

Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia.

Español, Silvia.

Cita:

Español, Silvia (2005). *Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. Estudios de Psicología*, 26 (2), 139-172.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/silvia.espanol/113>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pH0V/r36>

Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia

SILVIA ESPAÑOL

Universidad Autónoma de Madrid



Resumen

Es probable que las primeras experiencias estéticas infantiles no tengan un soporte representacional sino que se conformen con elementos de las denominadas artes temporales: la música y la danza. En el texto se muestra cómo la creación de un diseño del movimiento es asequible para un niño de 22 meses y se intenta trazar la historia evolutiva que lo torna posible. Una trama en la que la actitud contemplativa, los afectos de la vitalidad y el interés desinteresado hacia los objetos se enlazan con las experiencias de intersubjetividad y la musicalidad que caracterizan a las interacciones tempranas. Se señalan, en un primer momento, las diferencias entre la labor infantil con las artes temporales —a la que se denomina elaboración— y el desarrollo del juego funcional, que da lugar al clásico juego de ficción, para luego proponer la hipótesis de que la elaboración podría formar parte del proceso de construcción del símbolo lúdico infantil.

Palabras clave: Estética, ontogénesis, desarrollo, juego de ficción, símbolo, artes temporales.

Ontogenesis of aesthetic experience: Contemplative attitude and temporal arts in infancy

Abstract

Very likely infants' first aesthetical experiences do not have a representational medium, but use instead elements of the so-called temporal arts: music and dance. The paper shows how it is possible for a 22-month old child to create a movement design. Moreover, the developmental history that makes this possible is outlined. In this outline, a reflective attitude, the child's vitality and a selfless interest towards objects are linked with intersubjectivity and musicality experiences characteristic of early mother-infant interactions. First, we point out differences between the child's involvement with temporal arts —called elaborations— and the development of functional play —which gives way to pretend play— in order to put forth the hypothesis that elaboration could be part of the process of infant's symbol construction.

Keywords: Aesthetic, ontogenesis, development, pretend play, symbol, temporal arts.

Agradecimientos: No podría siquiera haber imaginado escribir algo de esta índole si no me hubiese encontrado en la vida con Ángel Rivière, con Florentino Blanco y con Ricky Pashkus. Aunque es sólo un trabajo breve, deseo dedicárselo a los tres.

Correspondencia de la autora: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Ciudad Universitaria de Canto Blanco 28049 Madrid. E-mail: silvia.espanol@uam.es

Introducción

Cuando pensamos en la actividad estética infantil suele ser el dibujo de los niños lo que se nos presenta inmediatamente como caso prototípico. Y prototípico también es el interés por la evolución de los primeros trazos hacia la representación pictórica. El avance desde la etapa del garabato (realización de puntos, trazos, líneas, etcétera) hacia los diagramas que son combinaciones de garabatos sencillos (cruz, cuadrado, círculo, triángulo) hacia las combinaciones de diagramas que conduce a la etapa de las primeras representaciones pictóricas en que empiezan a cristalizarse las conocidas imágenes del arte infantil (casa, figura humana, etcétera) ha sido foco de atención desde el trabajo pionero de Kellog (1969/1979). Sin entrar en mayores detalles, se puede decir que alrededor de los dos años el niño traza muchos garabatos, los primeros trazos más sencillos se convierten en rizos horizontales y luego en espirales. Sus primeros círculos los logra recién hacia los tres años y comienza rápidamente a llenarlos con puntos y rayas, dibuja luego líneas atravesándolo, lo combina con los diagramas y ello da lugar al clásico dibujo “mandala” que Kellog considera la unidad más importante del dibujo prerrepresentativo. Éste sufre variaciones que generan la pauta del “sol radiante” que avanza hacia la primera figura de una cara. Empieza así una nueva etapa: la representación pictórica que paso a paso dará lugar a la figura humana. Como sugiere este recorrido, la representación y el arte semejan una pareja que camina abrazada en el camino de la evolución.

Ciertamente, también nos seducen los posteriores juegos con el lenguaje, esas combinaciones de sentido libres como la de aquel niño citado por Lakoff y Johnson (1980) que al probar por primera vez agua gasificada dijo “tiene sabor a pie dormido”. Poder inventar esa imagen con el lenguaje requiere complejas habilidades lingüísticas (y no lingüísticas) pero, además, supone una capacidad más simple: la de combinar lo antiguo de una manera novedosa. Capacidad que, como sugiere Vygotski, está en las bases del proceso creador. Cuando en lo que respecta al dibujo el niño aún se encuentra en la etapa pre-representacional, se puede encontrar una manifestación temprana de esta capacidad en el juego protagonizado: en el “como si” ficcional del juego, cuando el niño reproduce lo que ha visto pero no lo refleja tal cual sino que realiza una combinación novedosa de elementos. *“El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación.”* (Vygotski, 1998, p.12). Nuevamente, el arte supone la representación (y la combinación).

Y si optamos por seguir asociando arte y juego simbólico y nos extendemos hacia el juego de ficción a lo Piaget, nos acercamos a momentos más tempranos del desarrollo —el sexto estadio sensoriomotor— pero seguirá siendo un requisito para la creación la capacidad representacional. Porque el símbolo lúdico piagetiano supone la aplicación de un esquema de acción a objetos inadecuados y la evocación de algo ausente. Al aplicarse un esquema familiar a un objeto inadecuado se evoca simbólicamente la situación real tal como se realizaría con el objeto adecuado y emerge el “como si” ficcional: el niño hace como si una caja de madera fuese un teléfono, transformando así lo que ve en otra cosa. Hay, por tanto, una representación ficticia de un objeto ausente.

Pareciera entonces que si deseamos ocuparnos en términos ontogenéticos del arte habremos de orientarnos hacia su manifestación más temprana —el juego de ficción— y hemos de estar atentos a su naturaleza representacional, ya que arte y representación se presentan indisolublemente y asimétricamente asociados. Sin embargo, creo que existe otra posibilidad que implica sólo la acentuación de

otros tonos pero que permitirá escuchar una cadencia diferente. Se trata de acentuar la *experiencia estética*. Preguntarnos por sus propias condiciones de posibilidad en el desarrollo humano y no amalgamarla desde el inicio a la formación simbólica. Preguntarnos por sus elementos más básicos, aquellos que, aunque lejos estén de agotar aquello que denominamos arte, están implicados en él de un modo constitutivo. Lo que intento decir es que el juego de ficción, o el juego protagonizado, canalizan excelentemente la pregunta acerca de la génesis de la función simbólica, pero tal vez no sean el mejor canal para deslizarnos hacia la génesis del arte.

Por ejemplo, si nos ocupamos del dibujo infantil podemos prestar atención a lo siguiente. Los primeros trazos o garabatos en el niño surgen alrededor de los dieciocho meses. A menudo mira hacia otro lado mientras garabatea empleando sus grandes movimientos; no tiene control visual sobre sus garabatos pero goza de ellos como actividad kinestésica. Unos seis meses después, descubre que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel, es decir, descubre el control visual sobre los trazos que ejecuta (Lowenfeld y Brittain, 1947/1980). De acuerdo con Arnheim, los primeros garabatos no representan nada sino más bien presentan, implican la excitante experiencia de realizar algo que antes no existía. *“Este interés en el producto visible por sí mismo, cuyos primeros indicios pueden hallarse en los chimpancés que blanquean su jaula con trozos de cal, está presente en toda obra de arte.”* (Arnheim 1957/1985, p. 136).

La excitante experiencia de realizar algo que *antes no existía*, el interés por el producto visible *por sí mismo*, parece algo inherente a la creación artística, aún cuando no represente nada. Intentar comprender tal experiencia e interés, tramar la historia evolutiva que lo posibilita, es un camino posible para adentrarnos en la ontogénesis del arte (o para inventarla).

Alrededor de los dos años, los niños tienen poco control visual sobre sus garabatos pero dominan mucho más sus grandes movimientos. Y con ellos es posible también crear un producto visible interesante por sí mismo pero ciertamente mucho más complejo que un garabato. He tenido la posibilidad de participar en la construcción de tal “dibujo en movimiento” con un niño—Habib—cuando me encontraba investigando la génesis del juego de ficción. Y ello me ha puesto en la pista de ciertos indicios que sugieren que en momentos tempranos del desarrollo humano emerge una incipiente sensibilidad y capacidad de creación estética ligada a las denominadas “artes temporales”, es decir, la música y la danza.

Quisiera explicar a qué me refiero con indicios. Al preguntarse por la génesis de cualquier capacidad—supongamos la lingüística—se puede intentar buscar sus principios estructurales al modo de una gramática universal; pero también pueden rastrearse algunos antecedentes o precursores que no son una réplica en pequeño de lo que vendrá sino pequeños trazos que anticipan al ser lingüístico. Por ejemplo: la preferencia de los bebés por parámetros estimulares que caracterizan la voz humana, la capacidad de diferenciar contornos melódicos prototípicos en el habla parental y de percibirlos significativamente en términos emocionales y contextuales, el ser capaz de señalar un objeto para pedir a alguien que se lo alcance o para simplemente lograr que el otro se detenga a mirarlo y comparta su interés por él. Nadie afirmarí­a que estas capacidades “son lenguaje” pero ciertamente pertenecen o caracterizan a seres que serán constituidos a través de él. De la misma manera, los elementos que resaltaré más adelante no son en sí mismo “arte” pero sí pertenecen a seres que también se constituyen a través de él.

Permítaseme que adopte un tono narrativo, secuencial, para comentar cómo tropecé con ellos. En una ocasión en que estaba en una de las sesiones observacionales con Habib (quien tenía entonces 22 meses), se desarrolló entre ambos una

secuencia de interacciones que me llevó a pensar que estaba viendo la primera creación del niño de un objeto estético. A la semana siguiente, en que la reiteración de la interacción fue buscada insistentemente por el niño, tuve la impresión de que un nuevo placer se incorporaba a los ya extensos placeres de Habib: el placer estético. Mi asombro ante lo que veía —ante lo que en realidad construía junto con el niño— se debía a que entonces estaba convencida de que lo más primigenio del arte se encontraba en el juego de ficción, en esa primera transformación de algunas cosas en otras cosas que algunos consideran metáforas enactivas primitivas. Pero lo cierto era que pese a que había visto reiteradas veces juegos de ficción en Habib —en los que podía observar el despliegue de su capacidad de crear mundos simulados, de comprender la gramática de la acción, su capacidad de sustituir una cosa por otra, de actuar independientemente de lo que veía, de representar objetos o eventos ausentes— ninguno de ellos había despertado en mí la clara sensación de creación estética que percibí en la secuencia con el resorte de Habib, a la que se puede, en primera instancia, describir como “no temática” y por tanto no ficcional.

Me servirá del análisis de esta interacción para intentar desgranar aquellos elementos que creo que de algún modo anuncian al ser estéticamente sensible que, algunos más otros menos, somos los humanos. La forma en que intentaré aproximarme a la construcción de la experiencia estética es en cierta medida compatible con la perspectiva constructivista propuesta por José Carlos Sánchez en este volumen; aunque, como se verá más adelante, contiene una interpretación ligeramente diferente de la estética evolucionista.

Un niño, un adulto y un resorte

Antes de describir nuestra interacción, he de comentar que a las sesiones observacionales llevaba siempre una bolsa repleta de objetos en la que de vez en cuando añadía algunos nuevos. En cierta ocasión, añadí un resorte de variados colores que sabía, por preguntarle a sus padres, que Habib no había visto hasta entonces. La inclusión no fue casual, quería deliberadamente llevar algún objeto “no-temático” nuevo. Entiendo por objeto no temático a aquellos objetos que no poseen un modo de uso convencionalmente establecido. Un objeto con un uso convencional es uno que el niño ha visto cómo lo usan los adultos y del cual aprende su modo de uso, paulatinamente, a la vez que va incorporando la gramática de la acción que a él subyace. Objetos temáticos son teléfonos, vasos, cucharas, escobas, regaderas (y sus iconos o réplicas de juguete). Un objeto no temático es aquél que no lleva adosado ningún modo de uso particular; el resorte era un objeto de esta índole para Habib. Me encontraba observando el desarrollo del juego de ficción y la naturaleza de los objetos en él implicados despertaba mi mayor interés. Así fue como un objeto llevado con el fin de observar el comportamiento ficcional se convirtió en el eje de una interacción basada en el movimiento de los cuerpos, ajena a cualquier intento de representación, es decir, ajena al “como si” ficcional pero plena de un sentido nuevo. La interacción consta de dos momentos entre los que median siete días distancia.

Primer momento de la secuencia

Habib tiene 1;9 (29); se acerca a la bolsa de juguetes, saca unos platos de plástico, cucharas y luego el resorte que he incorporado ese día a la bolsa. Al cogerlo el resorte se estira y él lo mira atentamente estirando su brazo hasta sacarlo totalmente de la bolsa, y exclama “*aaabbb*”, asombrado por la novedad; lo coge con las dos manos y lo mira y mueve un rato. Luego lo deja, saca unos vasos e inicia un clásico juego funcional, revolviendo con la cuchara en el plato y llevándosela a

la boca. Busca de nuevo en la bolsa, saca binoculares, un peine, una vela, mira hacia un costado del sillón y coge nuevamente el resorte. Lo extiende alejando un brazo de su cuerpo y mira atentamente como se van abriendo y separando las vueltas del resorte; suelta un extremo, el resorte se contrae y Habib exclama “*abbbb*” nuevamente, lo lleva a su boca, vuelve a estirarlo un poco y lo suelta. Cojo un extremo del resorte y lo estiro, Habib me mira y sonríe, al instante me imita estirando el otro extremo, yo lo suelto y el resorte se contrae en sus manos. Vuelvo a coger un extremo y Habib inicia el movimiento de extensión, yo lo imito, luego lo acerco a sus manos lentamente. Habib me da uno de los extremos, invitándome a que sigamos jugando. Lo extendemos, cuando se inicia el movimiento de acercar los extremos, o de contraer el resorte, agrego el sonido “*ssbbb*”; el movimiento se torna más lento y tranquilo al ser acompañado por el sonido; Habib está atento y serio mientras él también lentamente va acercando el otro extremo. Cuando ya está totalmente comprimido, Habib inicia el movimiento de extensión, que se realiza estableciendo contacto ocular y sonriendo, luego continúa el acercamiento que se hace con seriedad, atención y muy, muy lentamente. Habib vuelve a darme un extremo, lo extendemos despacio y cuando el resorte está extendido lo sacudimos para arriba y para abajo rápidamente. Agrego al movimiento el sonido “*tacatacatata*” y el niño ríe a carcajadas. Luego nos quedamos quietos; nuevamente Habib toma la iniciativa y empieza a acercarlo lentamente, de a poco comienza él también a hacer “*ssbbb*”. Lo extendemos despacio y luego lo sacudimos fuertemente mientras digo “*tacatacata*”.

La secuencia –estiramiento-acercamiento-estiramiento-sacudida-acercamiento– se repite una y otra vez y comienza a estabilizarse un modo de hacerlo: 1) cuando lo estiramos el movimiento es lento, y se acompaña del sonido “*sbbb*” y con alternancia de la mirada entre el objeto y el otro, 2) una vez que está extendido, hay un momento de demora en el que se establece contacto ocular, 3) se inicia el movimiento de acercamiento de modo extremadamente lento y acompañado por el “*sbbb*” pronunciado por ambos, la expresión de Habib es de seriedad y concentración, mira mayormente al resorte, una vez que nuestras manos ya están juntas y el resorte está totalmente comprimido, nos miramos, 4) estamos apenas unos segundos quietos y nuevamente Habib inicia la extensión del resorte, 5) lo sacudimos rápida e intensamente, las carcajadas de Habib y mi “*tacatacata*” acompañan las sacudidas, 6) uno de los dos detiene el movimiento, hay un instante de no hacer nada y 7) se inicia nuevamente el acercamiento.

En alguna ocasión en que estamos sacudiéndolo, suelto el resorte; Habib ríe y vuelve a darme uno de los extremos para iniciar la secuencia nuevamente. Así unas cuantas veces más hasta que me canso y coloco el resorte en mi mano como si fuese un brazalet. Tóme en cuenta que he abreviado excesivamente la descripción y que el niño y yo hemos estado realizando esta secuencia unos diez minutos. Habib llora y logra así que repitamos nuevamente la secuencia un par de veces más, luego lo llevo hasta mis ojos, intento mostrarle que puede mirar a través de él, pero llora, cada vez más fuerte, grita, protesta y en cuanto logra apoderarse del resorte vuelve a darme un extremo y reiniciamos la secuencia. Continuamos un rato hasta que logro distraerlo dibujando en una pizarra. Han pasado unos catorce minutos.

El niño y yo nos encontramos inmersos en una secuencia de interacción en relación con un resorte cuya clave parece estar una labor con la dinámica del movimiento. No hacemos otra cosa que realizar al unísono movimientos contrastantes en intensidad y velocidad. Y cada uno de ellos –el acercar, estirar, sacudir el resorte– se asocia a una velocidad –veloz o lenta– y a una intensidad –suave, fuerte o brusca–. Esta dinámica alternada del movimiento se resalta o se acompaña de sonidos particulares que se adhieren a una forma particular del

movimiento. Los cambios en la intensidad y velocidad del movimiento parecen resaltarse por los momentos de demora, de quietud y contacto ocular, que se intercalan entre uno y otro. Con ellos se desarrollan líneas, podría decir, se dibujan líneas: (a) algunas que se contraponen en su dirección (extensión-contracción), se vinculan con una expresión de seriedad y atención, y la cualidad del movimiento —su lentitud y suavidad— se asocia con el sonido “*sbbbbb*”; (b) otras son diferentes tanto en forma como en velocidad e intensidad: las sacudidas del resorte que dibuja ondas verticales se realiza con movimientos rápidos y fuertes, ellas se acompañan con expresiones emocionales diferentes (carcajadas de Habib) y con otro sonido (“*tacatacá*”).

Nuestro hacer parece buscar una forma a través del establecimiento de regularidades ligadas al movimiento de los cuerpos, a la dirección de las miradas, a las transformaciones que sufre el resorte y al sonido. Y el juego parece consistir en la repetición de la forma lograda. Mis intentos por transformarlo en otra cosa, otorgándole algún rasgo representativo (por ejemplo, usar el resorte como si fuese una pulsera) son rechazados por el niño: el juego al que Habib está jugando es otro. La secuencia en este momento es circular, es decir, se enlaza el último paso con el primero y continúa. A la semana siguiente ésta se complejiza y se rompe la circularidad.

Segundo momento de la secuencia

Ha pasado una semana y nos volvemos a ver, Habib tiene ahora 1; 10 (06). En cuanto ve la bolsa comienza a sacar un objeto tras otro hasta que encuentra el resorte, inmediatamente me da un extremo y lo extendemos, lo acercamos y lo volvemos a alejar con movimientos lentos y diciendo “*sbb*”, lo sacudimos con intensidad y yo hago el sonido “*tacatacatacá*”. Habib ríe encantado. Lo repetimos varias veces. El movimiento de extensión comienza a ser más marcado: Habib extiende enteramente su brazo. En una ocasión, luego de estirarlo hasta donde su brazo lo permite, lo pasa por detrás de su cabeza, yo acerco el otro extremo a su cuello y se lo pongo como collar, Habib me mira, como si estuviera extrañado, lo saca, balbucea y me da un extremo, lo sacudimos, y nuevamente hago “*tacatacatacá*” mientras Habib estalla en carcajadas, luego, del modo establecido lo acercamos y alejamos, pero Habib agrega un nuevo elemento, gira su cabeza hacia el brazo extendido cuando lo estira, siguiendo con la mirada la línea trazada por el resorte. Habib pasa el resorte tras su nuca y yo, nuevamente, acerco el otro extremo e intento colocárselo como collar. Habib lo saca rápidamente. A la vez siguiente, cuando Habib pone un extremo del resorte detrás de su cabeza yo lo imito llevando el extremo opuesto detrás de la mía, nos miramos y reímos. Así seguimos repitiendo la secuencia varias veces. Habib torna la secuencia más flexible: luego de poner el resorte detrás de la nuca, a veces continúa sacudiéndolo, otras acercándolo. Llegado este momento ya no se sabe quién inicia el movimiento, cuando el resorte está detrás de nuestras nuca, nos miramos y, a veces uno a veces otro, lo sacamos e iniciamos el movimiento de sacudida o el de acercamiento. Da la impresión que lo importante es establecer el movimiento al unísono, dibujar las mismas líneas, por eso ambos estamos atentos al movimiento del otro y flexiblemente lo modificamos, ya sea acoplándonos inmediatamente al movimiento iniciado por el otro o corrigiéndolo para imitar al del compañero.

La madre entra en la sala, Habib balbucea y la mira mientras sigue desarrollando la secuencia. La madre le contesta “qué lindo”, Habib le sonrío. Introduzco una variación: luego de ponernos el resorte detrás del cuello empiezo a acercar mi cabeza a la suya, él enseguida se acopla y acerca su cabeza hasta que tomamos frente con frente, nos quedamos así unos segundos, riéndonos y luego

sacamos el resorte de detrás de la cabeza y seguimos la secuencia como armoniosamente se va desarrollando, es decir con movimiento de extensión o sacudida, depende el caso. Habib introduce ahora otra variación: al tocarse nuestras frentes, luego de poner el resorte detrás de nuestro cuello, refriega su cabeza con la mía para un lado y el otro mientras reímos, lo imito. Luego sacamos el resorte de detrás de nuestras cabezas, desplazando el cuerpo hasta quedar nuevamente sentados, y nos miramos. La secuencia se repite varias veces de este modo. Al ponerlo otra vez detrás de su cuello, Habib se lastima; deajo el resorte, le acaricio el cuello y cojo una carpeta.

Habib mira un rato la carpeta pero luego, estando el resorte apoyado en el sillón, tira de un extremo lo estira y lo comprime, despacio, lo sacude, me dice “*toma toma*” pero yo no lo cojo; sigue estirándolo un poco y comprimiéndolo, sacudiéndolo y volviéndolo a estirar, lo lleva detrás de su cuello, lo estira y contrae diciendo “*shbb*”. Está serio y atento. Luego de repetir solitariamente la secuencia un par de veces más, vuelve a darme un extremo diciendo “*toma*”; reiniciamos el juego y la secuencia se repite reiteradamente, respetando todos los cambios que se han incluido. En ese momento digo en voz alta, asombrada, “*estás viendo la primera creación de un objeto estético*”. Seguimos unas cuantas veces más, ambos somos diestros ejecutantes de la forma que hemos construido.

Si el esquema de la primera secuencia era una estructura circular: [estiramiento-acercamiento-estiramiento-sacudida-acercamiento ...]. La segunda es: [acercamiento-estiramiento-acercamiento-estiramiento-sacudida-detrás del cuello-acercamiento de cabezas- frote de cabezas-sacar de detrás de la nuca]. La secuencia se inicia nuevamente, unas veces, partiendo del acercamiento y, otras, partiendo de la sacudida.

Dije antes que a medida que se desplegaba la interacción se iban estableciendo regularidades ligadas al movimiento de los cuerpos, a la dirección de las miradas, al sonido y a las transformaciones que sufría el resorte. Las regularidades presentes en el primer momento se conservan en el segundo. Se mantienen los movimientos con sus cualidades, matices y forma secuencial de la vez anterior, pero se insertan nuevos movimientos que la complejizan y la dinamizan, de modo tal que podríamos decir que la forma creada se mantiene y recrea. Llamativamente, la mayoría de los movimientos nuevos son introducidos por Habib (llevar e resorte detrás del cuello, refregarnos las frentes, cada uno acompañado del establecimiento de contacto ocular que señala líneas de miradas diferentes, ya que diferentes son las posturas corporales adoptadas).

Al inicio de nuestro segundo encuentro, yo intento nuevamente tornar “*temático*” o ficcional nuestro juego –pretendo que el resorte sea otra cosa: un collar-. Quiebro así la pauta que Habib está queriendo introducir. El niño se enoja y yo entiendo: él quiere que yo imite su movimiento simétricamente. Luego ocurre un hecho llamativo: Habib realiza solo los movimientos con el resorte (lo lleva detrás de su cuello, lo estira y comprime diciendo “*shbbb*”). Parece como si reflexionara sobre su actividad; hace él solo lo que hacíamos juntos. La interacción avanza y desaparecen mis intentos de crear ficción, entiendo por fin el juego y estoy tan ensimismada en él como el niño.

Gramática de la acción y configuración del movimiento

La diferencia esencial entre el juego de ficción (prototípico de esta edad) y la secuencia descrita radica en lo que podemos llamar la organización narrativa que se vislumbra en el primero. Detallar esta diferencia me permitirá resaltar aquello que considero constitutivo de la segunda.

Las narraciones, de acuerdo con Bruner (1990), pueden entenderse como las *vicisitudes de la acción* humana. En ellas agentes humanos, o humanizados, realizan acciones, o lo intentan, basándose en sus creencias y deseos; se esfuerzan por alcanzar metas y encuentra obstáculos que a veces superan. Ellas son inherentemente secuenciales, constan de una secuencia de sucesos, estados mentales o acontecimientos en los que participan personajes. Pueden ser reales o imaginarias sin menoscabo de su poder como relato; no pedimos de una narración que sea verdadera, pedimos de ella que sea verosímil, que sea creíble. Como señala Ricoeur (1983), la narración es una "metáfora de lo real"; se refiere a la realidad no para copiarla sino para otorgarle una nueva lectura, y es gracias a esta relación metafórica que la narración puede seguir adelante sin tener que corresponderse con el mundo de la realidad extralingüística. La narración presenta una "realidad subjuntivizada", un modo en el cual se intercambian posibilidades humanas y no certezas establecidas; ella es un particular acto de habla cuya intención es iniciar y guiar la búsqueda de significado dentro de un espectro de significados posibles. Ahora bien, la hipótesis de Bruner es que la estructura narrativa se encuentra presente en la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística y provee de una cierta predisposición prelingüística para el significado, de una predisposición a organizar la experiencia de forma narrativa. Señala que existe un "impulso a construir narraciones" que se manifiesta en las tempranas vocalizaciones, en las primeras holofrases, en los primeros monólogos de los niños. La idea de que los argumentos de la acción sirven para organizar nuestra experiencia sobre la actividad humana está presente también en Charles Fillmore (1968) quién especuló con la idea de que su gramática de casos podría ser una abstracción lingüística de algún tipo de comprensión conceptual previa de los argumentos de la acción.

El impulso a construir narraciones parece manifestarse también en el juego de ficción. Hace tiempo se ha señalado que en el juego las acciones se realizan de modo descontextualizado, de forma tal que no tienen las consecuencias que tendrían si realmente se efectuaran; el juego es un medio de minimizar las consecuencias de las propias acciones y, por tanto, de aprender en una situación menos arriesgada. En su marco, el niño puede explorar las propiedades de los materiales, de los instrumentos, sin riesgo alguno (Bruner, 1972). En palabras de Florentino Blanco: "*El juego es tal vez el primer laboratorio estable en el que ensayamos los aspectos más problemáticos de nuestra propia vida (...). En el espacio y el tiempo entrecuadrados del juego ponemos a prueba las gramáticas de las que, o a través de las que, iremos viviendo. El juego es la primera forma de subjuntivizar la vida, o teorizar sobre ella, la forma más primitiva de conjeturarla (...)*" (Blanco, 2002, p. 84). Si los argumentos de la acción sirven para organizar nuestra experiencia sobre la actividad humana, si la estructura narrativa se encuentra presente en la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística y provee de una cierta predisposición prelingüística para el significado, no sería nada extraño que en el juego el niño explore la organización narrativa que va construyendo a través de sus acciones e interacciones sociales. Las breves "escenas" que el niño va conformando al jugar semejan pequeñas "narraciones en acción". En otras palabras, el impulso a construir narraciones parece motivar la creación de escenas en la que se simulan o representan sucesos de la vida cotidiana. Al investigar la génesis del juego de ficción, trabajé con una versión simplificada de la gramática de casos de Fillmore y el análisis en términos del verbo y sus casos resultó un buen instrumento (Español, 2004).

Sin embargo, no ocurre lo mismo con nuestra interacción: es difícil acercarse a ella desde una gramática de la acción. Cada uno de los elementos de la gramática de casos, que tan útil resultó para el análisis del juego de ficción en Habib, se tor-

nan borrosos en ella (agente y receptor son lo mismo, cada uno de nosotros es, a la vez, ambos; el resorte no parece poder ceñirse al caso instrumento, como un martillo o un vaso se ciñen a él, ni a ningún otro caso, y en realidad el centro de la estructura, el verbo, resulta de difícil selección). No resulta posible generar una narración de esta interacción como podría hacerse de cualquier juego ficcional, ya sea que en él se adopte un rol o papel social o que se utilice una cosa como si fuese otra. En la adopción de un rol subyace la noción de personaje y en la sustitución de los objetos subyace una gramática de la acción. Pero en nuestra interacción no hay trama alguna vinculada con acciones, intenciones y deseos de personajes, no parece tratarse de *mímesis* alguna (en el sentido aristotélico del término¹), ni tampoco de una metáfora de lo real, ni tampoco de una forma subjuntivizada. La secuencia no se refiere a la realidad, sino que constituye una nueva realidad. Ella es no-temática en el sentido de que no tiene un sustento narrativo. Es configuración pura del movimiento.

En realidad, la expresión “no-temática” es inadecuada en tanto existen por lo menos dos modos de uso de la palabra. El término tema en un sentido alude al contenido semántico de enunciados lingüísticos diversos; cuando se habla del tema de una conversación, de un texto, de una obra de teatro, se está haciendo mención a contenidos semánticos claros y diferenciados, y si bien es cierto que ellos pueden ser ambiguos y alusivos, resultando su tema poco asible (piénsese en la poesía), lo cierto es que los enunciados lingüísticos son probablemente los hechos semióticos que más posibilidades tienen de transmitir información precisa. Pero existen otros hechos semióticos, cuyos contenidos semánticos son inherentemente difusos, piénsese en la música, en la danza y en los intercambios emocionales que ellas conllevan. *“La música ha sufrido una evolución asimilable a la del lenguaje: es convencional y es histórica pero está ligada más hondamente que el lenguaje a los motivos más hondos de expresión humana, su referencia semántica es asimismo más tenue. No se da en ella el equivalente a las palabras con su significación bien establecida en relación con la experiencia. La danza y el canto, por ejemplo, son un vehículo excelente para que se trasluzcan los estados de ánimo e impulsos, mientras que el lenguaje traduce mejor los sucesos e identidad de las cosas y, junto con ello, especifica la relación interpersonal y las actividades que se llevan a cabo en situaciones concretas. La poesía, como la música, no está directamente concernidas con la argumentación o con la transmisión de información sino con la emoción.”* (Trevarthen, 1982, p. 153).

En pintura o en música se utiliza la palabra “tema” de un modo semánticamente distante de la noción de argumento o trama. En el caso de la música, el término alude a una configuración armónica, melódica y rítmica. Nuestra interacción es temática en un sentido similar: su tema está dado por la configuración del movimiento, se constituye con el movimiento de los cuerpos, asociado con el movimiento de un objeto, el resorte, y con elementos que cualifican al movimiento, sonidos, expresiones faciales, direcciones de miradas. El movimiento presenta una configuración clara que soporta variaciones, y que puede, una vez establecido, realizarse con cierta flexibilidad, transformando levemente el orden secuencial. El fin, la meta, tal vez, el motivo o el placer parecen ser las variaciones y cualidades del movimiento. Estas *vicisitudes del movimiento* se asemejan, y mucho, al arte del diseño en movimiento: la danza.

De acuerdo con la coreógrafa Doris Humphrey (1959/1965), el movimiento es la esencia, principio primordial y lenguaje de la danza. Lo que el espectador ve principalmente es el movimiento (independientemente del tema o argumento) y puede “leerlo” a través del significado del diseño ya que hay cierta regularidad en cuanto al impacto que nos causan algunos diseños del movimiento y al sentido, vago o difuso, pero sentido al fin, que les atribuimos.

Así, por ejemplo, el diseño en el espacio puede ser simétrico o asimétrico asociándose el primero con la estabilidad y el segundo con la incertidumbre y el estímulo. Y cada uno puede devenir por oposición o sucesión. El diseño por oposición, en el que las líneas se oponen en ángulo recto, sugiere fuerza energía y vitalidad; el cruce de las direcciones de energía parece anclar o aprisionar parte de la fuerza de modo que no todo se proyecta al espacio, el cuerpo aparece colmado de energía. En el diseño por sucesión las líneas fluyen como curvas y sugieren apacibilidad; la energía necesaria para el movimiento recorre el cuerpo y escapa a cualquier punto terminal al que se dirige la vista, la energía se escapa del cuerpo y el bailarín parece tocado por una fuerza que pasa por él. El diseño más sereno es el simétrico de sucesión pero la sucesión asimétrica propicia gracia; ella contiene la asimetría necesaria para suscitar ligereza sin choques de oposición y sin el equilibrio frío de la simetría.

Un diseño espacial se continúa con otro y la sucesión en el tiempo da lugar a una forma: es el diseño en el tiempo. La frase es la forma temporal del movimiento. Cuando se hace caso omiso de la forma de la frase —afirma Humprey— nos separamos de la más fundamental de las formas: una danza debe armarse de frases y la frase debe tener una forma reconocible con comienzo y terminación, ascender y descender en su línea total y debe tener diferencias de duración para lograr la variedad. En otras manifestaciones humanas, semejantes pero no iguales a la danza, la situación es distinta: en el ritual religioso, por ejemplo, no hay fraseo, es la monotonía de lo mismo porque el objetivo es otro. Pero la danza pertenece al reino del sentimiento por lo que requiere variación y fraseo. El baile recreativo que es para participar, no para contemplar, puede también carecer de fraseo, pero si se desea crear danza el movimiento ha de ser fraseado.

El movimiento en danza, además de diseño, posee dinámica. La dinámica está dada por las cualidades del movimiento, su velocidad y tensión. Puede ser suave, fuerte, con gradaciones de tensión, abrupto, rápido, lento y supone múltiples combinaciones. La dinámica es el nervio de la danza: una dinámica fuerte y veloz opera como estímulo, un movimiento suave moderado o lento es sedante. La dinámica se desata en las combinaciones y se entremezcla con el diseño. Así, si un diseño de oposición se ejecuta de forma ligera, lenta y sin esfuerzo se disipa por completo su fuerza inherente.

Los elementos que participan de la composición en danza parecen ser los que están en juego en la secuencia narrada. No pretendo decir que Habib y yo hemos creado danza, ni pretendo tampoco analizar el diseño de la interacción de acuerdo a los criterios de la coreógrafa; sería tan desatinado como intentar encontrar en las primeras pautas de comunicación preverbal de los niños la estructura de lenguaje. Pero son las palabras de la danza las que nos permite hablar de ella sin mutilarla.

Desde el inicio se trata de una labor con la dinámica del movimiento: puede observarse en ella momentos de pausa y otros de mayor intensidad que la dotan del contraste de la irregularidad que estimula y parece favorecer o provocar su repetición: los movimientos rápidos y fuertes se realizan luego de una pausa expectante con establecimiento de contacto ocular y hacen reír a Habib, el movimiento alterno, suave y lento, también se precede de un momento de demora que resalta su diferencia. A medida que avanza la interacción el contraste de movimientos se acentúa. La secuencia tiene también un rastro de diseño espacial, no parece posible analizarla en términos de diseños de oposición o sucesión, pero el diseño espacial puede rastrearse en la simetría de nuestros movimientos. Simetría que le otorga un cierto equilibrio, de un modo similar al equilibrio que, de acuerdo con Arnheim (1957/1985), se logra en danza cuando dos bailarines se acercan simétricamente uno al otro. Y así como en danza la mirada de los bailari-

nes crea direcciones espaciales que se conocen con el nombre de líneas visuales, así también las líneas visuales participan del diseño de nuestra secuencia.

Sin embargo, creo que lo que más fácilmente puede observarse en ella es el diseño temporal y su evolución desde el primer al segundo momento de la interacción. Como mencioné hace unas líneas, la frase es la forma temporal del movimiento y el movimiento fraseado es una descarga de energía con diversas intensidades seguidas de una pausa. En éste, su sentido más básico, desde el primer momento el nuestro es un movimiento fraseado. Pero, como mencioné antes, la frase debe tener una forma reconocible con comienzo y terminación, ascender y descender en su línea total, y debe tener diferencias de duración para lograr la variedad. Si se recuerda el primer momento de la interacción se verá que ésta tenía una estructura circular, en la que llegando un punto no se distinguía el comienzo y el final y podía continuarse indefinidamente. Sin embargo, en el segundo momento esta forma vaga se transforma en una más precisa: la frase tiene un comienzo y una terminación y un diseño descendiente-ascendiente-descendiente. Comienza con el acercamiento del resorte y culmina al sacarlo de detrás de la nuca. El movimiento inicial es descendiente (estiramiento-demora-acercamiento-demora) luego asciende (sacudida-detrás de la nuca) para descender nuevamente (acercamiento de cabezas-frote de frentes-sacar el resorte de detrás de la nuca). La frase se repite una y otra vez; y nuestro hacer parece consistir únicamente en su reiteración o, mejor dicho, en su buena ejecución.

La actitud contemplativa

Sin pretender definir qué es el arte, más bien por el contrario, salvaguardando su inasibilidad, se puede decir que siendo una forma de *poiesis*, de producir algo que no existía antes, es algo más que hacer. Dice Gadamer (1996), el arte es algo más que hacer: está ahí meramente para que se lo contemple. Lo bello es algo a lo que no atañe la pregunta de para qué existe, la distinción propia de lo bello reside en que está ahí para ser contemplado y es, ocurre, en el momento de su ejecución, es decir en el momento de la recepción estética. Seguramente en esta idea simple resuena lo que Florentino Blanco llama “una antropología de la contemplación”, una idea del hombre, de cuño renacentista, que lo concibe como el único espectador de la obra del creador, como “(...) un dispositivo para la contemplación. *Un dispositivo cuya misión básica consiste en volver la vista y mirar todo lo que hay en el mundo*” (Blanco, 2002, p. 42). Pero de lo que estoy hablando es de una contemplación ajena a las intenciones de neutralidad y objetividad propias de las ciencias a las que subyace una “antropología de la contemplación”. De una actitud que dista también de la idea de contemplación de una “obra de arte” pero se vincula con ella.

Intentaré explicar porqué considero que (a) la actitud contemplativa define a esta interacción y (b) que aquello que es contemplado, si bien no es obra de arte, sí tiene trazos de un objeto estético.

Dije antes que la frase creada se repite una y otra vez y que nuestro hacer parece consistir únicamente en su buena ejecución. A diferencia de otras actividades motoras cotidianas frecuentes en la infancia —como armar una torre de cubos, correr alrededor de una mesa, subirse y bajarse de una silla o incluso seguir el ritmo, balanceándose o flexionando las rodillas a compás— hay en ella conciencia e intención del movimiento. La configuración entera de nuestra interacción se crea mediante una dinámica del movimiento y un esbozo de diseño espacial y temporal consciente e intencionalmente ejecutado. Y justamente en el hecho de que en cada ejecución intentamos recrearla bien, que nos atenemos a sus pautas, es decir, en el hecho de que respetamos el diseño logrado, es donde puede

percibirse el trazo de un objeto estético. Salvando las distancias, algo de lo que señala John Ruskin está en juego en nuestro hacer: “(...) *el niño que baila por su gusto, el borrego que retoza, o el venado que juega, son unos seres felices y benditos, pero no son unos artistas. El artista es aquél que se atiene a una regla dura, con el fin de dispensarnos una alegría deliciosa.*” (Citado en Craig, 1911/1987; p. 18). El placer por el movimiento no agota nuestra interacción, en ella hay un germen de dinámica y diseño del movimiento, conscientemente realizado y voluntariamente ejecutado de acuerdo a sus reglas, las que nosotros mismos hemos establecido. Lo que hemos construido está ahí para que lo contemplemos, y es su naturaleza de ser para ser contemplado lo que motiva nuestra buena ejecución. Si nos ceñimos a su diseño es porque lo creado es un objeto de contemplación (recuérdese que, además, Habib invita a un pequeño público, su madre, a contemplarlo).

Es la manifestación de esta actitud contemplativa-estética lo que deseo resaltar ya que me parece que puede considerarse uno de los elementos que, sin agotar lo que el arte es, es constitutivo de la experiencia estética.

¿De dónde proviene esta actitud?, ¿es estrictamente nueva en términos evolutivos?, ¿o existe acaso alguna historia evolutiva ligada a la contemplación? Sin lugar a dudas, sí. Y lo esencial es que ella está enlazada con el desarrollo de las experiencias de intersubjetividad. Lo que ilumina la idea de que sensibilidad estética y la comunalidad están indisolublemente unidas. Enseguida intentaré explicar porqué considero que la actitud contemplativa descansa en el desarrollo de la intersubjetividad, en el sentimiento de comunalidad. Pero antes quisiera formular otra pregunta que es simplemente la otra cara de la anterior: ¿Qué sucede con respecto al objeto estético que es construido a la par que contemplado?, ¿hay acaso alguna historia evolutiva que nos permita entender la maestría del niño con el diseño y dinámica del movimiento, su capacidad de acoplarse con otro para ejecutarlo?. También en este caso la respuesta es afirmativa. (No podría ser de otra manera porque objeto y actitud estética son un único acontecer cuya disociación se impone sólo a fines expositivos.) La historia evolutiva implicada es aquella que tan bien ha descrito Daniel Stern y que pregona la presencia de antecedentes de las artes tempranas, muy tempranas, interacciones sociales del bebé con los adultos con los que vive.

Haré primero un breve recorrido evolutivo de la actitud contemplativa, lo que llevará a enlazar la génesis de la sensibilidad estética con la génesis de la capacidad declarativa; luego intentaré mostrar lo que el niño conoce acerca del movimiento y de los afectos que conlleva, conocimiento que torna viable y comprensible su creación a través del movimiento vivo.

Ontogénesis de la actitud contemplativa

Dije que la actitud contemplativa descansa en el desarrollo de la intersubjetividad, es decir, en la puesta en contacto de dos subjetividades. ¿Cuándo emerge la actitud contemplativa y cómo se desarrolla aquello en lo que descansa?

Desde aproximadamente los dos meses, los bebés establecen un contacto emocional y empático con los otros que al intentarse describir ha llevado a que se acuñen expresiones tales como “yo-tú inicial”, “primitivo nosotros” o “intersubjetividad primaria”. Pero en los organismos vivos no hay un “estado cero” e incluso esta temprana experiencia de intersubjetividad, en las que aún no hay un yo y un tú diferenciados, tiene detrás una historia evolutiva ligada a preferencias perceptivas y a capacidades puntuales.

Los bebés muestran desde sus primeros días de vida capacidades precoces de relación interpersonal ya que parecieran contar con cierta dotación genética que los encarrila hacia la interacción con los otros y les provee de capacidades, como

la imitación, que tornan posibles los primeros contactos intersubjetivos. Manifiestan, por ejemplo, preferencia por los parámetros estímulares que caracterizan a las personas: visualmente prefieren estímulos con parámetros que definen a las caras humanas; prefieren también estímulos de la longitud y frecuencia de onda que caracterizan la voz humana. Es como si vinieran al mundo dotados de un “programa de sintonía” con las personas (Rivière, 1983/2003, 1984/2003, 1986/2003 Rivière 1999a/2003, Rivière y Sotillo, 1999/2003). Además de predisposiciones estímulares que garantizan una orientación temprana hacia los otros, dos capacidades pivotes para el desarrollo de las relaciones interpersonales aparecen casi desde el nacimiento: la imitación y las expresiones emocionales. Los bebés cuentan con una dotación genética de recursos de expresión emocional que proyectan estados internos tales como la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, el desagrado y el interés (Ekman y Oster, 1979; Izard, 1979). Lo cual no debería llamarnos la atención, somos mamíferos y la capacidad de expresión emocional parece ser una herencia filogenética. Marcadamente llamativa, en cambio, es la incipiente capacidad de imitación que se supone se encuentra prácticamente desde el nacimiento. Hace unas décadas, los experimentos de imitación neonatal (Maratos, 1982; Meltzoff y Moore, 1977) mostraron la sensibilidad de los bebés a la configuración o fisonomía de las expresiones humanas. Se observó en los neonatos la capacidad de imitar unas pocas expresiones faciales (protusión de la lengua, apertura de la boca, protusión del labio).

La dotación genética encarrila al bebé hacia la interacción con los otros y lo provee de capacidades puntuales que tornan posibles los primeros contactos intersubjetivos; pero tanto las primeras experiencias como el desarrollo de los estados de intersubjetividad dependen de las estimulaciones de los adultos y de las interacciones que se producen en el contexto de crianza. Así, la capacidad de imitación parece ser una condición de posibilidad del compartir estados emocionales (Kugiumutzakis, 1998; Maratos, 1998; Trevarthen, 1998). Ella permite que se establezca una conexión entre los estados internos de experiencia emocional del bebé y la expresión de las emociones. En palabras de Ángel Rivière: *“La conjugación de los recursos expresivos con la capacidad de imitación permite las primeras expresiones rudimentarias de intersubjetividad a las que nos hemos referido. En tanto que imita las expresiones emocionales de otras personas, el bebé re-experimenta las experiencias emocionales que reflejan. Y por esta vía, podemos decir, que, en cierto modo, accede a experiencias internas. Tiene sin “saberlo”, una experiencia intersubjetiva primaria”* (Rivière, 1990, p. 126). Probablemente, sugiere también, las primeras pautas de intersubjetividad sean el efecto de una “conexión jamesiana” entre las expresiones y su recepción interoceptiva. En tanto el niño imita una expresión emocional (que denota un estado emocional del otro) el niño experimenta ese estado emocional, no porque lo sintiera antes sino por adoptar la expresión (algo así como “estoy feliz porque sonrío”), de tal modo que ambos llegan a compartir un mismo estado emocional. Se experimenta así un estado de intersubjetividad que no implica una subjetividad individual, sino una intersubjetividad primaria, fundida, corporeizada en la que se comparten y coordinan estados emocionales internos, se vive la emoción a través de la expresión del otro.

Durante los primeros meses de vida predominan las interacciones diádicas que se realizan con indiferencia hacia el mundo de los objetos. Colwin Trevarthen (1982) acuñó el término “intersubjetividad primaria” para describir este período en el que el bebé muestra una intensa predisposición para permanecer en contacto con las personas, para verse involucrado en intercambios expresivos. Las interacciones cara a cara entre ambos se despliegan en medio de un contacto ocular intenso, sonrisas y vocalizaciones. En estas interacciones diádicas, en las que por definición no hay ningún objeto incluido en la interacción, el niño muestra

una intensa concentración en la cara de la madre y de un modo activo emite sonrisas seguidas de un conjunto de conductas expresivas a las que la madre responde con texturas vocálicas, expresiones faciales y acciones posturales específicas. Y como en ellas es posible observar la presencia de alternancia de turnos, se las suele llamar "protoconversaciones" (Murray y Trevarthen, 1984).

El bebé se encuentra "fascinado" por el adulto, prendido a su mirada, gestos, habla y el adulto, también fascinado con su hijo, de alguna manera sabe que la evocación de juegos circulares de interacción produce respuestas sociales de los bebés, cuya emergencia lo seduce e incentiva a continuar con la interacción brindando nueva estimulación al infante y prolongando así sus intercambios (Rivière, 1986/2003, 1999a/2003). En estas regulaciones extremadamente sutiles y armónicas de la díada se han observado complejos fenómenos de sincronía y reciprocidad que parecen estar altamente determinados por componentes rítmicos. Trevarthen (1998, 1999/2000) llega a sugerir, incluso, que la empatía mutuamente consciente que ocurre entre el bebé y el adulto es fruto de la sensibilidad rítmica del niño. Los ritmos permitirían captar la emoción del otro y entrar en sintonía con él. Así, la reciprocidad en el tiempo rítmico y la imitación mutua, o equivalencia somática de movimientos, permiten implantar una sintonía mutua de sentimientos dinámicos. Se funda de este modo entre el adulto y el niño una ligazón subjetiva con la vida subjetiva del otro que supone la puesta en relieve, como figura frente al fondo, del congénere².

Pero no sólo el ritmo sino también otros elementos musicales intervienen en las interacciones tempranas. M. Papôusek (1996) sugiere la presencia de universales en la forma y función de elementos musicales incluidos en los intercambios preverbales de la díada. Al hablar a sus bebés los padres modifican su habla, entre otras cosas, remarcan el pulso, retardan el tiempo del habla, hacen pausas más largas y hablan más rítmicamente, con frases bien segmentadas. Sin embargo, durante el primer año, las cualidades de los contornos melódicos de las oraciones representan el rasgo más sobresaliente del habla dirigida al niño. Predominan los contornos unidireccionales simples (crecientes, decrecientes) y los contornos bidireccionales en forma de U. Los progenitores tienden a usar un conjunto de cinco o seis prototipos melódicos que se repiten frecuentemente, más allá de las variaciones en el contenido verbal de las oraciones. Pese a su reiteración ellos no parecen monótonos o aburridos: como una interminable variación sobre unos pocos temas en música, los contornos melódicos varían constantemente en formas que recuerdan los principios de la música (incrementando la excitación y la tensión, disminuyendo la excitación y tensión y realizando variaciones en un alto nivel de excitación). Los contornos melódicos se muestran así como un medio relevante para regular el estado emocional y conductual del niño: los padres tienden a usar melodías ascendentes para llamar su atención o para darle turno en un diálogo y, por el contrario, usan contornos descendentes ante la sobreexcitación del niño o para finalizar el diálogo. Los contornos bidireccionales en forma extendida prevalecen cuando quieren reforzar o aprobar alguna acción del bebé; al revés, los contornos bidireccionales se tornan más breves cuando desean poner fin a una conducta (M. Papôusek, 1996)³.

En síntesis, las interacciones proto-musicales permiten el desarrollo de una intersubjetividad primaria basada en la comunión de estados emocionales entre el adulto y el bebé. La naturaleza temporal, corpórea y ordenada de los comportamientos proto-musicales presente en las interacciones sociales tempranas permiten compartir los patrones temporales con otros y facilitan la armonía del estado afectivo y la interacción (Trevarthen, 1999/2000). No está de más señalar que ellas, además, parecen facilitar la adquisición de diversas capacidades a lo

largo del desarrollo. Un ejemplo lo constituye el uso de elementos musicales para andamiar el proceso de adquisición del habla en el niño⁴.

La melodía en el habla y en las canciones dirigidas al niño, el ritmo presente en ellas, pero también en actividades motoras simples (como el balanceo materno cuando lo tiene en brazos o las palmadas que le da en el cuerpo para calmarlo), el estar prendido uno de la mirada del otro, los intercambios de expresiones emocionales, como las sonrisas o las caras de sorpresa o de tristeza, la imitación mutua de ellas o de conductas como el movimiento de manos o de vocalizaciones simples, todo ello hace a las experiencias de intersubjetividad primaria en las que el adulto, y el vaivén que se establece entre ellos, es un imán para el bebé.

Pero el desarrollo requiere que la relación primitiva adulto-bebé cambie, se quiebre. El adulto seguirá atrayendo la atención del bebé a lo largo del primer año de vida pero cambiará de modo crucial el modo en que lo hace. Un modo simple de describir este cambio es observando el desarrollo de las habilidades del niño en el uso de la mirada. Como señalé recién, en la ligazón subjetiva con la vida subjetiva del otro que se produce a través de intercambios fundamentalmente perceptivos durante los primeros meses de vida, el contacto ocular juega un rol esencial; en sus interacciones, niño y adulto pasan largo tiempo mirándose a los ojos. El contacto ocular parece establecerse al inicio automáticamente, en respuesta a las interacciones iniciadas por la madre y con la única función de mantener el enlace afectivo; en el transcurso de los meses siguientes los bebés progresan en la capacidad de buscar activamente el contacto ocular (D'Odorico y Levorato, 1990). Pero si al bebé de dos meses le fascina el otro, al de seis le fascina esencialmente la actividad del otro. Ya no sólo se interesan en los intercambios expresivos con los adultos sino que empiezan a interesarse en lo que los adultos hacen, observan atentamente lo que los otros hacen con las cosas. En su mirada se observa una actitud analítica con relación a la acción humana (Rivière y Sotillo, 1999/2003) y se muestran capaces de seguir la mirada del otro en situaciones simples (Butterworth y Jarret, 1991).

Vinculado con el interés hacia la acción de los otros se encuentra el hecho que al niño no sólo le atraen las personas sino que le interesan poderosamente los objetos y desde los primeros meses los somete a diversos esquemas sensoriomotores (Piaget, 1946/1977). Ya que, si bien el bebé desde el nacimiento hasta aproximadamente los ocho meses se orienta hacia la relación con los otros, también lo hace hacia el mundo de los objetos externos y desarrolla, entre otras, capacidades de exploración y prensión manual. Pero además, si damos crédito al análisis de Werner y Kaplan (1963/1984), alrededor de los cinco meses, cambia el modo en que se vincula con los objetos. Werner y Kaplan señalaron que durante los primeros meses de vida del niño, los objetos son principalmente "cosas para la acción", pero rápidamente (alrededor de los cuatro, cinco meses), emerge la dirección hacia el conocimiento y los objetos se transforman de cosas para la acción en "objetos de contemplación". Es decir, en la conducta del niño se produce un cambio de énfasis desde la incorporación de cosas en el propio cuerpo a la contemplación de algo allá fuera. Este cambio muestra el paulatino establecimiento de la actitud contemplativa, una actitud en la que se empieza a desarrollar una relativa independencia de los objetos y una relativa separación entre conocedor y conocido. Cuando las primeras cosas para la acción se convierten en objetos de contemplación empieza a gestarse un distanciamiento entre el niño y el objeto que permite que el objeto adquiera una relativa independencia y adopte el carácter de un referente potencial.

Si bien la polaridad de objetos "para la acción" y "de contemplación" parece atrapar un cambio evolutivo, lo cierto es que el desarrollo no es tan polarizado ya que el análisis de la acción de los otros conlleva una actitud contemplativa. Sin

embargo, pese a la atención que despiertan en el bebé tanto los objetos como sus congéneres (y lo que sus congéneres hacen con los objetos) durante este período no puede aún coordinar en su acción ambas orientaciones. La combinación de acciones dirigidas a las personas y acciones dirigidas a los objetos emerge alrededor de los nueve meses. Este proceso, reconocido por casi todos los investigadores del desarrollo infantil, suele denominarse proceso de triangulación. Éste se caracteriza por la coordinación de las capacidades de interacción con las capacidades de manipulación de objetos. Los fenómenos de atención y acción conjunta, los primeros protodeclarativos y protoimperativos son manifestaciones del proceso de triangulación. Haré unos breves comentarios de dos de ellos —el fenómeno de atención conjunta y los primeros protodeclarativos— porque ambos, creo, se encuentran genéticamente vinculados con nuestra secuencia. Ambos, además, son posibles gracias a las experiencias de intersubjetividad que los preceden: la forma primitiva de conexión psicológica que caracteriza las experiencias de intersubjetividad primaria sienta las bases para que el bebé pueda atribuir a los otros una experiencia subjetiva y que ésta pueda extenderse hacia el mundo de los objetos.

El niño transita de concebir los objetos como cosas para la acción a concebirlos como objetos de contemplación, y de interacciones diádicas —en las que se comparten estados emocionales— a un momento evolutivo, alrededor de los nueve meses, en el cual se comparte intersubjetivamente el interés por los objetos y eventos del mundo. Podríamos decir que la interacción de la diada se extiende hasta incorporar el mundo de los objetos. La primera manifestación de este cambio es el fenómeno de atención conjunta en el que niño y el adulto alternan la mirada hacia algún objeto de interés y hacia el compañero de interacción. Y estos procesos básicos anclados en la percepción (seguimiento de la mirada del otro, de su orientación corporal y la alternancia de mirada) permiten que capte las cualidades y orientaciones de las actitudes psicológicas de las personas y pueda empezar a percibir al otro como un ser subjetivamente orientado al mundo (Hobson, 1993/1995). Es decir, los bebés serían capaces de percibir que la orientación subjetiva de la otra persona está volcada hacia algo; y la percepción de estas actitudes psicológicas observables propiciaría un primer distanciamiento entre el niño y el adulto, o un primer distanciamiento entre las actitudes psicológicas del niño y las actitudes psicológicas del adulto, una cierta ruptura del estado de “primitivo nosotros empático indiferenciado” que caracteriza los primeros meses de vida.

El niño empieza a vincularse con los objetos a través de los adultos, comienza, además, a vincularse con la relación que tiene el adulto con los objetos. Es decir, su relación con los objetos empieza a estar mediada por su relación con las personas. A su vez, la capacidad de imitación centrada en torno a unas pocas expresiones durante los primeros meses se extiende rápidamente hacia las imitaciones de acciones en los meses siguientes y durante el segundo semestre del primer año de vida avanza hacia acciones con objetos. La capacidad de imitar acciones con objetos es solidaria al tránsito de la intersubjetividad primaria a la intersubjetividad secundaria, es decir, hacia la puesta en contacto de dos subjetividades en relación con algún objeto o evento del entorno.

Alrededor de los doce meses, ocurre un nuevo salto evolutivo: el niño se muestra capaz no sólo de compartir el interés hacia objetos del entorno sino de dirigir la atención del adulto, ya no sólo alterna la mirada sino que realiza sus primeros gestos mediante los cuales orienta la atención del adulto. El gesto de señalar es el prototipo de estas primeras acciones referenciales que, de acuerdo con Werner y Kaplan, requieren para su emergencia de: 1) el distanciamiento “objeto-niño”, mediatizado por la actitud contemplativa, que abre la posibilidad a que exista “algo allá afuera” que pueda ser referido, 2) el distanciamiento “per-

sona-persona”, o el distanciamiento entre las actitudes psicológicas del niño y las actitudes psicológicas del adulto, que crea la posibilidad de dirigir la atención del adulto hacia el objeto. Mucho es lo que se ha escrito acerca de una de las funciones con las que el niño usa frecuentemente sus primeros gestos: la función declarativa. Se dice que el gesto es usado con esta función cuando mediante su ejecución el niño no intenta obtener un cambio en el mundo físico sino un cambio en el mundo mental del otro (Rivière y Español, 2003); cuando la interacción se satisface en la co-contemplación del objeto; es decir, cuando mediante el gesto el niño invita al otro a mirar “algo que está ahí”; invita a compartir su interés por el objeto. La función declarativa, en su manifestación más primitiva —los protodeclarativos— requiere los dos tránsitos señalados líneas arriba: que el niño avance de concebir los objetos como cosas para la acción a concebirlos como objetos de contemplación y que avance de interacciones diádicas —en las que se comparten estados emocionales— a interacciones triádicas en la cual se comparte intersubjetivamente el interés por los objetos. Esta incipiente capacidad declarativa requiere que los modos primitivos de conexión psicológica, que caracterizan las experiencias de intersubjetividad primaria, se combinen con un interés epistémico hacia los objetos: sólo esta combinación torna posible compartir intersubjetivamente el interés hacia los objetos.

Desde una perspectiva evolucionista (vinculada a la estética evolucionista descrita por J. C. Sánchez pero no reducible a ella), Ángel Rivière (1999 a y b/2003) señala que la orientación epistémica —la actitud contemplativa hacia los objetos— que tan rápido aparece en el desarrollo humano está íntimamente vinculada con la acción instrumental. Para un ser instrumental como es el hombre los objetos han de atraer el interés por sí mismos, ya que cualquier objeto es susceptible de poder intervenir en la formación de un instrumento. El uso instrumental del objeto, el preguntar “¿para qué?” de naturaleza instrumental, introduce una nueva dimensión de categorización esencial para el desarrollo humano, en particular para la formación simbólica (Rivière, 1984/2003; Rivière y Español, 2003). Pero su argumento continúa: este modo de relación con el mundo, con el mundo de las cosas, este “interés desinteresado” “... y esa contemplación de las cosas acaba derivando en un interés por la forma, por el color, por la materia de la cosa. Aquí podemos situar el origen del placer estético, de la contemplación por sí misma ...” (Rivière, 1999b/2003, p.135). Ese interés desinteresado por las cosas abre la posibilidad de una sensibilidad estética porque al ser interesantes por sí mismos cosas tales como el color, la forma, el brillo, el movimiento de los objetos pasan a primer plano los elementos con los que juega la creación artística; los elementos que permiten “dar forma a la emoción”, como veremos más adelante. Y ese mismo interés —continúa diciendo Rivière— explica el modo específico de comunicación que se da en el hombre, explica que nos comuniquemos “porque sí” sobre las cosas, es decir revela ese particular uso del lenguaje que es la declaración.

En síntesis, lo dicho hasta ahora permite suponer que la actitud contemplativa —que en el desarrollo humano está mediada, imbricada, en el tránsito de la intersubjetividad primaria a la secundaria— es una condición de posibilidad tanto del germen de la capacidad declarativa como de la sensibilidad estética humana.

La interacción que se desarrolla entre Habib y yo, es una interacción triádica que, si bien incluye actos imperativos (como darme el resorte para conseguir el reinicio de la secuencia), muestra sobre todo la actitud de compartir tanto estados emocionales como un evento en el mundo (aquel que estamos construyendo juntos). Este modo del compartir y de co-contemplación del objeto particular que se crea durante la interacción se vincula genéticamente con los pri-

meros protodeclarativos y lo que Werner y Kaplan llamaron la actitud contemplativa. Sin duda para que ésta haya tenido lugar Habib ha de haber tenido una larga experiencia de contemplación de objetos y de inducción a la co-contemplación. Pero en esta situación Habib y yo no compartimos solamente estados emocionales, como en una clásica interacción diádica, ni alternamos la mirada entre un objeto del mundo y los ojos del otro, —fenómeno de atención conjunta—, ni Habib me señala un objeto para que yo lo mire y así compartamos su interés —protodeclarativo—. El acto de señalar un objeto del entorno con fines declarativos, tan frecuentes en Habib desde sus aproximadamente catorce meses, parece extremadamente simple al lado de esta situación. Hacemos algo más, que subsume los tres modos de compartir anteriores pero que no se dirime en ellos, porque lo compartido no es simplemente un objeto del entorno sino que es un objeto de allá afuera que se construye mediante una interacción delicadamente coordinada en la que el sentido parece discurrir por las cualidades del movimiento. Podría decirse: ¿pero no es acaso cualquier acción conjunta simple, como por ejemplo construir en conjunto una torre de bloques, una construcción y co-contemplación de un objeto nuevo? Tal vez, pero esta interacción tiene algo distinto: de ella emerge un objeto nuevo, algo que ni el adulto ni el niño habían hecho ni visto anteriormente, algo que en un antes inmediato, cercano, no existía y ahora existe en el mundo gracias a un devenir de la interacción; y una vez logrado se insiste en tornarlo presente una y otra vez. En la construcción de una torre con bloques claro que hay construcción de un objeto, pero ésta es en principio inducida por los padres, en otras palabras, los bloques tienen ese modo convencional de uso. De nuestra interacción emerge un objeto que antes no estaba allí, en el pleno sentido de que es un objeto no previsto, no estaba en el recuerdo de ninguno de nosotros, ni en nuestra imaginación, no deviene de una intención previa sino que fue siendo en la medida en que se creaba. Y en algún momento, no podemos saber bien cuándo, comienza a ser buscado intencionadamente. El resorte y los movimientos que pueden realizarse con él interesan “por sí mismos”, sin que medie ningún “¿para qué?” de naturaleza instrumental; y el diseño creado con el movimiento da cauce a emociones diversas.

La secuencia que realizamos con Habib tiene otro rasgo especial: pese a ser una interacción triádica, conserva todas las características de las interacciones cara a cara (contacto ocular intenso, ritmo, expresiones emocionales, imitación). Ella avanza, además, hacia una coordinación delicada y precisa en la simultaneidad de movimientos que recuerda la sincronía interactiva de las primeras interacciones de la díada. Los primeros movimientos los realizo yo y el niño los imita inmediatamente, así como imita posteriormente el sonido “*sbbbb*”. Realizamos los movimientos al unísono y simétricamente. Hacer lo mismo es un modo básico de compartir y si lo que se hace implica movimiento y ritmo, la experiencia de compartir asciende aún más. Como reseñé líneas arriba, la reciprocidad en el tiempo rítmico y la equivalencia somática de movimientos (afinidad mímica) caracterizan, de acuerdo con Trevarthen, las tempranas interacciones sociales entre el adulto y el bebé.

Pero entre ellas y nuestra interacción hay una diferencia esencial: lo que antes cualificaba la interacción es ahora *objeto* de la interacción. La escena rememora las tempranas interacciones cara a cara pero éste no es el caso de una díada que ajusta, de modo no consciente, sus movimientos uno al otro, o tal vez haya sido así al inicio, pero rápidamente niño y adulto se deslizan hacia un ajuste, consciente e intencionado, con la forma compuesta por sonido y movimiento que han creado. ¿Cómo ha aprendido el niño a objetivar, de algún modo, la dinámica y el diseño

del movimiento? La respuesta puede iniciarse con una afirmación sencilla: porque ha estado inmerso en ellos desde sus primeros meses de vida.

Las artes temporales en las interacciones sociales tempranas

He insistido en el papel esencial que cumple la imitación en el establecimiento de experiencias de intersubjetividad, y he señalado también que en nuestra secuencia se basa, en parte, en conductas imitativas. Me apoyaré en un concepto cercano a la imitación —el entonamiento (*attunement*)— para introducir aquellos elementos que sugieren la presencia de antecedentes de las artes temporales —música y danza— en las interacciones tempranas (y en nuestra interacción).

El entonamiento es una especie de imitación de rasgos seleccionados, se eligen para imitar unos rasgos y se prescinde de otros. No se trata de la traducción fiel de la conducta abierta sino de alguna forma de apareamiento, frecuentemente transmodal, de la *intensidad*, la *pauta temporal* o la *pauta espacial* de alguna conducta. Así, existen por lo menos seis tipos de apareamientos posibles: (1) *La intensidad absoluta*: el nivel de intensidad de la conducta A es igual a la de la conducta B sea cual sea la modalidad de la conducta. (2) *El perfil de la intensidad*: el objeto de apareamiento son los cambios de intensidad en el tiempo (por ejemplo, aceleración-desaceleración). (3) *La pulsación*: se aparea una pulsación regular en el tiempo. (4) *El ritmo*: se aparea una pauta de pulsaciones de énfasis desigual. (5) *La duración*: se aparea el lapso de la conducta. (6) *La pauta espacial*: se aparean algunos rasgos espaciales de las conductas susceptibles de abstraerse y vertirse en un acto distinto.

A diferencia de la imitación que mantiene la atención enfocada en las formas de las conductas externas, las conductas de entonamiento llevan el foco de atención a lo que está detrás de la conducta, al “carácter del sentimiento que se está compartiendo”; por tal motivo es el modo predominante de comulgar con estados internos o indicar que se los comparte. Las conductas externas que se aparean pueden diferir en forma y modo pero son intercambiables como manifestaciones de un estado interno único y reconocible. De acuerdo con Stern, las madres empiezan a realizar entonamientos a partir de los nueve meses de vida de sus hijos. Por ejemplo: “Un niño de 9 meses golpea con la mano un juguete (...) y establece un ritmo constante. La madre cae en ese ritmo y dice “caaaa-bami”; el “bami” coincide con el golpe, y el “caaaa” acompaña las acciones preparatorias de alzar el brazo y mantenerlo un instante suspendido al golpear.” (Stern, 1985/1991, p. 175). La madre toma algo de una expresión del bebé y lo transforma en otra cosa, cambiándole la modalidad. Así se crean pequeñas “analogías” entre gestos, sonidos y movimientos corporales. Si la imitación es uno de los modos más tempranos de compartir estados emocionales, el entonamiento materno se torna el modo más frecuente, a partir de los nueve meses (o tal vez desde un poco antes, como indican Jonsson *et al.* (2001)). El entonamiento se asemeja a la imitación, así como al contagio afectivo o a la empatía, en tanto comparte con ellas la posibilidad de establecer una resonancia emocional. Pero su rasgo diferencial es que hace algo distinto: refunde la experiencia emocional en otra forma de expresión, reformula un estado subjetivo. *Trata al estado subjetivo como referente y a la conducta abierta como posibles expresiones del referente.* El entonamiento funde las conductas por medio de “metáforas” o análogos no verbales. Busca, encontrar aquel “color” o “tonalidad”, percibidos y compartidos, utilizando toda la capacidad de transposición transmodal que el bebé posee (Imberty, 2002). El entonamiento tiene como referente el estado interior más que la conducta abierta ya que lo que se aparea son expresiones del estado interior; y los afectos que se adecuan perfectamente como objeto de

entonamiento son los que Stern denomina *afectos de la vitalidad* o *afectos de la temporalidad*.

Ellos son modos de sentir dinámicos, son cualidades emocionales que no están reflejadas en el léxico de los afectos darwinianos, los que comentamos al inicio (ira, miedo, alegría, tristeza, etcétera) sino que pueden describirse mediante términos dinámicos, cinéticos, como agitación, desvanecimiento progresivo, fugaz, explosivo, crescendo, decreciendo, estallido, dilatado. Son perfiles de activación en el tiempo, son cambios pautados de la intensidad de la sensación durante el tiempo. Los afectos de la vitalidad son cualitativamente diferentes de las emociones discretas o emociones darwinianas. La expresión de los afectos de la vitalidad puede asemejarse a un espectáculo de marionetas: ellas casi no expresan categorías de afecto mediante señales faciales y su repertorio de señales de afecto gestuales o posturales convencionalizadas es pobre, pero percibimos los diferentes afectos de la vitalidad a partir de los perfiles de activación que surgen del modo en que se mueven. Los caracteres de las diferentes marionetas quedan en gran medida definidos por sus particulares afectos de la vitalidad: letárgica, violenta, etcétera.

De acuerdo con Stern, la danza abstracta y la música, las artes temporalmente dinámicas, son ejemplos por excelencia de la expresión de los afectos de la vitalidad. La danza revela directamente múltiples afectos de la vitalidad, y sus variaciones, sin recurrir a trama alguna y sin requerir, necesariamente, las emociones darwinianas clásicas. El coreógrafo trata de explicar un modo de sentir y no un sentimiento específico. La música y la danza tienen este exacto punto en común —señala Imberty (2002)— lo que exprimen el coreógrafo y el compositor es un modo de sentir más que un sentimiento en particular. La danza no transmite afectos discretos, emociones como la tristeza o la alegría, sino modos de sentir. De la misma manera, dos interpretaciones distintas de una misma obra pueden evocar el mismo sentimiento —tristeza— con universos de connotaciones afectivas y dinámicas diversas.

Las artes temporales expresan afectos de la vitalidad, pero los afectos de la vitalidad son múltiples formas del sentimiento que inciden constantemente en el organismo ya que están involucrados en todos los procesos vitales (en el respirar, sentir hambre, caer dormido y salir del sueño, en sentir el ir y venir de emociones y pensamientos) en cualquier movimiento y por tanto también en cualquier acción (Stern, 1985/1991). Ellos pueden acompañar a las emociones darwinianas clásicas o presentarse sin ellas. Así una sonrisa o una alegría puede ser fugaz, evanescente o explosiva, pero el levantarse de una silla puede ser también explosivo; pueden estallar los pasos en la acera o ser dilatado o agitado el desabrocharse de una blusa, y desvanecerse progresivamente la voz con la que hablo. Y dado que el bebé desde que nace percibe los procesos vitales y las acciones y movimientos tanto de sí mismo y como de los otros, está desde el inicio inmerso en un mundo de afectos de la vitalidad. Como la danza para el adulto —afirma Stern— el mundo social experimentado por el infante es primariamente un mundo de afectos de la vitalidad, antes de ser un mundo de actos formales. El infante, cuando ve una conducta parental, con o sin señales de emociones darwinianas, puede encontrarse en la misma posición del espectador de danza abstracta o el oyente de música.

Pero además, y esencialmente, los afectos de la vitalidad son una experiencia *transmodal*; se trata de una *percepción global de perfiles de activación en el tiempo*. Suponen la capacidad innata de traducir la información de una modalidad a otra, se trata de una percepción transmodal de la activación que ocurre en diferentes modalidades³. Stern lo ejemplifica comentando las acciones de una madre intentando calmar a su bebé: ella dice “bueno, bueno”, al tiempo que acompaña lo

dicho acariciando armónicamente la mejilla del niño; y el bebé puede, entonces, percibir un cierto perfil de activación en diferentes estimulaciones simultáneas de la madre y vincularlos en la medida que comparten el afecto de la vitalidad. El bebé aún el “bueno, bueno” con la caricia en tanto tienen una duración, fuerza inicial y abandono final semejantes. De ambas estimulaciones (táctil y auditiva) surgirá la misma experiencia de afecto de la vitalidad. El afecto de la vitalidad es un fragmento de tiempo visto en el presente como sucesiones de tensiones y distensiones más o menos fuertes, de variaciones de la intensidad de las sensaciones (Imberty, 2002) que *aún lo diverso*. Diversidad de sensaciones provenientes de diferentes modalidades, del extensísimo espectro de toda nuestra experiencia, desde un torrente de luz a un torrente de pensamientos, dice Stern. O, como escuché decir a un alumno, se puede sentir la equivalencia entre un susto repentino y la sorpresa provocada por un *tutti* orquestal. En ambos casos, el perfil se parece pero el trasfondo es completamente distinto.

Entender la vida emocional no sólo como el despliegue y la combinación de unas pocas emociones básicas (a las que le corresponden configuraciones faciales discretas e innatas) sino como múltiples formas de sentimiento, modos, difícilmente verbalizables, de sentir el ir y venir de tensiones y distensiones, sutiles y bruscas excitaciones y disrupciones, se acerca bastante más al modo como experimentamos, sin poder casi nunca poner en palabras, nuestra vida emocional. Estos modos de sentir son difícilmente verbalizables pero son factibles de ser referidos vía entonamiento ya que son formas temporales que varían en perfil de intensidad, ritmicidad y duración y se los encuentra en casi cualquier conducta. De este modo podemos llevar adelante nuestro inevitable impulso (o compulsión) a referir, esto es a indicar de algún modo aquello que existe para nosotros y a hacerlo para algún otro, ya que compartir es nuestra cruz o nuestra bendición. El entonamiento, vía la capacidad de transposición transmodal, permite refundir, dar otra forma de expresión a algo dado, esto es: interpretar. Y da lugar a un sentimiento de comunión ya que él sirve más a la comunión que a la comunicación. La comunicación tiende a intercambiar o transmitir información para tratar de modificar las acciones o creencias del otro. La comunión significa compartir la experiencia del otro sin ningún intento de modificar lo que esa persona está haciendo o creyendo (Stern, 1985/1991)

La escena del resorte de Habib puede ciertamente entenderse como una labor con el movimiento que expresa afectos de la vitalidad y con entonamientos que lo refieren. Habib y yo expresamos diferentes afectos de la vitalidad a través de movimientos lentos y suaves; rápidos y explosivos. Imitamos mutuamente nuestros movimientos, pero además, los sonidos que agregamos, y que el niño inmediatamente incorpora, pueden verse como entonamientos del perfil de la intensidad y de la duración de la conducta. Entonamientos que otorgan una sensación de comunión (no de comunicación) y hacen que la interacción continúe con otro espesor. Recuérdese que cuando entono con el sonido “*sbbbb*” el movimiento de acercamiento, el niño responde enlenteciéndolo aún más y que, si el sacudir el resorte era en sí mismo excitante, cuando agregamos el “*tacacaca*” Habib estalla en carcajadas. Es cierto que los entonamientos los realizo primero yo y luego el niño los incorpora; se podría suponer por tanto que el niño sólo imita la conducta sin referir a afecto alguno de la vitalidad. No creo que sea así, por un lado, porque cuando Habib realiza él sólo aspectos de la secuencia del resorte, como si reflexionara sobre ella, entona movimiento y sonido apareando la intensidad y la pauta temporal del movimiento del resorte y del sonido “*sbbbbb*”. Pero, además, porque Habib ha dado muestras de realizar entonamientos espontáneos en otras ocasiones. Por ejemplo, a sus 19 meses, mientras mira un video en el que se baila flamenco, “entona” apareando el ascenso del sonido de la música con el movi-

miento de ascenso de sus cejas, o aparea la pulsación del sonido que escucha con el movimiento de apertura y cierre de sus manos (Español y Shifres, 2003).

El entonamiento parece estar ligado con la labor con la dinámica del movimiento por la que discurre la secuencia, pero ¿qué ocurre con su diseño? ¿Cómo logra percibir la unidad de una forma en el movimiento y generar luego variaciones sobre esa forma?. Probablemente la forma *repetición-variación*, y la *sincronía interactiva*, que de acuerdo con Stern cualifican las interacciones tempranas, sean el puente genético que nos permitirá comprender la capacidad del niño de jugar plásticamente con el diseño del movimiento.

Los comportamientos interactivos entre la madre y el bebé están, desde el inicio, estructurados en el tiempo. A veces, los comportamientos de la díada están claramente separados en el tiempo y se presentan alternadamente, recuérdese las “protoconversaciones” referidas al inicio. Pero frecuentemente ocurre que la madre y el niño actúan sincrónicamente. Cuando esto sucede —dice Stern (1977/1998)— nos vemos obligados a pensar que están siguiendo un programa compartido, como cuando una pareja baila el vals: ambos conocen los pasos y los saben de memoria y pueden moverse juntos de un modo preciso. Madre y bebé de un modo continuo y fluido ejecutan de una pauta temporal de interacción a otra: recorren secuencias concatenadas en las que la alternancia de turnos es creada por ambos, y se mueven hacia la realización conjunta, sincrónica, que exigen algún tipo de conocimiento anticipatorio de la corriente de comportamiento del otro. Por eso, tal vez, Stern se refiere a estas tempranas interacciones sociales como una “coreografía biológicamente pautada” y sugiere que ella servirá como prototipo para todos los posteriores intercambios personales del bebé. No sé si se puede hablar de una coreografía biológicamente pautada de un modo no metafórico o como algo distinto a una analogía orientadora, pero no precisamos adoptar una asunción tan específica. Nos basta saber que madre y bebé son capaces de acoplarse uno a otro de un modo continuo y fluido, que pueden entrar en una regulación temporal sensible que tal vez no suponga ni un programa compartido ni, como sugiere Trevarthen (1999/2000), una regulación temporal musical. (Más adelante comentaré la distinción que realiza Merker entre el *timing* que subyace a las interacciones tempranas y el *timing* musical).

Las secuencias de comportamiento de la díada en sus interacciones sociales presentan otra cualidad esencial: desde el inicio, se encuentran organizadas en la forma *repetición-variación*. El comportamiento materno manifiesta, o utiliza, la repetición en todas las modalidades disponibles: vocalizaciones, movimientos, estimulación táctil y cinestésica. Pero la conducta no se repite siempre de manea idéntica sino con sutiles variaciones (en velocidad, suspenso, en acompañamiento vocal). Un mismo juego, como ascender con los dedos por la panza del bebé hasta terminar haciéndole cosquillas en el cuello, se realiza repetidamente variando alguno de sus elementos, la velocidad de los dedos o la demora antes de la excitación final, o acompañándolo de vocalizaciones o exagerando la expresión facial. La forma “variaciones sobre un tema” es un tipo de estimulación ideal para el infante: (1) porque si fuese siempre igual el infante se habituaría y perdería interés; y (2) porque la repetición genera una regularidad que permite anticipar el curso del tiempo, es decir le permite predecir lo que vendrá (Rivière, 1986/2003). Esta estructura, en la que cada variación es a la vez familiar y nueva, es ideal también para enseñarle a identificar las invariantes en las conductas. El bebé llega a saber qué partes de una conducta compleja pueden suprimirse y cuáles deben quedar para que siga siendo la misma.

Stern enlaza las interacciones sociales tempranas con las artes temporales aludiendo a los afectos de la vitalidad, al entonamiento y a la sincronía interactiva.

Sin embargo, pese a que señala la forma repetición-variación como el modo básico de estimulación materna creo que no lo relaciona directamente con las artes temporales. Es Michel Imberty (1997, 2002) quien recoge e invierte su pensamiento y crea —a través de las cualidades de las primeras interacciones— un puente para la comprensión de la naturaleza de la música. Y esta inversión otorga nuevo espesor a la forma repetición-variación.

Imberty sugiere que la forma repetición-variación es el principio organizador del universo musical. La variación, que conlleva tanto certeza como incertidumbre en relación con el modelo inicial, permite, fuerza de alguna manera, al sujeto a individualizar los puntos de referencia, a construir la propia unidad a través de una multiplicidad de experiencias que refuerzan la permanencia de un elemento entre los tantos ornamentos de la variación. La repetición musical, al igual que la repetición de las secuencias comportamentales “(...) genera el tiempo y, en el interior del tiempo, una direccionalidad, un presente que va hacia algo; pero genera también un antes y un después, con los cuales el compositor invita al auditorio a jugar, recordar y anticipar, con un margen suficiente de incertidumbre a fin de que cada vez se insinúe la sensación de que la repetición podría haberse no realizado, que el futuro puede ser desconocido, que la misma expectativa puede fundirse en otra, la cual a su vez puede también no ser completamente diferente.” (Imberty 2002; p. 483) La repetición crea una tensión debido a la expectativa de satisfacción (el retorno de la secuencia inicial) que es seguida de una distensión más o menos marcada según que la variación esté más o menos lejana del modelo inicial. “En este sentido, la sucesión tensión-distensión, generada en la expectativa y resolución de la expectativa, instituye un tiempo originario, la experiencia primitiva de la duración (...) Esta estructura de repetición-variación de las primeras secuencias comportamentales (...) representa la estructura originaria y prototípica de la experiencia afectiva cognitiva futura, cuya realidad profunda la música no hará más que reactivar o representar.” (idem). La repetición permite al infante dominar el tiempo a través de la regularidad variada ornamentada y diversificada y en ello, sugiere Imberty, se reencuentra aquello que constituye el substrato universal de la música en todas las culturas.

Si se toman en cuenta estos rasgos de las interacciones tempranas, la capacidad de Habib de, en sintonía conmigo, crear un diseño del movimiento no parece tan inusitada. Probablemente, sean sus tempranas experiencias de acoplamiento interactivo no consciente con sus padres lo que lo tornan tan hábil y delicado en el ajuste mutuo de nuestros movimientos; ajuste que ahora es, además, consciente y deliberado. A su vez, probablemente sean también las innumerables presentaciones de la forma repetición-variación en la estimulación parental, su familiaridad con esta estructura, lo que le permite reconocer una unidad y en la repetición generar variaciones. Recuérdese que desde el inicio de la escena pueden observarse momentos de pausa y otros de mayor intensidad que la dotan del contraste de la irregularidad que estimula y parece favorecer o provocar su repetición y, a medida que avanza la interacción, el contraste de movimientos se acentúa y la secuencia presenta rastros de un diseño espacial (que se manifiesta en la forma y simetría de nuestros movimientos y en las líneas visuales que crean direcciones espaciales) y de un diseño temporal (la frase que se forma con la sucesión de diseños espaciales) que se repite una y otra vez con la incorporación de pequeñas variaciones. La secuencia es intrínsecamente una forma repetición-variación. Pero ciertamente esto no alcanza para comprenderla porque no se trata solamente de que dicha forma cualifique el hacer del niño, sino que ella se constituye en un *tercer elemento* al cual ambos nos ajustamos.

Las artes temporales “allá afuera”

Si bien las interacciones sociales tempranas expresan y refieren afectos de la vitalidad —y ése es un punto de encuentro con las artes temporales— ello no basta para considerarlas como pertenecientes al dominio artístico. De acuerdo con Stern, “*Parece que sólo después de muchos años de realizar esas transformaciones y constituir un repertorio de afectos de la vitalidad, el niño está preparado para llevar esa experiencia al dominio del arte como algo externamente percibido pero traspuesto a la experiencia sentida.*” (Stern 1985/1991, p.198). Esta distinción entre el dominio social y el dominio artístico acuerda con la idea de que el arte supone una actitud contemplativa; entona con la afirmación de Gadamer de que la distinción propia de lo bello reside en que está ahí para ser contemplado, o en otras palabras, que la actitud contemplativa define la recepción estética.

Sin embargo, hasta ahora no he hecho otra cosa que argumentar a favor de que *no* hay que esperar tanto tiempo y que hacia el final del segundo año de vida el niño ha dado pasos cruciales que le permiten llevar su experiencia temprana hacia algo *externamente percibido*. Habib parece estar preparado para llevar su experiencia previa —su historia de afectos de la vitalidad, de entonamientos, de acoplamientos mutuos y de recepción de estimulaciones repetidas con variaciones— al dominio de algo que si bien nace en la interacción es contemplado como algo de “allá afuera”. Si es cierto que el tránsito desde las experiencias tempranas con los afectos de la vitalidad hacia la experiencia artística requiere que las primeras puedan trasladarse a “algo externamente percibido”, entonces, dado que la actitud contemplativa no es teóricamente imposible para el niño de alrededor de dos años, podemos suponer que a esa edad puede acceder a ella o, más bien, dar el puntapié inicial. Bjorn Merker (2002) establece una distinción semejante entre interacciones sociales tempranas y arte, critica el supuesto de que en las interacciones tempranas la regulación temporal de la díada sea musical, y propone el mismo momento evolutivo —alrededor de los dos años— como el inicio de actividades basadas en cualidades artísticas.

Distingue tres mecanismos básicos de *timing* o regulación temporal: (1) basado en tiempo de reacción; (2) basado en la familiaridad; (3) basado en una pulsación subyacente. Los comportamientos interactivos entre la madre y el bebé (la sincronía interactiva, la alternancia de turnos, la reciprocidad en la organización rítmica del tiempo) tienen una organización temporal inicial. Pero ella (dice Merker discutiendo con Trevarthen) se restringe a la regulación temporal basada en el tiempo de reacción y en la familiaridad. La música humana, puede disponer de los mismos medios pero no se limita a ellos sino que emplea un modo y mecanismo de *timing* especial que permite lograr un nuevo nivel de precisión en el *timing* conductual interactivo. Sugiere que lo que resulta único, y en cierto sentido diagnóstico, para la música en el dominio del tiempo es su capacidad para servir como un vehículo para la sincronización temporal de conductas simultáneas y paralelas, sean de patrones conductuales idénticos o diferentes, y esto a niveles de precisión temporal extraordinarios. Lo cual es posible gracias a un único mecanismo de *timing* conductual simple y poderoso especialmente orientado a la música: la subdivisión igual del tiempo a través del pulso musical, también llamado batido o *tactus*. Este tipo de *timing* basado en una pulsación subyacente es el mecanismo fundamental de los desempeños musicales sofisticados.

Pese a restringir el *timing* presente en las interacciones tempranas al basado en el tiempo de reacción y al basado en la familiaridad, Merker sugiere que alrededor del final del segundo año de vida los niños desarrollan un mecanismo de *timing* conductual basado en el pulso subyacente que se ejercita en la infancia a través del *Juego Musical* y otras actividades explícitamente musicales, en las que,

a través de las acciones de la madre, el niño ajusta su *timing* a un tercer miembro: la estructura métrica de la canción o el juego.

Y así como la estructura métrica es un tercer miembro al que se ajusta la díada en sus juegos musicales, también podría pensarse que la dinámica y el diseño del movimiento, la frase que compone la unidad ornamentada que se repite en nuestra escena, es también un tercer miembro al que nos ajustamos. Tal vez no sea absurdo suponer que el niño puede ajustarse a ella porque ha abstraído algo así como la idea o la vivencia de la forma misma a través de las infinitas presentaciones de la forma repetición-variación en cada uno de los días de su infancia. Y al hacerlo surge la composición: una forma simétrica, equilibrada y con variaciones temáticas; una unidad fija de comportamiento susceptible de modificación y embellecimiento.

Expuesto brevemente, éste es el tramado de la historia ontogenética que estoy intentando desarrollar. El niño ha percibido que la cualidad del movimiento transporta o expresa afectos de la vitalidad, ha estado inmerso desde su nacimiento en estas modalidades del sentir y se ha acoplado de manera no consciente ni voluntaria a las formas y cualidades del movimiento y de la voz de su madre. Ha participado en secuencias de imitaciones mutuas y percibido en infinitas ocasiones entonamientos y experimentado el estado de sintonía con el otro que ellos promueven; ha estado recibiendo, además, una rica estimulación basada en la forma repetición-variación en múltiples modalidades. Pero como suele ocurrir en el desarrollo, aquello que en principio cualifica la interacción de la díada y de lo cual el niño, si bien no pasivo es más bien receptor, prontamente se torna algo que él puede hacer. Entre otras tantas cosas, como generar intenciones en otros, declarar preverbalmente, co-contemplar con el otro, Habib se torna capaz también de entonar él mismo, de crear movimientos con diversas dinámicas y con un diseño espacial y temporal. Lo que intento decir es tal vez demasiado simple, pero es algo así como que el tránsito desde las primeras interacciones sociales hacia la experiencia estética está mediado por poder *extender lo que allí había* y se experimentaba (los antecedentes de las artes temporales en las interacciones sociales tempranas) tornándose así en una *terceridad*, en algo que no se dirime en la díada sino que, de alguna manera se *objetiva*, está en un afuera que lo torna un posible *objeto de contemplación*; y este tránsito es posible gracias a la apropiación del niño de aquello a lo que ha estado expuesto. Y es posible que allí se insinúe un nuevo modo de conectarse con el mundo, con los objetos: en una matriz de fondo extensamente conocida y experimentada por el niño, en lo que podríamos llamar su lugar más familiar compuesto por movimientos conjuntos, sincronía interactiva, entonamientos, contacto ocular, alternancia de mirada, manipulación conjunta, forma repetición-variación y co-contemplación de un objeto, lo que es, lo es de un modo inédito: es en tanto es bello, existe (y se insiste en que siga existiendo) porque es bello y novedoso. *Su cualidad estética radica simplemente en ser una extrapolación "allá afuera" de los elementos de las artes temporales que cualifican el cercano "yo-tú" de la díada; extrapolación que supone la construcción del objeto, su objetivación como terceridad a la que es posible ceñirse y que es, por tanto, posible de ser contemplada.*

Desde la denominada estética evolucionista, Ellen Dissanayake (2000a) se refiere también a la extrapolación "allá afuera" de los elementos de las artes temporales que cualifican el cercano "yo-tú" de la díada, pero ella la ubica en los inicios de las sociedades humanas. Su camino es inverso al que hemos estado siguiendo aquí, ya que ella parte del arte y llega a la infancia. Sugiere que, aunque tradicionalmente se enlaza los orígenes del arte con la aparición de imágenes que indican alguna habilidad de simbolización (durante el paleolítico) y que por tanto el arte es visto como un síntoma de capacidad de simbolización, es posible pensarlo de otra manera: como una intención, una actividad, como un ímpetu

para *elaborar*. Vincula al arte con la capacidad y la motivación de elaborar y responder a las elaboraciones de los otros que conduce a la participación en un marco de referencia que va más allá de uno mismo, y afirma que las artes temporales (la música y la danza) están directamente enlazadas con el origen de la especie humana y con la particular indefensión del neonato humano. Sugiere que tanto el estado de mutualidad que se instala en los primeros intercambios madre-bebé, como los medios a través de los cuales éste se instaure, están genéticamente conectados con las artes temporales y con las experiencias de intimidad adultas, con el amor y el hacer el amor.

Propone la siguiente trama (que contiene muchos de los elementos indicados hasta ahora ya que su conocimiento sobre la infancia proviene de su contacto con Colwin Trevarthen, y por ende, con la obra de Daniel Stern): El extenso período de neonatena de la cría humana creó una presión selectiva para la proximidad psicológica y para los mecanismos cognitivos que aseguraran un extenso y mejor cuidado maternal. Fue el motivo de una específica adaptación humana —*la elaboración*— de las conductas filiativas presentes en otros primates: expresiones faciales, gestos y sonidos. La elaboración no es más que el moldeado dinámico, rítmico y transmodal de dichas conductas que tiene la virtud de conducir directamente a un estado de mutualidad inherentemente placentero. Para atraer la atención del bebé las madres repiten (frases, movimientos, sonidos, expresiones faciales) y exageran (sus contornos melódicos, su amplitud, su duración y las pausas entre ellos). Aunque la repetición y exageración sirvan para simplificar y ofrecer una estimulación clara al infante, ellas son además elaboraciones de sonidos y movimientos ordinarios. La elaboración conlleva saliencia, y la saliencia es potencialmente emocional, porque la novedad lo es. A su vez, el bebé viene precableado para buscar y responder a esas elaboradas señales rítmicas y modales de sus congéneres y es capaz de percibirlos transmodalmente. La madre despierta la expectativa a través de la elaboración de estímulos que cambian de una forma interesante pero no totalmente predecible, el bebé responde a ellas y el hacer conjunto y recíproco conduce a un sentimiento de mutualidad o intersubjetividad. A lo largo de la evolución humana, sugiere, las sociedades se han apropiado de la capacidad de responder a tales elaboraciones —repeticiones y exageraciones de ritmos y modos que por medio del cambio y la novedad crean una expectativa y por tanto engendran y configuran una trayectoria emocional— y las han usado en las ceremonias rituales y en las tempranas artes temporales.

Concibe la instancia estética como una forma de “tomar el mundo”, una ocasión de receptividad a la *elaboración* que se puede encontrar o hacer con el estímulo. Y ofrece cuatro criterios que en conjunto denotan un suceso estético. (1) La accesibilidad con brillantez, llamatividad o saliencia, que implica la elaboración de elementos en sí mismos atractivos. (2) La relevancia tangible de esa elaboración en un contexto cultural o de temas culturalmente relevantes para la subsistencia del grupo y del individuo —el ciclo vital, la obtención de alimentos, los lazos sociales— (3) La resonancia evocativa vinculada con el reconocimiento de referencias más sutiles y complejas, del orden de lo misterioso o sublime. (4) La sensación de completud o plena satisfacción.

Me detendré sólo en el primer criterio porque coincide con el sentido en el que he estado hablando de inicio de la experiencia estética. La entrada inicial a una experiencia estética, como a cualquier otra experiencia perceptiva, proviene de nuestras disposiciones y parámetros sensoriales y cognitivos. Pero ella presenta una particular llamatividad o sorpresa —tanto por su atracción o belleza como por su indicación de riesgo o incertidumbre—. En consonancia con la llamada estética darwiniana, Dissanayake sugiere que las artes usan formas, colores, movimientos y sonidos que fueron ancestralmente (y aún pueden ser) relevantes

para nuestros intereses vitales y que tiene ciertos significados asociados (los movimientos fuertes, vigorosos y controlados están asociados con vitalidad, salud, juventud, así como los colores brillantes y ciertos ritmos; los colores claros, firmes y lustrosos indican madurez). Estos rasgos y temas provocan interés por sí mismos y a menudo gratifican. Son “buenos para mirar, para escuchar, para tocar” porque están asociados con referentes biológicamente útiles y fácilmente provocan una respuesta emocional. Y, justamente, por sus cualidades emocionales es que son usados en el arte. Pero ellos son sólo ingredientes o rasgos protoestéticos. En la experiencia estética algo más es hecho u ocurre en esas cualidades de objetos u eventos. Ellos son adicionalmente *elaborados* –moldeados-exagerados-enfatizados– de forma tal que se vuelven más coloridos o vívidos, complejos, armoniosos, irresistibles o movedizos que su contraparte no-estética (por eso, tal vez, a diversos intentos de definición del arte subyace la idea de que es cualquier cosa que llama la atención sobre sí misma). El énfasis (a través de repeticiones modales rítmicas, exageraciones u otras señales de cuidado especial) intensifica la accesibilidad. *El espíritu o la labor estética comienza cuando lo sorprendente o llamativo es deliberadamente adherido por un énfasis intencional.*

Más allá que el interés por la forma, por el color, por el movimiento de las cosas en el mundo devenga del “interés desinteresado” que despiertan los objetos por ser el hombre un ser instrumental (recuérdense los comentarios de Rivière) o que formas, colores, movimientos y sonidos provoquen interés por sí mismos por estar asociados con referentes biológicamente útiles que inducen fácilmente una respuesta emocional; para que algo semejante a una experiencia estética encuentre lugar esas formas, colores, sonidos y movimientos habrán de elaborarse, deliberadamente habrán de transformarse, manufacturarse, mediante un cuidado especial. Y las herramientas para hacerlo están en nuestro pasado evolutivo, tal vez en nuestra memoria, en las cualidades de las estimulaciones y de las interacciones prototípicas de la crianza humana. La escena del resorte puede interpretarse como un caso de lo que Dissanayake denomina el comienzo de la labor estética ya que (a diferencia de lo que ocurre en las interacciones tempranas en las que la elaboración es no intencionada ni consciente) en ella lo sorprendente o llamativo es deliberadamente adherido por un énfasis intencional: Habib y yo, intencionalmente, cuidadosamente, realizamos una *elaboración* dinámica, rítmico y transmodal de la repetición variada y ornamentada del movimiento.

Elaboración y símbolo

El trabajo de Dissanayake se orienta a describir la génesis del arte a lo largo de la evolución de las sociedades a partir de la piedra fundamental de los estados de mutualidad madre-bebé. Detecta la cualidad proto-estética de la relación madre-bebé durante los primeros seis meses de vida e inmediatamente deja el nivel de la ontogénesis y se ocupa de cómo las sociedades a lo largo de la evolución humana se han apropiado de esta capacidad inicial de responder a tales elaboraciones y las han usado en las ceremonias rituales. El estudio de ese desarrollo la lleva a defender la idea de que el arte no está necesariamente ligado al símbolo, que las hipotéticas primeras elaboraciones intencionadas aparecieron en rituales y ceremonias, es decir que las primeras expresiones artísticas fueron las artes temporales y que las artes visuales pueden haberse originado con el propósito de marcar y elaborar los movimientos o vocalizaciones y acentuar sus significados. E insiste en que, en los rituales y ceremonias, las elaboraciones están ligadas a acontecimientos esenciales de la vida grupal pero no son símbolos de esos acontecimientos sino que son equivalentes o correspondientes con la ocasión o acontecimiento.

Su idea engarza, o da legitimidad, a mi sugerencia de que la actividad de Habib no es una actividad simbólica. Sin embargo, aún así, creo que conviene mantener la cuestión como una pregunta abierta. No adosarle un carácter simbólico permite resaltar el hecho de que es una *elaboración*. Pero lo cierto es que ella emerge en un momento evolutivo particular: cuando el niño es capaz de realizar juego de ficción y aunque no crea que por eso deba necesariamente estar vinculada con él, no se puede sin más descartar la hipótesis de que ciertas capacidades que son requisitos para una actividad no lo sean también para la otra. Aunque el resorte y los movimientos y formas enlazados a él no representan nada a la manera del juego de ficción, ¿puede realmente comprenderse la actividad de Habib por fuera de la capacidad protonarrativa implicada en el juego de ficción? Ambas actividades comparten por lo menos un aspecto: la secuenciación y por tanto el discurrir y el hacer en el tiempo. Una se asienta sobre la gramática de la acción que subyace al uso de instrumentos, la otra sobre la dinámica y el diseño del movimiento. Una representa objetos o eventos pero la otra alude o expresa significados difusos, refiere a los afectos de la vitalidad, a las experiencias de excitación y calma subsiguiente, la demora y la expectativa, de algún modo representa modos de sentir dinámicos conocidos por el niño; ambas transforman, modifican, la una haciendo que una cosa sea otra, la otra ornamentando con la variación, la exageración, el contraste.

Y llamativo es, que al terminar la secuencia dinámica con el resorte, Habib realice con él un claro juego de ficción: Se ha quedado con el resorte en su mano, lo estira y manipula; coge, con dificultad, uno de los extremos dejando que una parte sobresalga de su mano (como el resorte tiende a enrollarse no le resulta fácil sostenerlo así, pero insiste). Así agarrado, apoya la punta del resorte en un plato y hace “*shbbbbb*”, señala un vaso y se lo acerco, H. acerca el resorte y dice “*shbbbbb*” mientras hace como si sirviera con él. Utiliza la punta del resorte como sustituto de un recipiente con el cual servir y acompaña su acción con el sonido que desde hace unos meses asocia con el hacer como si sirviera un líquido. El niño no ha elegido el objeto sustituto por sus propiedades físicas, porque éste le permitiera realizar el movimiento o el ademán de servir. Al contrario, debe forzar su movimiento: el resorte se enrosca y le es difícil mantener la punta estirada. Sin embargo, insiste. Ésta es la única sustitución “físicamente forzada” que he observado realizar al niño. Tiene la intención de utilizar el resorte para servir e insiste en ello aunque encuentre resistencia en el objeto. Tal vez, el motivo de su insistencia resida en la intención de incorporar este nuevo tipo de objeto al modo ficcional de juego que es el tipo de actividad que acostumbra hacer desde hace algunos meses. Pero más allá de eso, lo más interesante radica en que transita de una acción en la que predomina un valor estético a una acción ficcional, y en este tránsito el uso del sonido “*shbbb*” parece cumplir la función de pivote o apoyo.

Lo cual sugiere que puede resultar interesante invertir el hilo del pensamiento y preguntarnos si no podrá la génesis de la experiencia estética ayudarnos a comprender el desarrollo del juego de ficción. Es posible que el camino desde los primeros usos descontextualizados de objetos, hacia el final del primer año de vida, hasta el segundo semestre del segundo año en que el niño desacopla el objeto de su significado convencional y lo reviste de un significado diferente, contenga muchos de los elementos descritos que a partir de ahora llamaré elaboraciones. Es posible, por ejemplo, que los sonidos que suelen acompañar las acciones ficcionales sean entonamientos. Podría ser también que las escenas de juego de ficción conlleven una estructura repetición-variación o que la dinámica del movimiento contenido en una acción varíe el significado de la acción y ayude así al desacoplamiento. Es decir, podría ocurrir que la elaboración, que transforma sin llegar sustituir, esté implicada en el proceso que permite concebir que algo

puede tener múltiples significados, que las cosas pueden ser de distintas maneras, tan distintas hasta llegar a ser otra cosa. En otras palabras, la elaboración podría ser una vía hacia el desacoplamiento, o lo que es lo mismo, la ficción podría subsumir componentes de las artes temporales. Determinarlo es simplemente una cuestión empírica. Pero existen además algunas cuestiones teóricas que inducen a aunar elaboración y símbolo. Ellas se vinculan con dos ideas de Ángel Rivière (1999 a y b/2003): (a) que el arte da forma a la emoción, o que el arte es, en parte, la emoción hecha forma; y (b) que en el espacio simbólico se produce una inversión de la valencia emocional.

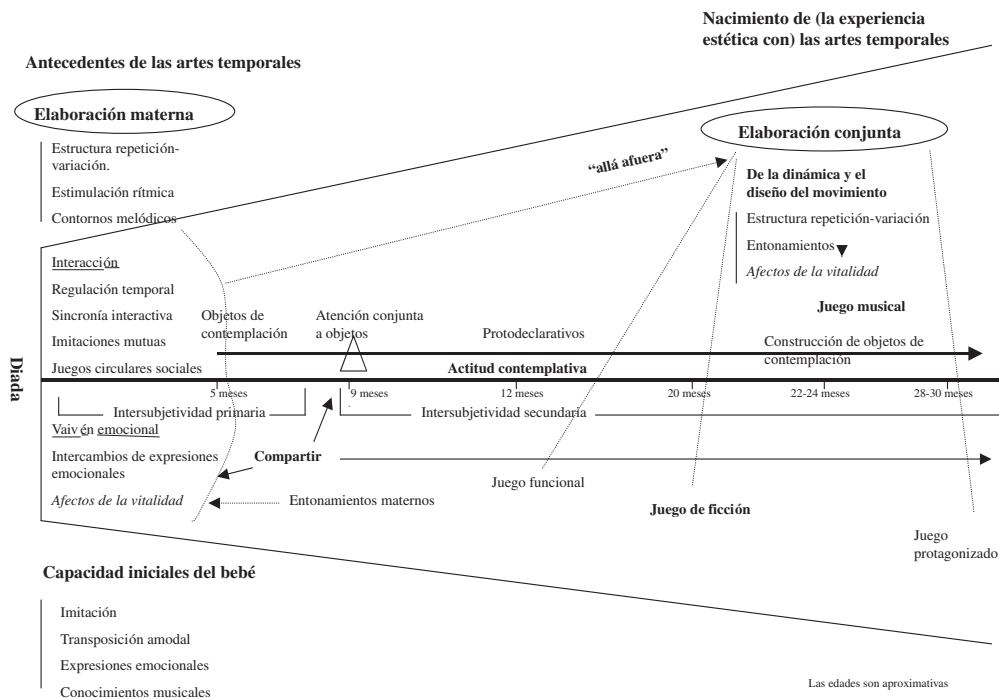
El arte —dice— no puede evitar dos componente: forma y emoción. Es la emoción organizada, convertida en forma. La forma ha de entenderse en sentido amplio, es trazo, color, música, es aquello que organiza más allá del significado⁶. Pero sólo la forma que produce emoción es arte. Sólo la forma que “se expresa de otra manera”, aquella que logra liberarnos de “nuestra percepción cansina de las cosas, eso que vemos todos los días” es forma artística. Y esta capacidad de dar forma a la emoción está sujeta al modo humano de vinculación con el mundo de las cosas, al “interés desinteresado” por los objetos. Rivière desarrolla esta idea pensando en el paradójico caso de arte que producen personas con autismo y hacia ese rumbo sigue su argumentación que por razones de espacio no comentaré. En su lugar, interpretaré libremente lo que explícitamente no está dicho acerca del arte en general del siguiente modo: El arte se vincula con el “interés desinteresado” por los objetos, ya que de él se deriva lo que nos permite liberarnos de nuestra “percepción cansina de las cosas”; es el interés por sí mismo de los objetos lo que hace que la circularidad o la rojeidad de una pelota adquiera relieve sobre su ser convencional, hasta llegar incluso a perder su significado funcional, hasta que acaso, mediante la elaboración, la conjugación del color con la intensidad de su brillo y la nitidez de la forma sugiera la intensidad y el sonido de un movimiento inexistente que resucita del olvido algún modo de sentir dinámico o suscita alguno nuevo. Y al hacerlo, permite que su significado aprendido, aquél que está estampado en nuestro modo ordinario de ver y pensar, se olvide, que quede en suspenso, dando cabida a que se reemplace o se condense con otros significados. Y es en este exacto punto de reemplazo o condensación en el que el juego de ficción *a lo Piaget*, aquél que implica la aplicación de esquemas inadecuados y evocación de algo ausente y que supone el inicio de la formación del símbolo en la infancia, se vincula con el arte.

“De manera que el arte es aquella actividad humana más o menos virtuosa en la cual la forma toma la capacidad de liberar la percepción y por tanto de desabogar y producir emoción”. (op.cit., p. 137). La actividad simbólica se vincula con el devenir emocional vía lo que Rivière denomina “la paradoja de la connotación” que consiste en que: la actividad simbólica X connota algo pero no connota lo que connotaría ese algo. La agonía expuesta en un escenario produce una inversión simbólica de la valencia de la emoción. Podemos conmovernos, emocionarnos, asirla y acercarnos a ella, pero no se desata en nosotros la misma emoción que ella produciría si la percibiéramos fuera del escenario; y tal es la índole del cambio en la emoción que podemos llegar a contemplarla beatíficamente. (Tal vez sean las *elaboraciones* que se plasman en la agonía representada en escena la que nos sorprendan y atraigan y retengan en su contemplación). *“En el arte se da esta gran paradoja, la emoción negativa, desde el momento que se enmarca y se entrecomilla produce una inversión simbólica”* (idem, p.136). *“Las emociones negativas simbolizadas tienen, en cierto modo, un resultado positivo”* (Rivière, 1999a/2003, p.278). Probablemente, sea la inversión de la valencia emocional que se produce al enmarcar un acto lo que nos permite indagar el dolor o el horror, tal vez, para conjurarlo, así como lo incomprensible o lo

sublime y seguir viviendo. Es ella la que da lugar a que seamos una “especie de *gourmet* de emociones”.

Y así en el arte como en el juego simbólico. Porque también “el espacio y el tiempo entrecomillado del juego”, “ese laboratorio de la vida sin riesgo alguno”, es ocasión para la inversión de la valencia de la emoción, para la exploración emocional protegida. Pero creo que es en el juego protagonizado, aquél que implica la adopción de un personaje y que es posterior evolutivamente al juego de ficción piagetiano, donde emerge tal inversión. Y probablemente la *elaboración* no sea ajena a él ya que es posible que participe en la creación del personaje. Daré sólo un ejemplo para que pueda verse de qué manera la elaboración puede moldear la creación del personaje: Candela, a los dos años y cuatro meses, cuando “hace de monstruo” adopta un gruñido peculiar que repite junto con un movimiento amplio y exagerado de sus manos puestas en forma de garra, que probablemente entone con la duración del sonido, y lo hace en el marco de una estructura que se repite rítmicamente asociada a acercarse y alejarse de la persona a la que asusta. Seguramente hace más cosas, pero todavía no he realizado una observación sistemática del juego infantil desde estas ideas (o intuiciones). En la figura 1 se presenta de manera esquemática el recorrido hacia la experiencia estética que he estado bosquejando, así como sus posibles enlaces con la actividad lúdica infantil.

FIGURA 1
Hacia la experiencia estética



Uno observa, da un cuidado especial, a aquello que se enlaza con su biografía, con el modo que ha ido encontrando de “tomar el mundo”. Florentino Blanco percibió mi asombro cuando le conté la escena de Habib y me propuso que pensara sobre ella para el seminario sobre Estética y Psicología. Así provocó este tra-

bajo. Y los dos encuentros en la Cristalera guiaron su desarrollo e hicieron que desembocara en la idea de que la elaboración está de alguna manera implicada en la formación simbólica infantil y acompaña tanto al juego de ficción inicial como al juego protagonizado. He sugerido algunos modos posibles de vinculación entre la elaboración y la actividad simbólica, pero aunque fuera el caso de que la investigación empírica hiciera que se desestimaran, ello no obsta para que se sigan buscando otros enlaces. Porque en último caso el interés está en invertir una línea de investigación: apropiarnos de las hipótesis de aquellos que, interesados en el origen de las artes temporales, se dirigen hacia la infancia temprana y rastrean los antecedentes de la música y la danza en las interacciones filiales entre madres y bebés (Cross, 2000; Dissanayake, 2000b; Imberty, 1997, 2000 y 2002) y usarlas, transformarlas, para intentar, una vez más, comprender la formación simbólica infantil. A la par que probamos acercamos en términos ontogenéticos a la experiencia estética, que pese a estar vinculada con el juego no se dirime en él, aunque más no sea porque ella, a diferencia del juego, sí conlleva riesgo.

Notas

¹ Aristóteles, en su *Poética*, aúna las distintas artes poéticas (la epopeya, el poema trágico, la comedia, etc) bajo la idea de que son todas imitaciones. Los medios que se utilicen para imitar, los objetos que se imiten y los modos de imitación darán cuenta de las diferencias entre ellas. Los medios de imitación pueden ser el lenguaje, el ritmo, la armonía. Los objetos de la imitación son los personajes en acción, y éstos son buenos o malos ya que todos los caracteres se diferencian, para él, por la virtud o el vicio; así la tragedia representa a los hombres mejores de lo que son y la comedia los representa peores de lo que son. En cuanto al modo como se imitan estos objetos distingue entre un modo narrado y un modo en el que se ponen los personajes en acción. Al hablar de la danza, señala que los que danzan, por medio de ritmos figurativos, imitan caracteres, pasiones y acciones.

² Si el ritmo puede cualificar las interacciones preverbales de la diada se debe sin duda a las capacidades musicales de los bebés. Ellos son sensibles al ritmo y tempranamente se comportan rítmicamente: Pouthas (1996) señala que durante el primer año de vida se pueden observar con frecuencia estereotipos rítmicos tales como movimientos rítmicos de cabeza, brazos piernas. Investigaciones orientadas a observar la sensibilidad musical de los bebés indican que a los seis meses pueden distinguir rasgos de tiempo, ritmo y melodía en la estructura del canto y de sonidos instrumentales (Trehub *et al.*, 1993, citado en Trevarthen, 1998). Durante la temprana infancia los bebés reciben abundante y variada estimulación rítmica. Los patrones rítmicos que perciben o ejecutan incluyen diversos modos, como el modo táctil (aplaudir, dar palmadas), el modo kinestésico (sacudir las manos o los pies del niño), el modo vestibular (el balanceo o el mecer) y el modo visual (movimiento de cabeza o manos). Las interacciones con componentes rítmicos cubren un amplio espectro de las interacciones de la diada. En un estudio citado en Papoušek, M. (1996) madres de 17 bebés de 3 meses mostraron usar un 50 % del tiempo de interacciones cara a cara para desplegar estimulación rítmica no vocal.

³ Si los contornos melódicos pueden funcionar como señales comunicativas es porque el bebé posee ciertas predisposiciones o conocimientos musicales que lo hacen sensibles a ellos. Papoušek (1990), usando una técnica de preferencia auditiva, observó respuestas diferenciales frente a pares de contornos melódicos aislados. De acuerdo con sus observaciones, en sus primeros meses de vida, los bebés son capaces de diferenciar cinco o seis contornos prototípicos y de responder a sus mensajes categoriales inherentes.

⁴ De acuerdo con Papoušek H. (1996) y Papoušek M. (1996) el microanálisis de las intervenciones paternas revelan *patterns* universales de conducta mediante los cuales los padres ofrecen a sus bebés modelos de sonidos vocales, estimulan su imitación en el infante, y didácticamente ajustan sus intervenciones al nivel del niño en su progresiva vocalización hacia al menos tres niveles de maestría vocal que gradualmente emerge durante el desarrollo vocal preverbal del niño. El primer nivel se logra cuando el sonido inicial y fundamental superpuesto a la respiración del bebé se desarrolla hacia los sonidos prolongados y eufónicos alrededor de las ocho semanas, es decir cuando el infante se vuelve capaz de producir y modular los tempranos sonidos melódicos vocálicos. En el habla dirigida al niño los padres intuitivamente guían la vocalización del bebé hacia modulaciones melódicas desplegando en el habla dirigida a él modelos melódicos prominentes. El segundo nivel de maestría vocal del bebé concierne a la producción de consonantes y a la segmentación del torrente vocal en sílabas. Los padres intuitivamente andamian su desarrollo al incrementar la estimulación con juegos rítmicos y combinándolos con melodías rítmicas. Cuando el bebé tiene alrededor de cinco meses, los padres tienden a reemplazar parte de sus melodías por otra estimulación musical que sirve de modelo para el balbuceo canónico repetitivo: estimulan a sus hijos con secuencias de sílabas repetidas caracterizadas por una secuenciación rítmica de fonación y melodía sobreimpuesta. La producción de sílabas canónicas parece indicar a los padres que es tiempo de una nueva intervención didáctica concerniente a la función declarativa de símbolos vocales y la adquisición de palabras. Mientras que antes intuitivamente soportaban exclusivamente los aspectos procedurales del habla, ahora inmediatamente toman las sílabas canónicas como proto-palabras potenciales, atribuyéndoles significado.

⁵ Parece que los bebés, sin ninguna experiencia previa que permita formar asociaciones entre lo experimentado en disintas modalidades (visual- táctil, por ejemplo), son capaces de reconocer en una modalidad (visual) lo que se les ha presentado inmediatamente antes en otra modalidad (táctil). Están preconstituidos para poder realizar una transferencia de información transmodal; poseen una capacidad general para tomar información de una modalidad sensorial y traducirla a otra. (Mehler y Dupoux, 1990/1992). Pueden tempranamente establecer equivalencias transmodales de forma, de tiempo y de intensidad. (Stern, 1995/1997).

⁶ Creo que aquí significado ha de entenderse en términos de contenido semántico composicional.

Referencias

- ARNHEIM, R. (1957/1985). *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*. Buenos Aires: Eudeba
- BLANCO, F. (2002). *El cultivo de la mente: un ensayo histórico-crítico sobre la cultura psicológica*. Madrid: Antonio Machado.
- BRUNER, J. S. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 688-704.
- BRUNER, J. S. (1990, 1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- BUTTERWORTH, C. & JARRET, N. (1991). What minds have in common in space: Spatial mechanisms serving joint attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- CRAIG, E. G. (1911/1987). *El arte del teatro*. México: Gaceta
- CROSS, I. (2000). Music in human evolution. En S. O'Neill (Ed.) *Abstracts of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele – UK. 180.
- D'ODORICO, L. & LEVORATO, C. (1990). Social and cognitive determinants of mutual gaze between mother and infant. En V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 9-17). Nueva York: Springer-Verlag.
- DISSANAYAKE, E. (2000a). Antecedents of the temporal arts in Early mother-infant Interaction. En N. L. Wallin; B. Merker & S. Brown (Eds.), *The Origins of Music* (pp. 389-410). Cambridge MA: The MIT Press
- DISSANAYAKE, E. (2000b). *Art and Intimacy How the Arts Began*. Seattle: University of Washington Press.
- EKMAN, P. & OSTER, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
- ESPAÑOL, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: Antonio Machado.
- ESPAÑOL S. & SHIFRES, F. (2003). Música, gesto y danza en el segundo año de vida. Consideraciones para su estudio. En I. Martínez & C. Mauléón (Eds.), *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)*. Buenos Aires. SACCoM. ISBN 987-98750-0-1. CD-ROM
- FILLMORE, C. J. (1968). The case for case. En E. Bach & R. T. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- GADAMER, H. G. (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- HOBSON, R. P. (1993/1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- HUMPHREY, D. (1959/1965). *El arte de crear danzas* Buenos Aires: Eudeba
- IMBERTY, M. (1997). Formes de la répétition et formes des affects du temps dans l'expression musicale. *Musicae Scientiae*, 1 (1), 33-62.
- IMBERTY, M. (2000). The question of innate competencies in musical communication En N. L. Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds.), *The Origins of Music* (pp. 449-462). Cambridge MA: The MIT Press
- IMBERTY, M. (2002). La musica e il bambino. En J. J. Nattiez (Dir.), *Enciclopedia della Musica* (pp. 477-495). Torino: Giulio Einaudi Editore.
- IZARD, C. E. (1979). *The maximally discriminative facial movement coding system*. Newark, DE: University of Delaware Instructional Resource Center.
- JONSON, C. O., CLINTON, D. N., FAHRMAN, M., MAZZAGLIA, G., NOVAK, S. & SOERHUS, K (2001). How do mothers signal shared feeling-states to their infants? An investigation of affect attunement and imitation during the first year of life. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42 (4), 377-381
- KELLOG, R. (1969/1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel Kapeluz
- KUGUMUTZAKIS, G. (1998). Neonatal imitation in the intersubjective companion space. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion In Early Ontogeny* (pp. 63-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOWENFELD, V. & BRITTAİN, L. (1947/1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz
- MARATOS, O. (1982). Trends in the development of imitation. En T. G. Bever (Ed.), *Regressions in mental development* (pp. 81-101). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- MARATOS, O. (1998). Neonatal, early and later imitation: Same order phenomena? En F. Simion & G. Butterworth, *The development of sensory, motor and cognitive capacities in early infancy: from perception to cognition* (pp. 145-160). East Sussex: Psychology Press.
- MEHLER, J. & DUPOUX, E. (1990/1992). *Nacer sabiendo: Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza.
- MELTZOFF, A. N. & MOORE, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75-78.
- MERKER, B. (2002). Principles of Interactive Behavioral Timing. En C. Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert & J. Renwick (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition* (pp. 149-152M). Sydney: University of Western Sydney.
- MURRAY, L. & TREVARTHEN, C. (1984). Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. En T. Field & N. Fox (Eds.), *Social perception in infants* (pp. 177-97). Norwood, NJ: Albex.
- PAPÓUSEK, M. (1990). Infant responses to prototypical melodic contours in parental speech. *Infant Behavior and Development*, 13, 539-45
- PAPÓUSEK, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. En: I. Deliege y J. Sloboda. (Eds.) *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 88-112). Oxford: Oxford University
- PAPÓUSEK, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. En: I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press
- PIAGET, J. (1946/1977). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- POUTHAS, V. (1996). The development of the perception of time and temporal regulation of action in infants and children. En I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 115-141). Oxford: Oxford University Press
- RICOEUR, P. (1983). *Time and narrative*. Chicago. University of Chicago Press
- RIVIÈRE, A. (1983/2003). Interacción y símbolo en autistas. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas* (Vol II, pp. 47-76). Madrid: Panamericana.
- RIVIÈRE, A. (1984/2003). Acción e interacción en el origen del símbolo. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas* (Vol II, pp. 77-108). Madrid: Panamericana.
- RIVIÈRE, A. (1986/2003). Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas* (Vol II, pp. 109-142). Madrid: Panamericana.
- RIVIÈRE, A. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 113-130). Madrid: Alianza.

- RIVIÈRE (1999a/2003). Educación y modelos del desarrollo. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas* (Vol III, pp. 243-284). Madrid: Panamericana
- RIVIÈRE (1999b/2003). Símbolos, arte y autismo. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas* (Vol III, pp. 134-139). Madrid: Panamericana
- RIVIÈRE, Á. & ESPAÑOL, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de Psicología*, 24 (3), 261-275.
- RIVIÈRE, A. & SOTILLO, M. (1999/2003). Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas* (Vol III, pp. 181-201). Madrid: Panamericana.
- STERN, D. (1977/1998). *La primera relación: Madre-Hijo*. Madrid: Morata.
- STERN, D. (1985/1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós
- STERN, D. (1995/1997). *La constelación maternal. Un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Barcelona: Paidós
- TREVARTHEN, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth & P. Light (Eds.), *Social Cognition* (pp. 77-109). Brighton: Harvester.
- TREVARTHEN, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- TREVARTHEN, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientia, Special Issue*, 155-215.
- VYGOTSKI, L. S. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal
- WERNER, H. & KAPLAN, B. (1963/1984). *Symbol formation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.