41</sup> para la adquisición de conocimientos novedosos.

#### 4. CONCLUSIÓN

La aparición del mundo de los objetos en la vida de los más pequeños es un proceso complejo, semióticamente mediado y coadyuvado por las figuras de crianza que hacen “aparecer” significativamente para el niño el mundo circundante. El análisis efectuado por Merleau-Ponty hace del cuerpo del adulto un mediador que acerca el mundo al niño y lo conecta a él con usos y significaciones determinadas. En la primera infancia, será el cuerpo del otro el vehículo de las primeras conductas corporales que se irán sedimentando a partir de la imitación y el juego de roles (como consolidación de la primera). En la medida en que el cuerpo del otro aparece a partir de las sensaciones que el bebé tiene de su propio cuerpo, la figura del adulto parece irrumpir en la vida infantil desde muy temprano trayendo consigo el mundo cultural en el que está inserto. La llamada intersubjetividad primaria, este reconocimiento meramente afectivo entre el bebé y su cuidador, ya está permeado por vínculos comunicativos culturalmente estructurados que implican la aparición de los objetos en el acto mismo de referirse al otro.

La concepción que sitúa la aparición de la intersubjetividad secundaria entre los ocho y los doce meses supone hasta ese período un cuerpo que aún no ha sido permeado por el cuerpo del otro. Sin embargo, pensar en términos de “esquema corporal” hace del medio en el que estamos insertos una dimensión que nos traspasa desde el inicio y que incluye el cuerpo de las figuras de crianza más cercanas como vectores del proceso de reorganización corporal. Partiendo desde una perspectiva fenomenológica, las actividades propias del período en el que aparecería la intersubjetividad secundaria (como la atención conjunta) cuya ausencia daría signos de la presencia de algún cuadro de desarrollo atípico, podrían ser rastreadas (tal como sostiene Rodríguez Garrido) en los primeros meses de vida, facilitando así la intervención temprana. De todas maneras, aunque el análisis merleau-pontyano parece apoyar las observaciones de Rodríguez Garrido, quedaría por analizar si efectivamente existe (más allá de las conductas observables) una incipiente teoría de la mente durante los primeros meses, la cual aparecería según la perspectiva de Trevarthen y Hubley recién al final del primer año de vida consolidando así el proceso de intersubjetividad secundaria.

La importancia que Rodríguez Garrido le otorga a la comunicación triádica en los primeros meses de vida, no sólo hace de la construcción del signo un proceso social al “sacarlo” de la mente del niño, sino que hace de lo social un aspecto constitutivo de la subjetividad del bebé desde su nacimiento. Lo social no aparece como una dimensión que advendrá luego de transcurridos varios meses de vida, sino que el contexto que nos rodea se presentará de la mano de los adultos que a partir de la mediación de los objetos culturales harán del mundo circundante una dimensión inseparable del desarrollo cognitivo y afectivo del niño. Por otra parte, la relevancia del mundo cultural en la conformación del sujeto y, a su vez, en la consolidación de los mecanismos a partir de los cuales el mundo adquiere un significado, permite una explicación de corte fenomenológico que dé cuenta de la dinámica interna que haría del cuerpo del bebé un correlato del cuerpo del adulto con el que interactúa. Pensar en el cuerpo como origen del trasvase intencional, pone como mecanismo principal en la constitución de la práctica comunicacional (y, por ende, de la constitución del aparato psíquico del niño) al plano afectivo que sostiene y posibilita dicho intercambio. Por último, la presencia de los objetos permeados por las convenciones culturales en la tríada comunicacional de los bebés, hace del proceso de trasposición corporal del que habla Merleau-Ponty un proceso aún más complejo del que describe en su *Fenomenología de la Percepción* ya que queda por explicar cómo el cuerpo, en tanto instrumento que posibilita el contagio intencional, opera como mediador significativo en un estadio del desarrollo en el cual no podemos hablar claramente de pensamiento reflexivo. Si bien la imitación puede responder este interrogante, considero que apelar a este mecanismo haría de la génesis de la percepción infantil o del trasvase intencional un proceso cualitativamente diferente en los niños y en la edad adulta. El “otro” como

“proveedor de sentido” adquiere matices diferentes en la infancia y en la adultez, en la medida en que, si bien no desaparece como dador de significado, adquiere características diferentes.

Desde una perspectiva propia de la psicología del desarrollo, el mundo del que habla Merleau-Ponty se presenta como el plexo de significados que son utilizados y suspendidos intencionalmente, y como un otro que a través de su cuerpo hace de puente o mediador de aquellas significaciones en un principio difusas y desordenadas. El niño se mezcla con el mundo a partir del cuerpo del adulto que media entre una corporalidad que se instala en tanto pura potencia y un horizonte pleno de significados.

---

<sup>1</sup> ROCHAT, P., *El mundo del bebé*, Morata, Madrid, 2004.

<sup>2</sup> *Ibid.*, 125.

<sup>3</sup> Ver PIAGET, J., *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Quadrige, 2013.

<sup>4</sup> ROCHAT, *El mundo del bebé*, 140-143.

<sup>5</sup> *Ibid.*, 171.

<sup>6</sup> RIVIÈRE, Á. y SOTILLO, M., “Comunicación, suspensión y semiosis humana: Los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonales”, en: M. BELINCHÓN y otros (comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol. III, Panamericana, Madrid, 2003, 181.

<sup>7</sup> Ver MELTZOFF, A.N. y MOORE, M.K., “Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates”, *Science* 198 (1977), 75-78.

<sup>8</sup> RIVIÈRE y SOTILLO, “Comunicación, suspensión y semiosis humana”, 182.

<sup>9</sup> RIVIÈRE, A. (1986/2003), “Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget”, en: BELINCHÓN, *Ángel Rivière*, 113.

<sup>10</sup> Ver TREVARTHEN, C. y HUBLEY, P., “Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year”, en: A. LOCK (ed.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*, Academic Press, London, 1978, 183-229.

<sup>11</sup> RIVIÈRE y SOTILLO, “Comunicación, suspensión y semiosis humana”, 184.

<sup>12</sup> *Ibid.*, 184.

<sup>13</sup> *Ibid.*, 189.

<sup>14</sup> *Ibid.*, 192.

<sup>15</sup> *Ibid.*, 193.

<sup>16</sup> RODRÍGUEZ, C., “El adulto como guía: ¿el eslabón perdido del desarrollo temprano?”, *Padres y maestros* 344 (2012), 24.

<sup>17</sup> RIVIÈRE, A., “Teoría della mente e metarepresentazione”, en: F. BRAGA ILLA (ed.), *Livelli di rappresentazione*, Quattro Venti, Urbino, 1997, 351-410, citado en: RODRÍGUEZ, C., “El ojo de Dios no mira signos. Desarrollo temprano y semiótica”, *Infancia y Aprendizaje* 30-3 (2007), 348.

<sup>18</sup> RODRÍGUEZ, C., “El adulto como guía: ¿el eslabón perdido del desarrollo temprano?”, *Padres y maestros* 344 (2012), 24.

<sup>19</sup> *Ibid.*, 25.

<sup>20</sup> RODRÍGUEZ, C., “El ojo de Dios no mira signos”, 365.

<sup>21</sup> MERLEAU-PONTY, M., *Fenomenología de la percepción*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1985.

<sup>22</sup> MERLEAU-PONTY, M., *Las relaciones del niño con los otros* (trad. de I. B. Bocchino de González), U.N.C., Córdoba, 1959. (Original en francés, 1951).

<sup>23</sup> WALLON, H., *Les origines du caractère chez l'enfant*, Quadrige / P.U.F., Paris, 1949.

- 
- <sup>24</sup> MERLEAU-PONTY, M., *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*, Verdier, France, 2001.
- <sup>25</sup> “La perception d’autrui est comme un phénomène d’accouplement” (MERLEAU-PONTY, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, 311).
- <sup>26</sup> MERLEAU-PONTY, *Fenomenología de la percepción*, 365.
- <sup>27</sup> *Ibid.*, 375.
- <sup>28</sup> MERLEAU-PONTY, *Las relaciones del niño con los otros*, 42.
- <sup>29</sup> MERLEAU-PONTY, *Fenomenología de la percepción*, 360.
- <sup>30</sup> *Ibid.*, 360.
- <sup>31</sup> GUILLAUME, M., *L’imitation chez l’enfant*, P.U.F, Paris, 1969, en: MERLEAU-PONTY, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, 31.
- <sup>32</sup> MERLEAU-PONTY, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, 31.
- <sup>33</sup> *Ibid.*, 32.
- <sup>34</sup> *Ibid.*, 32.
- <sup>35</sup> *Ibid.*, 33.
- <sup>36</sup> *Ibid.*, 34.
- <sup>37</sup> *Ibid.*, 35.
- <sup>38</sup> Ver GIBSON, J., “The theory of affordances”, en J. GIESEKING y otros (eds.), *The people, place and space reader*, Routledge, New York, 2014.
- <sup>39</sup> HARF, R., “Si este no es el juego: ¿el juego dónde está? Preguntas y no respuestas”, en: AA.VV., *El juego en la educación infantil. Crecer jugando y aprendiendo*, Novedades educativas, Bs. As., 2008.
- <sup>40</sup> SARLÉ, P., “Jugar en la escuela: un diálogo que recién comienza”, en: AA.VV., *El juego en la educación infantil*, 38.
- <sup>41</sup> *Ibid.*