

LOS AVATARES DEL CONOCER Y DEL JUGAR EN PROTOINFANTES

Chokler, M.; Darrault, I.; Fontanille, J. Couégnas, Raccah. P.I.; Gómez de Erice, M.V.;
Aguilera, B.; Bascuñan, S.; Beneito, N.; Chalabe, F.; Fransolini, R.; Giriboni, E.; Gresores, G.;
Kadisch, G.; Morresi, S.; Rabuini, A.; Vilapriño, A.; Senar, R.; Yáñez, M.L.; Hernández F.
Instituto Universitario de Investigaciones en Psicomotricidad
Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo
Universidad de Limoges, Francia
mychokler@gmail.com

1. Introducción

Desde el comienzo de la vida la actividad de exploración, de experimentación y de juego implican imbricadas movilizaciones de funciones tanto motrices como mentales de relevante importancia en la constitución de la subjetividad.

La acción desarrollada por el protoinfante constituye un apasionante terreno de indagación científica desde concepciones ontogenéticas y epigenéticas de extrema actualidad. La experiencia infantil, emergente de la articulación de las condiciones subjetivas (maduración, seguridad afectiva y disponibilidad corporal) con las condiciones objetivas (objetos-juguetes, espacios-tiempos) que los adultos ofrecen a los niños en la vida cotidiana, expresa la complejidad de operaciones en las que se comprometen espontáneamente los niños pequeños, poniendo de manifiesto, al mismo tiempo, sus competencias cognitivas y su conciencia de autoría y protagonismo.

El trabajo de investigación: “**Actividad, juego y juguetes y las manifestaciones de la subjetividad en niños de 0 a 3 años**”, se ha centrado, por un lado, en el *análisis eto-psico-semiótico*¹, tanto del complejo proceso de metamorfosis de la *cosa* en *objeto* y del *objeto* en *juguete*, como de la significación del discurso verbal y no verbal llevado a cabo por niños pequeños de 4 a 36 meses. La muestra con la que se ha trabajado incluye un conjunto de niños sin problemas evidentes o conocidos de desarrollo y algunos otros que específicamente presentan un trastorno genético del tipo de la trisomía 21 y que son caracterizados como niños con déficit o retraso en el desarrollo.

De tal manera, los resultados han permitido:

1º) Discriminar conceptualmente el *continuum juego-conocimiento*, estructura dialéctica cuyos polos se definen ya sea en itinerarios de causalidad y finalidad predominantemente cognitivos, o bien en itinerarios predominantemente lúdicos. En estos últimos la repetición y el placer son causa y efecto determinantes de la actividad y están ligadas, en esta edad, a procesos complejos, sobre

¹ La “*eto-psico-semiótica*”, propuesta por el Dr. Ivan Darrault-Harris a partir de una convergencia epistemológica y metodológica entre la etología y la psicosemiótica, designa un campo de investigación que intenta definir y construir una semiótica del comportamiento, cuya unidad representativa es la **acción**. Trata, a partir de las estructuras semio-narrativas, de describir el engendramiento de la significación del acto para captar el psiquismo. Sería acceder al sentido de la actividad interna no directamente observable, a partir de la actividad observable del sujeto.

todo inconscientes, sincrónicamente cognitivos, fantasmáticos y narcisísticos -según la terminología psicoanalítica- institutivos de los contenidos mentales que devienen, a su vez, continentes del psiquismo y de la subjetividad.

2º) Poner en evidencia, a través del análisis *eto-psico-semiótico*, las condiciones discursivas, narrativas y enunciativas, y al mismo tiempo las estrategias de movilización de marcas o indicadores en las operaciones mentales presentes en las acciones infantiles. En este sentido la investigación ha permitido proponer la existencia de una *estructura dialógica* del psiquismo infantil desde sus albores y caracterizar su componente argumentativo.

Recordemos brevemente las hipótesis y los principios que conducen al análisis eto-psico-semiótico de comportamientos.

a) El comportamiento está considerado en principio como un flujo complejo de *significaciones sincréticas* producidas por la movilización conjunta de numerosos sistemas semióticos: proxémicos, gestuales (mímica, posturas globales, segmentos corporales), fóricos, vocálicos, lenguaje, uso de objetos, etc.

b) Lejos de investigar como en etología el sustrato neuro-fisiológico del comportamiento o de convertirlo sólo -como es el caso del punto de vista psicológico o psicoanalítico- en la expresión visible de procesos psíquicos no observables, el comportamiento es descrito y analizado por sí mismo a fin de dejar aparecer la *gramática*, morfológica y sintácticamente y la semántica.

c) La *narratividad* es considerada como el componente central del comportamiento; por lo tanto constituye el punto de partida del análisis que se orienta de inmediato hacia los valores semánticos profundos implicados y hacia las elecciones expresivas discursivas, que se manifiestan en la superficie.

3º) Reconocer tendencias en cuanto a preferencias de los niños según edad de objetos-juguetes, de la utilización de los mismos con diversas funciones e inferir los contenidos mentales que promueven y sostienen las acciones de los niños.

4º) Explorar semióticamente el imaginario social a través del discurso emergente de sectores adultos comprometidos con el juego infantil.

El análisis de las opiniones, representaciones culturales, inducciones ideológicas y recursos de estos sectores sociales revelaron los valores, motivaciones y creencias respecto de la importancia que le asignan a la actividad lúdica en los niños pequeños. Esto ha puesto de manifiesto una serie de saberes, preocupaciones y contradicciones cuya resolución permitiría mejorar las condiciones y la calidad del ambiente puesto a disposición de los protoinfantes en un período de la vida fundante de la personalidad en su conjunto. En este sentido se ha trabajado con muestras provistas por: a) grupos focales con docentes y grupos de padres, b) con encuestas a productores-vendedores de juguetes y c) con catálogos de juguetes -dirigidos a comerciantes y padres- con textos explicativos de su uso o sugerentes de funciones cognitivas que desarrollarían,

como atractivo para su adquisición. En este caso se ha analizado tanto la imagen del juguete como el texto que la acompaña.

El análisis y sistematización de la información así obtenida se realizó dentro del marco de la teoría de la enunciación, de la teoría de los discursos sociales, con el análisis de los discursos argumentativo-expositivos sustentados por dichos agentes.

Finalmente, en la producción del discurso científico se intentó reestablecer los conectores lógicos que permitieran una lectura coherente entre objetivos, acciones y resultados.

2. Metodología

Nuestro proyecto de investigación nos ofreció la posibilidad de visualizar distintos aspectos integrados (práxicos, cognitivos, afectivos, vinculares) en el “*continuum conocimiento-juego*” en la actividad espontánea de protoinfantes a través de la identificación de varios indicadores, las modalidades en que se expresa ese continuum y sus condiciones de posibilidad en la vida cotidiana.

El abordaje eto-psico-semiótico establece tres niveles diferentes de análisis: 1) Un nivel observable: el discurso producido por las acciones verbales y no verbales llevadas adelante por un sujeto; 2) Un nivel narrativo, que da cuenta de las estructuras implícitas en el nivel anterior y que organizan el relato y la manera en la que dicha acción será llevada a cabo.² 3) Un nivel profundo o epistemológico que pretende dar cuenta de las actividades intelectuales o mentales necesariamente asociadas a dicha actividad y estructuradas en una “*sintaxis modal*”.

El niño que opera sobre el medio, a través de un proceso de oposición, va estructurando una compleja *arquitectura discursiva*, que le permite diferenciarse (a la vez que integrarse) del universo que lo rodea para constituirse como sujeto. Es interesante hipotetizar acerca de qué manera está implicada en el “yo” esta noción del “no yo” (el mundo, los otros) mediante un proceso que se presenta con la estructura de un proceso argumentativo (aunque no se trate de discursos verbales) que, por lo tanto, es de carácter dialógico.

Los comportamientos infantiles registrados en videos han sido sometidos a una secuencia reglada de operaciones precisas :

1 : La segmentación en secuencias.

2 : El análisis del componente narrativo

3 : El análisis de los valores semánticos profundos.

4 : El análisis de la distribución de los sistemas semióticos observables: proxémicos, gestuales (posturales, práxicos, fóricos, mímicos), vocales, lingüísticos, etc.

5 : La lectura e interpretación de los datos obtenidos y su conexión con los procesos subjetivos de los protoinfantes.

² El análisis en este nivel parte de la base de que toda acción humana explícita o implícitamente cumple con un “programa” que se denomina Programa Narrativo de Base (P.N.B.).

Si nos centramos en el tercer nivel, en el nivel epistemológico, el análisis eto-psico-semiótico puede ser entendido como el análisis de una “sintaxis modal” en la medida que el problema de las modalidades puede ser considerado, entre otras formas, como el conjunto de competencias del sujeto vinculadas a su hacer:, querer (hacer), saber (hacer), poder (hacer). Desde allí la metodología eto-psico-semiótica intenta describir y analizar los procesos cognitivos y sus desarrollos en una estructura sintáctica.

Los documentos videos utilizados registran momentos de actividad espontánea y / o de juego de los niños. El primer paso, es determinar, particularmente en el trabajo con niños pequeños, qué movimientos constituyen estrictamente acciones, en el sentido de que el “hacer” un “acto” supone un sujeto de alguna manera ya modalizado: “hacer” es hacer (algo) que supone o bien una intencionalidad del sujeto, o bien algún tipo de registro por parte del mismo que compromete su nivel cognitivo: tomar algo, un objeto, supone en esta observación o bien el conocimiento previo de que dicho objeto no es parte del propio cuerpo, o bien el registro de que el sujeto avanza en dicha dirección.

En segundo lugar se trata de establecer cuál es el Programa Narrativo de Base que dicho sujeto ha desarrollado. En este nivel del análisis podemos determinar qué quiere hacer el sujeto, si sabe hacerlo, si puede hacerlo. Este análisis de las competencias del sujeto empírico, sus interacciones, etc., determina la existencia de sucesivos sujetos semióticos de “estado” que permiten dar cuenta de manera discontinua de sus diferentes modalizaciones: entre un Sujeto de Estado 1 y un Sujeto de Estado 2 (para un mismo sujeto empírico) media un proceso, un aprendizaje, un fracaso, un estado emotivo etc. manifiesto en el discurso, y que necesariamente tiene un correlato en el nivel profundo, nivel en el que se origina la significación .

3. Aportes al marco teórico y a la pedagogía que en él se apoya

Se han propuesto definiciones conceptuales diferenciales acerca de “exploración”, “experimentación” y “juego” en las “actividades prelúdicas y lúdicas” en los distintos estadios del desarrollo de protoinfantes. Se ha discriminado tanto conceptual como empíricamente: a) la actividad exploratoria y de experimentación con intencionalidad predominantemente cognitiva, b) la actividad pre-lúdica marcada por procesos de simbolización predominantemente inconscientes, ligados a la génesis de la constitución subjetiva y c) la producción lúdica promovida por la búsqueda de la repetición del placer de la acción sobre el mundo o del efecto de la acción, con contenidos simbólicos y ficcionales.

La actividad así como el juego autónomos están estrechamente ligados tanto a la maduración como a los aprendizajes del niño. Sus iniciativas son reflejo de su curiosidad, de su atención y expresión de su querer, saber y poder así como de su no saber y/o no poder.

3.1. Actividad del protoinfante

Cuando explora, el niño no sólo trata de constatar la existencia de las cosas y conocer sus propiedades, sino, fundamentalmente, de comprender, recrear y transformar la realidad.

En su actividad cotidiana, cuando un niño explora y experimenta, incorpora e “*intimiza*” objetos y fenómenos de su entorno, adquiriendo las nociones básicas acerca de sí mismo, de los otros y del mundo; aprende a establecer relaciones sociales, a comunicarse y a hablar, a expresar sus deseos, sus miedos y también a elaborar sus conflictos. ***Es decir a ser del mundo en el mundo.***

La *estructura dialógica* del psiquismo opera desde la protoinfancia y permite que durante el contacto, la vivencia, la experimentación de objetos y situaciones, los niños se planteen preguntas, argumenten y se formulen hipótesis exclusivamente no verbales.

La emoción es *motor* y al mismo tiempo *anclaje* del sentido en la representación mental consciente y no consciente. Los descubrimientos, constataciones y hallazgos, compartidos luego con otros niños o con el mundo de los adultos, van trazando sus propios caminos de “aprender a aprender”. El engendramiento de las propias “matrices de aprendizaje”³ como “modelos internos operantes”⁴ incluye, así mismo, qué lugar se asume: como sujeto autor, protagonista activo o bien como un mero receptor o inscriptor o repetidor pasivo y acrítico de contenidos, modalidades y caminos de conocimiento.

La expresividad mímica y gestual de los niños da cuenta de la intencionalidad de sus iniciativas promovidas por percepciones, imágenes y afectos que van a quedar inscriptos inicialmente como *protorrepresentaciones semiotizadas*, y luego como *representaciones mentales semantizadas* y ulteriormente *simbolizadas* disponibles en su psiquismo. La exploración visual, la manipulación y la motricidad global son, tanto terreno como instrumento de experimentación y de expresión de la subjetividad al mismo tiempo.

Muchas actividades se pueden convertir más tarde en juego: explorar, descubrir, experimentar y repetir acciones de base sensoriomotora, pasan a realizarse por el puro *placer de ser, de ejercer, de funcionar*, con la reiteración y ratificación del goce de constatar la continuidad del *poder, del saber* y la autoría de sí mismo.

Por lo tanto, el niño sano explora y juega, quiere, puede y sabe hacerlo de acuerdo a su nivel madurativo y con sus propios instrumentos. Indispensablemente el adulto es quien garantiza las condiciones para que todo niño pueda desplegar plenamente su motricidad y construir los actos que surgen por su propia motivación, por su “pulsión epistémica”, ligadas a una necesidad esencial de adaptación al medio y de comprensión del mundo circundante.

³ Término propuesto y desarrollado por Ana P. De Quiroga en : Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires. Ediciones Cinco. 1990

⁴ John Bowlby ha tomado de Kenneth Craik el concepto de “Internal Working Model” para designar los “Modelo Internos Operantes” mentales que el niño se construye.

Si las primeras interacciones del lactante con su entorno son fuentes originarias de placer, reasegurado afectivamente por la calidad del vínculo de apego, el niño despliega una serie de acciones sensoriomotrices y cognitivas, base de sus futuras actividades lúdicas, en un proceso de “semiosis” indisociable, es decir, construyendo signos y cadenas de significantes, asignando significados cargados de afecto y de sentido.

Desde el principio se pueden observar en el protoinfante marcadas actividades de exploración, predominantemente visual, consistentes en la contemplación al adulto, a otros niños o a los objetos de alrededor, cuya importancia fue revelada tanto por su frecuencia como su persistencia, alcanzando una expresión máxima en algunos niños entre el quinto y sexto mes de vida.

Este comportamiento pareciera disminuir progresivamente, para mantenerse a un nivel más o menos constante o relativamente inestable más adelante, ligado a los momentos de entrada en contacto fático, con personas, espacios o situaciones relativamente nuevas y de manera preparatoria o previa al movimiento y a la manipulación.

Las primeras observaciones realizadas de secuencias de un niño de 3 meses permitieron captar intensas acciones referidas al descubrimiento de sus propias manos. Aquello que comenzó ante una aparición casual de la mano, como un objeto dentro del campo visual, comienza a capturar fuertemente su interés. Cuando por movimientos inintencionados, reflejos, la mano sale del campo visual, intenta recuperarla nuevamente. El logro de reubicar voluntariamente ante sus ojos una de las manos, o las dos, y el posterior dominio de esa coordinación, implica una integración propioceptivo-visual de ese circuito: objeto atractivo, percepción visual, kinestesia y motricidad voluntaria. Es una circularidad integrativa del esquema corporal y de la unidad de la imagen de sí.

Hemos observado que, al principio, el bebé “no hace mover su mano”, sino que mira atentamente la mano que se mueve. Esta conducta evoluciona rápidamente con gestos más complejos. Pronto comienza a “hacer mover” las manos ante sus ojos, descubriendo y perfeccionando movimientos que luego utilizará con los objetos.

Con la exploración visual, táctil y motriz de sus manos, el niño las ejercita, mientras, al mismo tiempo, recoge información sobre las sensaciones de los objetos en sus dedos y en sus manos, sus posibles movimientos en el contacto y en relación a las formas, peso, texturas del objeto. La atención está centrada sobre todo en la mano como objeto, en un proceso de descubrimiento, incorporación, ejercitación y dominio progresivo que le permite luego, desplazando el interés central de la mano al objeto, transformar éstas en herramientas, cada vez más hábiles, para el conocimiento y utilización de los elementos a los que accede.

Entre los 8 y 14 meses, su atención se dirige, con una extraordinaria *actitud de cuestionamiento*, de manera predominante hacia la búsqueda de efectos de su manipulación

sobre los objetos, hacia la comprensión de las relaciones físicas y topológicas, más que a la exploración de las sensaciones que éstos provocan a sus manos.

Alrededor de los 18 a 24 meses la exploración táctilo-motriz deja de ser una actividad independiente en la cual predominaba la organización e interrelación perceptiva táctil, kinestésica y multisensorial en particular visual, para integrarse en secuencias sensoriomotoras, más organizadas. Su finalidad e interés son volcados a las relaciones de los objetos en sí y entre sí, o el objeto como intermediario en las relaciones sociales. La significación en el desarrollo cognitivo es más complejo y diferenciado

La gran atención que despliega el bebé, las emociones que ello le suscita, su aspecto preocupado cuando pierde el objeto, reasegurado y feliz cuando lo reencuentra, son testimonio no sólo de la intensidad de la relación con el objeto, sino de toda la evolución y el enriquecimiento que se va operando en esa relación.

En nuestra opinión, la actividad manual se presenta como un “discurso narrativo preverbal adaptado al modo de pensamiento sensoriomotor” que abre el espacio a la ficcionalidad.

3.2. La actividad lúdica

La actividad lúdica tanto desde el punto de vista psicológico como pedagógico, es una creación original, engendrada, en particular, por factores que actúan en el proceso de semiotización, internalización e “intimización” de significaciones -a través de la metamorfosis de la significación social del objeto- y por la formación de situaciones de simulacro, “como si”. Se puede entonces suponer que ellos operen sobre todo con significaciones más que con cosas porque pensamos que:

- La especificidad interna de la actividad lúdica es la transferencia de significaciones de un fenómeno a otro.
- El juego multiplica las posibilidades del niño de penetrar en los fenómenos a través de *extensiones y condensaciones* de significaciones. En algunos casos el niño entra en el contenido social y en los detalles técnicos del objeto real en un proceso donde hay ampliación y restricción de las significaciones. Así crea nuevas significaciones del objeto social (por ejemplo un plato convertido en volante de un auto).
- La actividad y en particular *la iniciativa* incorpora el objeto al universo propio del individuo y puede llevarlo a un proceso singular de intimización del objeto social. que contribuye a la estabilidad y a la seguridad en sí mismo en cada situación.
- El espacio vital de cada uno, gracias a la intimización, se organiza según un cierto orden personal (lógica personal) que crea una relación específica entre un orden y un desorden también personal. La intimización y la relación entre orden y desorden están ligadas a las metamorfosis en la actividad lúdica. La importancia de este proceso a lo largo de la infancia es que el niño logra vivir el efecto de sus acciones en el marco del juego. Esto le brinda una extremada libertad,

aunque siempre relativa a ciertos límites, pudiendo funcionar con sus recursos personales con la seguridad aportada por el ritmo de su propio desarrollo.

Con la metamorfosis de significaciones, operando en una actividad real, el niño toma conocimiento de objetos personales, multipersonales e impersonales. Al jugar hace variar sus significaciones y sus relaciones socio-culturales.

Se pueden así caracterizar diversos niveles de metamorfosis en cuanto: a) la *cosa en objeto*, selección del conjunto de elementos de la realidad alguno/s que a través de una semiosis tiene/n rasgos que lo transforman en “objeto” a capturar, conocer, comparar utilizar en un relato. b) en cuanto a la estructura del objeto que han intimizado, c) en cuanto al trabajo operado sobre el objeto y d) acerca de la versión que proponen de la realidad.

3.3. El objeto juguete

La mayoría de los juguetes relevados, como una tendencia actual, son réplicas casi perfectas de cosas y objetos o máquinas reales, instrumentos o equipos electrodomésticos que llegan hasta a exhibir la marca original del objeto al que se refieren. La diferencia está en su tamaño, por el hecho de su reproducción en miniatura y en los límites de la funcionalidad del objeto. (La mayoría no sirven para ejercer la función sugerida “de verdad”)

Couégnas y Marc desprenden de esta constatación la siguiente definición empírica en términos de *mimesis* y *latitud*:

Los grados de mimesis

Todos los juguetes observados pueden ubicarse en una escala de grado de mimesis que va desde la reproducción perfecta a la simple evocación -a través de los juguetes- de un mundo mimetizado: el mundo de los adultos. Se pueden clasificar todos los juguetes en función del grado de mimesis y de los medios empleados –visuales, auditivos, motores o gestuales, para producir esta mimesis.

El límite

Pero la mimesis, que supone una semejanza (se juega al papá y a la mamá, se hace « como si ») al mismo tiempo supone un límite (es para jugar, dicho de otra manera, no es “de verdad”). Por ejemplo, en el juego clásico de la “cocinita” o “el mercado” se encontrarán:

- colores más netos que en lo natural que traducen en el código infantil los aspectos de los utensilios o de las frutas y verduras “verdaderas”;
- un mimetismo que se apoya a la vez en la dimensión visual, a veces auditiva, y en la narratividad implicada: el intercambio, el simulacro de la utilización y la manipulación;
- un límite : no son objetos “reales” que pueden ser usados “de verdad”.

La latitud

Otra característica asociada a los juguetes y tan fundamental como su dimensión mimética es la “*latitud*”. Todos los juguetes, en los límites miméticos fijados, ofrecen al niño, por su

deformabilidad (maleabilidad), por su narratividad, por el hecho de lo que los constituye como juguete una “*latitud*”. Dicho de otra manera, son el soporte de una acción observable, más o menos constreñida y limitada, que va del contacto y manipulación, a la construcción o a la posibilidad de balanceo de un caballo de madera, pasando por el simulacro y las acciones asociadas.⁵

Mimesis y *latitud* resumen bien las propiedades previstas por Huizinga y Caillois. En la mimesis se conjugan la separación, disjunción, el aspecto regulado o ficticio, la improductividad, el fin en sí mismo. La noción de latitud expresa la libertad, la incertidumbre, la acción, el aspecto voluntario, y la posibilidad del placer .

Tipología de los programas ludo-narrativos

Los textos analizados proponen para cada juguete una función juego manifestada por escenarios de uso y puntos de intervención sobre los que se puede obrar. Estos escenarios se puede resumir en cuatro programas narrativos « programas ludo-narrativos » en los cuales se inscriben: 1) el programa de estimulación sensorial 2) el de manipulación, 3) el de construcción y el de 4) ficción.

La oferta de juguetes para niños puede así ser clasificada según estos cuatro programas ludo-narrativos que determinan cuatro tipos de juguetes: *el juguete estimulador sensorial, el juguete para manipular, el juguete para construir y el juguete-ficción.*

La tendencia actual es el hiperrealismo, el retroceso del límite o de la maleabilidad o potencialidad de ser objeto de metamorfosis de sentido, Aunque ello exigiría un estudio complementario, sociológico, para comprender lo que significa esa evolución, podemos avanzar algunas hipótesis: El niño recibe con los objetos un contenido social predeterminado: o bien juguetes con finalidad específica, o complicados mecánica o electrónicamente, o bien de apariencia extremadamente llamativa que imponen de hecho límites estrictos tanto a la actividad real como a la transferencia de significaciones. De hecho las condiciones fuertemente determinadas impuestas a la actividad lúdica llevan a la intimización y a la autonomía hacia la superficialidad y un flotamiento, sin punto de anclaje en un mundo que se hace cada vez más fluido, de intensidad sensorial y emocional desbordada, veloz, superficial, inconsistente, light, efímero y descartable. Un mundo que privilegia la impresión sobre la reflexión y la profundidad.

⁵ Podríamos reflexionar acerca del proceso de desapropiación imaginaria -y por lo tanto de estrategias cognitivas- que se induce en los niños entre la elección-selección, por parte del mismo, de un objeto bastón al que produce una metamorfosis de significados que le permite transformarlo en “un” o “su” caballo que galopa y relincha, y la oferta de un juguete réplica de caballo de madera o plástico pintado, que luego bascula, se hamaca, que luego inclusive tiene un dispositivo sonoro que simula el relincho, suplantando al sistema de semiosis cognitivo simbólica y de subjetivación ejercido por el propio niño. Como diría Anna Tardos: ¿quién juega con quién?