



Instituto de Terapia Cognitiva INTECO - Santiago de Chile

<http://www.inteco.cl>

Juego de ficción, narrativa y desarrollo de la experiencia humana

Felipe Lecannelier A.

Felipe.lecannelier@adi.uam.es

El objetivo del presente ensayo es el de presentar una propuesta sobre la relación existente entre la narrativización de la experiencia humana y el juego de ficción desde una perspectiva crítica, con respecto a desarrollos realizados tanto en filosofía como en psicología. De este análisis se derivan, a su vez, algunas reflexiones importantes en lo que respecta a ciertas temáticas irresueltas en psicología.

I. El contexto filosófico y psicológico de los enfoques narrativos: Aspectos introductorios

En los últimos 15 años, la psicología, al igual que otras ciencias humanas, se han visto influenciadas por lo que se conoce como el "giro lingüístico" (Rorty, 1979). Este giro implica la aceptación de la confluencia de ciertas ideas provenientes de la filosofía contemporánea, y gran parte, según mi pensar, de lo que se conoce como "Hermenéutica" (Madison, 1990).

Rastrear los orígenes de esta corriente filosófica no es el objetivo de este trabajo, aunque se puede mencionar que etimológicamente la palabra "hermenéutica", proviene de la mitología griega en donde Hermes era un enviado divino que llevaba los mensajes de los dioses a los hombres. Este mensaje debía ser "traducido" por Hermes en un lenguaje inteligible, ya que los dioses tendían a presentarlo en un formato oscuro y poco comprensible para los mortales (Gadamer, 1976, 1992; Lecannelier, 1999b). Desde allí, la hermenéutica ha ido complejizando su objeto de estudio hasta llegar a las reformulaciones dadas en este siglo por Martin Heidegger, Hans-George Gadamer, Paul Ricoeur, y otros filósofos contemporáneos, los cuales sientan las bases para lo que se ha tendido a llamar "la Psicología Posmoderna" o "Psicología interpretativa" (Gergen, 1991, 1993; Messer, Sass y Woolfolk, 1988; Shnittman, 1994), y más específicamente lo que se podría denominar, "el movimiento narrativo en psicología" (Bruner, 1991, 1997; Goncalvez, 1995).

La narrativización de la psicología se puede rastrear desde muchos caminos diferentes dependiendo del área psicológica que la adopte. Por ejemplo, lo que se conoce actualmente como Psicología (psicoterapia) Posmoderna produce su giro hermenéutico directamente desde la influencia de los filósofos hermenéuticos contemporáneos (Gergen y McNamee, 1992; Goolishian y Anderson, 1994). Pero, en la Psicología Evolutiva se observan influencias narrativas anteriores a la de estos pensadores, confluyendo sólo en los últimos años a la adopción de una perspectiva más hermenéutica y sociocultural. Tal como lo afirma Nicolopoulou (1997), en los años setenta, las investigaciones en desarrollo narrativo *"tendían a focalizarse en mayor o menor medida exclusivamente en la estructura formal de las narrativas, y a olvidar tanto su contenido simbólico como las maneras en que los niños usan la narrativa para diversos modos de acción simbólica"* (pp. 179).

Sin embargo, de una u otra manera, la mayor parte de la concepción actual de la narrativa en psicología se colorea de las tendencias hermenéuticas contemporáneas y del giro lingüístico.

Los postulados básicos de estas concepciones se pueden resumir de la siguiente manera: Ya que el ser humano es un sistema que está inserto en un determinado contexto sociocultural, el no es una tabla rasa, sino que nace dentro de una comunidad que posee determinados significados estructurados en el lenguaje. Por esto, todo lo que un sujeto va a comprender del mundo en el que nace no es una captación transparente del mismo, sino que toda la significación de su experiencia va a estar moldeada por los "juegos de lenguaje" (Wittgenstein, 1962) que se han ido desarrollando históricamente en su contexto socio-cultural específico. Por esto, tal como lo postula Gadamer: *"Toda comprensión es siempre una interpretación"* (Dutt, 1993, pp.24), es decir, que la manera humana que poseemos de conocer el mundo está determinada por un estar-siempre-inmersos-desde-ya, en un contexto histórico-social que condiciona toda comprensión de la realidad. Es más, al estar la sociedad estructurada lingüísticamente, la misma realidad ya no aparece como un "algo" a lo cual el sujeto debe tender a conocer de la manera lo más fielmente posible, sino que "el lenguaje hace al mundo y al sujeto" (Gergen, 1991). Esta idea de estructuración lingüística del mundo y del sujeto resiste, sin embargo, ciertos análisis que comentaré posteriormente.

Lo importante a rescatar, es que el conocimiento ya no se presenta como un copiar o representar una realidad desligada del conocedor, ya que al estar la sociedad estructurada en un acopio de significados (Berger y Luckmann, 1966), el cual constituye el marco de realidad desde donde los sujetos se interpretan/conocen a si mismo y a los demás, toda captación que se pueda realizar será un reflejo de las propias estructuras discursivas que se generan en un momento determinado en una comunidad local.

Un aspecto de vital relevancia, es que ya que la realidad y el sujeto se ordenan y estructuran en el lenguaje, la manera en que los seres humanos le pueden dar sentido a su experiencia, es decir, la manera en que pueden significarla, es dentro de estas formas discursivas. Estar en el lenguaje, tal como lo postulan Gadamer, Ricoeur, Bruner, y otros, es "estar en la narración". Esto implica, que el modo como los seres humanos le damos sentido a lo que experimentamos diariamente (y le damos sentido al sentido mismo), es a través de la reestructuración de la experiencia en una trama narrativa que posee todas las características de una historia de ficción (Ricoeur, 1990, 1999).

Lo importante de la narrativa como *vehículo para el significado* es que, tal como lo postula Lyotard (1989), no necesitamos tests ni metodologías empiristas para probar la eficacia de la narración en la construcción del sentido, ya que al ser un proceso tan inmerso en la propia construcción cultural, la narración es algo que hacemos como si fuera parte de nuestra vida, y por ende, no poseemos otra manera de significar la experiencia. La narración es el modo cultural de generar sentido y cohesión para la vida en grupo. Bruner (1997) es quien puede explicar esto mejor que yo: *"Vivimos en un mar de historias, y como el pez quien es el último en descubrir el agua, nosotros también poseemos nuestras dificultades captando como es nadar en historias. No es que nos falte competencia en crear nuestras construcciones narrativas de la realidad, lejos de esto, somos, a lo menos, demasiado expertos. Nuestro problema es tomar conciencia de algo que hacemos de una manera demasiado fácil, demasiado automática, es decir el antiguo problema de la "toma de conciencia"*.

Existe otro aspecto que le proporciona una absoluta relevancia a la "construcción narrativa de la realidad", y proviene del filósofo francés Paul Ricoeur. Si tal como lo comprendemos desde Heidegger (1927), la manera en que el ser se estructura es a través del tiempo, o sea "el ser es tiempo", entonces Ricoeur (1990, 1999) nos propone que la manera humana en que el tiempo se estructura es a través de la narración. Me parece este punto de vital relevancia, ya que desde un punto de vista psicológico, el desarrollar un sí-mismo que sea coherente, continuo y unitario a

través del tiempo, es una condición básica para experimentar un mundo mientras se está en él (Guidano, 1987, 1991). Tal como señalaré posteriormente, la narración juega un rol preponderante en esto.

El tercer punto que deseo rescatar sobre la narración, tiene que ver con el rol del diálogo, y más específicamente, las conexiones intersubjetivas que modulan el ser de las personas a través de sus vidas. El tema de la "relación" entre las personas también ha sido un tópico importante dentro de estas perspectivas filosóficas y psicológicas actuales. La razón es bastante simple: si el ser y la realidad se construyen en los entramados lingüísticos de determinadas comunidades socio-históricas, entonces, el medio en que esto se tiene que producir, necesariamente debe recaer en la interacción, la intersubjetividad y el diálogo. Por ejemplo, para Gadamer (1976, 1992), la construcción de mundos posibles se realiza a través del diálogo concebido como un juego que supera a los interlocutores y que domina su dinámica, independiente de las conciencias subjetivas de los que participan. En una entrevista, Gadamer comenta esto: *"Así, una de las experiencias más esenciales que una persona puede hacer es que otro le vaya conociendo mejor. Pero, esto significa que hemos de tomar en serio el encuentro con el otro, porque siempre hay algo en lo que no teníamos razón ni la tenemos. Por el encuentro con el otro superamos la estrechez de nuestro saber corriente de las cosas. Se abre un nuevo horizonte hacia lo desconocido. Esto sucede en todo diálogo auténtico"*(Dutt, pp.44).

Desde un punto psicológico, el diálogo también es un factor determinante en la construcción de las narrativas que realizan las personas durante su desarrollo. Existen investigaciones que demuestran que mientras más los padres conversan con sus hijos sobre lo que han hecho diariamente en el día, más los niños recuerdan y estructuran su experiencia en una trama narrativa compleja y bien articulada (Bauer y Wewerka, 1995; Reese y Fivush, 1993).

Por lo tanto, el modo como los seres humanos comprendemos la realidad y a nosotros mismos, es a través del estar insertos en comunidades socio-históricas que se estructuran en el lenguaje y que le dan sentido a su experiencia a través de las actividades narrativas que ocurren en su interior. Estas narraciones se constituyen como un medio para la estructuración de dominios de significados sociales e individuales a través del diálogo y las interacciones (Bruner, 1997; Gadamer, 1992; Goolishian y Anderson, 1994; Gergen y McNamee, 1992).

Desde una mirada de Psicología evolutiva, el niño desde sus inicios participa activamente en este juego de ordenar y reestructurar su experiencia en categorías narrativas (o géneros) que le permiten ir conociendo el mundo y a sí mismos de una determinada manera de acuerdo a su historia ontogénica (Bruner, 1991, 1997; Guidano, 1996; Stern, 1985, 1995a). Esto se realiza a través de la interacción con las figuras de apego y con los pares, en un juego de negociación de significados constante. De esta manera, el infante desarrolla paralelamente una noción de sí mismo, es decir una identidad. El juego (y más especialmente, lo que se conoce como "juego de ficción") posee un rol fundamental en todo este proceso.

Por todo esto, el propósito de realizar esta introducción que contemple los temas de la hermenéutica y la narrativa como procesos constructores de significado de la experiencia humana, posee un doble sentido:

Por una parte, deseo argumentar que si bien las concepciones sobre "el encuadramiento narrativo de la experiencia", tanto en filosofía pero sobre todo en psicología, es un camino teórico viable a seguir, todavía presentan ciertos problemas a resolver. Dos de los problemas más importantes son

la falta de poder explicativo, y la continua tendencia hacia un reduccionismo social. Abordaré estos y otros temas problemáticos al final de este trabajo.

Por otra parte, mi objetivo central consiste en delinear ciertas propuestas sobre el desarrollo narrativo en los niños y el rol del juego en éste, a partir de una explicación sobre cómo se estructura la experiencia humana en general (1). Pienso que esta propuesta servirá a su vez de marco orientador para resolver los problemas presentados en el primero de los objetivos.

Por esto iniciaré mi ensayo a partir de la elaboración del segundo punto, para continuar con la resolución del primero.

(1) Durante el desarrollo de los primeros años de vida del ser humano, se producen diversos tipos de juegos entre el o los cuidadores y el niño, dependiendo de la emergencia de las habilidades intersubjetivas del niño durante su desarrollo (Stern et al., 1977, Stern, 1985, 1993; Trevarthen, 1984, 1993). Yo consideraré principalmente el juego de ficción, es decir, aquel tipo de juego que consiste en que el niño utiliza diversos objetos y personajes, y los actúa "como si" significaran otra cosa (por ejemplo, el jugar a ser diversos personajes, usar una escoba y pretender que es un caballo, y otros más).

En términos generales mi propuesta es la siguiente: La estructura narrativa no se puede concebir solamente como un proceso de adquisición social de historias, géneros y temas, que le permiten al niño conocer el mundo y a sí mismo de un determinado modo, ya que esto deja sin explicar el "cómo" se produce este proceso, cayendo necesariamente en un reduccionismo social. La estructuración narrativa, tal como lo postula Guidano, es más bien un proceso de secuencialización, articulación y complejización de la experiencia humana concebida como la relación continua entre un dominio emocional y un dominio cognitivo/lingüístico, que conllevan a la generación de una identidad narrativa representada como una trama histórica en constante expansión a través de la vida individual. En este proceso, las interacciones sociales se constituyen como "constricciones" (no determinantes) fundamentales de esta construcción narrativa. En este sentido, el niño entra en la narración (y en la cultura) a través del simular en sí mismo de manera emocional, lingüística y conductual, ciertas acciones (mentales y conductuales) significativas de los otros. El juego de ficción juega un papel preponderante en todo este proceso ya que se constituye como un "vehículo de secuencialización y articulación" fundamental de la experiencia, a través de la acción y el simbolismo.

II. Juego y narración en el marco de una teoría de la experiencia humana

1. La estructura y funcionamiento de la experiencia humana.

Proponer una explicación sobre la estructura y el modo de funcionamiento de la experiencia humana parece una empresa un tanto imposible y arrogante de emprender dada la complejidad e infinidad de esta. Pero aún así, pienso que es una tarea que debe partir de ciertos presupuestos básicos que se constituyan como el marco a partir del cuál todos los datos que se vayan generando se inserten dentro de la coherencia de los principios básicos presupuestos. Es más, toda la actividad científica (y no científica) parte siempre a partir de ciertos presupuestos a priori, que van ordenando y complejizando el objeto de estudio en cuestión (Gadamer, 1976; Popper y Eccles, 1977). Esto es un modo inescapable de proceder, ya que esa es la manera humana (y animal) que poseemos de ordenar los acontecimientos provenientes del mundo y de nosotros mismos (y eso es también un presupuesto). Desde Kant hasta lo que se conoce como Epistemología Evolutiva (pasando por las Filosofías Hermenéuticas), que esta concepción parece ser parte de toda empresa epistemológica.

Por esto los presupuestos que ordenan mi concepción de la experiencia humana son los siguientes (Guidano, 1991; Lecannelier, 1999d).

¿Qué es la experiencia humana?

Antes que todo, es un proceso. Ello significa que la experiencia humana es un *fluir* o un flujo constante de "algo".

Los seres humanos somos sistemas complejos autoorganizados (Goodwin, 1995; Kauffmann, 1995; Maturana y Varela, 1984), lo que implica que, de entre muchas otras cosas, somos sistemas determinados por nuestra historia.

En términos simples, la historicidad de nuestra existencia implica que el flujo de la experiencia humana es, en primer lugar, siempre coherente con la propia dinámica interna del organismo. Todo lo que le ocurra al niño, estará determinado por la manera cómo se ha ido organizando la experiencia de él mismo a través de su vida, lo que implica que los llamados "factores externos" nunca determinarán lo que le suceda a un determinado organismo, sólo serán "constricciones" o limitantes del curso del desarrollo posterior (Hayek, 1952; Guidano, 1991; Mahoney, 1991; Maturana y Varela, 1984).

En segundo lugar, nuestra experiencia es continua, es decir, es un flujo, que en sus aspectos nucleares permanece invariante, mientras existe. Al ser el ser humano un sistema complejo, la mantención de su vida va a depender siempre de que ciertos aspectos de su experiencia no cambien nunca, ya que si eso ocurre el sistema se muere. La invarianza de la experiencia constituye, por así decirlo, el "sello de distinción" de cada persona.

Por último, es una experiencia que posee las características de unicidad, es decir, es un proceso único y particular de cada individuo, que lo define como un sistema histórico por excelencia.

Tal como se mencionó, la experiencia humana es un proceso continuo, coherente y unitario de "algo". Pero, ¿De qué? Bueno, de la continua relación dialéctica circular entre sentir y explicar (Greenberg y Safran, 1984; Greenberg et al., 1993; Safran y Greenberg, 1991, Mahoney, 1991).

¿De qué está hecha la experiencia humana?

O puesto de una manera más formal, ¿Cuál es su estructura?

Ya parece ser un consenso dentro de los ámbitos de la psicología tanto experimental como clínica, que los seres humanos nos movemos en el mundo, en la dualidad de la emoción y la razón, el sentir y el pensar, lo subjetivo y lo objetivo (Mahoney, 1991).

Esta polaridad, que a primera vista y erróneamente para muchos, parece una relación de dos cosas opuestas, constituye en verdad una circularidad en el sentido filosófico de que lo uno existe en y por lo otro, y viceversa (Lecannelier, 1999b). Es decir, que la separación entre razón y emoción, es algo que se realiza con fines descriptivos, ya que desde el punto de vista del que la experimenta aparece como un solo proceso emergente unitario y coherente.

Descriptivamente, cuando se habla del "sentir" o de la "emoción", generalmente se lo refiere como una experiencia que ocurre en la inmediatez de la vida, es algo con lo cual nos encontramos previo ordenamiento racional, cognitivo o lingüístico (Maturana y Varela, 1984). Este nivel emocional vendría a ser la condición ontológica inescapable de "sentirnos vivos", y es algo que en sus

aspectos básicos compartimos con algunos animales (mamíferos). Es el fluir de la vida, materializado en una sensación emotiva de continuidad y unicidad personal. La experiencia inmediata nos proporciona el fundamento fenoménico de nuestra condición humana de ser seres históricos que si bien cambian a través de sus vidas, permanecen siempre "siendo la misma persona" (Bornstein y Krasnegor, 1989).

Explicativamente, para muchos teóricos de la emoción (Emde, 1983; Ekman, 1984; Guidano, 1991; Malatesta y Clayton Culver, 1984; Mahoney, 1985, 1991; Stern, 1985, 1993) la experiencia inmediata consiste en la organización de un "núcleo afectivo" que se expresa a través de un patrón recurrente y oscilante de emociones que permanecen invariantes en sus aspectos nucleares, durante toda la vida de un individuo, y que justamente por su carácter de invariabilidad, le proporciona a la persona de un sentimiento de continuidad experiencial (ser siempre el mismo).

El proceso de la organización emocional es común a todos los seres humanos, pero el contenido de esta organización es único a cada individuo, ya que como se mencionará posteriormente, el desarrollo emocional está inextricablemente ligado a los procesos de relaciones vinculares con las figuras emocionalmente significativas (Bowlby, 1988), lo que le da un carácter de unicidad a la persona, ya que cada uno vive una única y particular historia con los otros.

El segundo dominio, se puede conceptualizar como un orden de nivel superior y consiste en una red de distinciones en el lenguaje que toman la forma de argumentos, creencias, narraciones, y otros procesos racionales (Gadamer, 1992; Guidano, 1991; Maturana y Varela, 1984; Siegel, 1999). Toda distinción que uno realiza, sea a través de creencias o narraciones, es una distinción no de un mundo externo y objetivo, sino de la experiencia inmediata que va fluyendo en el existir de una persona. Esta constricción de la experiencia genera, así mismo, que todo conocimiento siempre será personal y aproximativo por naturaleza reflejando más la historicidad experiencial de cada uno, que los rasgos de una realidad objetiva y estructurada de manera a priori (Gadamer, 1976).

Es importante remarcar, que al aparecer el lenguaje en nuestra historia evolutiva un nuevo orden fenoménico surge, diferente al del resto de las especies, ya que el poder poner en palabras algo que en si mismo es indistinguible, significa darle una nueva dimensión a la experiencia en términos infinitamente más complejo, diverso y elaborado (Olson y Torrance, 1991). Por ejemplo, el hecho de construir una vida en base a la constante búsqueda de un sentido o significado que sea viable para el sujeto que lo experimenta no es algo que exista en si mismo, sino que aparece cuando surge el lenguaje y la narración en los seres humanos.

¿Cómo funciona la experiencia humana?

Teniendo en cuenta que ésta es el fluir constante e ininterrumpido de poseer una experiencia inmediata sometida a distinciones en el lenguaje, es importante proponer una explicación que dé cuenta del modo de funcionamiento de esta continua relación.

En el inicio de la vida, todos los seres humanos poseen una predisposición a experimentar un cierto número de emociones básicas (Ekman, 1984), tales como la rabia, la felicidad, el miedo y otras. Al transcurrir los primeros años de vida, y dadas las características de las relaciones vinculares tempranas con las figuras de apego, ciertas emociones se activarán con mayor frecuencia e intensidad que otras (Bowlby, 1988). Por ejemplo, un niño que posee un padre que lo rechaza constantemente, poseerá una mayor y frecuente activación de la rabia y no de la felicidad. Esta continua activación de ciertas emociones por sobre otras va generando un patrón recurrente y

oscilante de experiencias emocionales que se empiezan a estructurar como un sentido de continuidad y unicidad experiencial que proporciona las bases de todo desarrollo posterior de la persona (Guidano, 1991, 1996). (2)

Es importante remarcar que el sentido de continuidad, coherencia y unitariedad que se estructura en los inicios de la vida a partir de las relaciones de apego tempranas, nunca alcanza, por así decirlo, una autonomía en términos de que la persona sea capaz de experienciarse a sí misma bajo estas características de una manera independiente de los otros (Bell y Ainsworth, 1972; Bowlby, 1980, 1988; Crittenden, 1997). Estos "otros significativos" constituyen durante todo el ciclo vital una especie de base u andamiaje de todo proceso de desarrollo y complejización del self (Lecannelier, 1999a).

Durante los primeros veinte meses aproximadamente, la conciencia infantil es absolutamente emocional, pero ya con la aparición del lenguaje este sentido de continuidad experiencial es reordenado y especificado en grupos de historias que contienen escenas, pensamientos, creencias y recuerdos, extraídos de los eventos idiosincráticos y recurrentes de la vida de cada uno (Bruner, 1991, 1997). Este es un proceso de regular la experiencia inmediata en una secuencia temporal con un significado coherente y viable para la persona que lo experimenta. Este continuo reordenamiento va teniendo con el tiempo todas las características de una historia personal en constante expansión y articulación, generando una regulación entre, por un lado, un fluir emocional continuo y personal, y por el otro, una construcción consciente de la manera cómo es el personaje en la historia de uno mismo (Guidano, 1996).

Este proceso de regulación emocional en una trama narrativa que sea coherente, continua y unitaria constituye un funcionamiento complejo que implica no sólo el hecho de que el niño se cuente su experiencia de una determinada manera, sino que también se produce a través de actividades simbólicas y conductuales. Así mismo, este proceso seguramente debe jugar un rol en el desarrollo del pensamiento, la conciencia, la regulación emocional, y la autoconciencia.

(2)Esta dinámica intersubjetiva que se produce preferentemente durante los primeros años de vida de un niño (aunque nunca desaparece), es un proceso tremendamente más complejo de lo explicado aquí ya que implica factores neurobiológicos(Shore, 1994; Siegel, 1999, Trevarthen, 1996), comunicativos (Trevarthen, 1976, 1993; Stern, 1985), de imitación (Meltzoff, 1990; Gopnik y Meltzoff, 1994), y otros. Según mi opinión, toda esta dinámica todavía no ha sido entendido del todo.

2. Experiencia humana y desarrollo de la narración

En términos básicos, este proceso de desarrollo de narrativizar la experiencia se podría contar de la siguiente manera.

Desde los inicios del desarrollo, e incluso antes de la aparición del lenguaje propiamente tal, el niño empieza a regular su experiencia en pautas temporales/secuenciales coherentes, que a su vez le permitirían ordenar su realidad y así mismo de una manera también coherente y unitaria (Lecannelier, 1999c).

Desde los primeros días de vida, esto se produce a través de una regulación de lo que Daniel Stern (1985, 1993) llama "afectos de la vitalidad", esto es que ciertas pautas temporales invariantes de intensidades psicofisiológicas que poseen una estructura protonarrativa (es decir, con un inicio, desarrollo y final) empiezan a ordenarse y secuencializarse a través de las acciones que los

cuidadores tienen sobre el niño (Stern, 1995b, 1995b). Incluso, tal como lo afirma el propio Stern (1985) esto se produce en los cantos, las vocalizaciones, las direcciones de la mirada, las protoconversaciones, los juegos y los cariños en el cuerpo, a través de lo que él denomina una "estructura de tema y variación". Estos afectos de la vitalidad empiezan a tomar forma como "perfiles de activación psicofisiológica" característicos, producto de la coherencia de la conducta de los padres. Estos perfiles invariantes de activación, se constituyen en lo que en el lenguaje de las ciencias de la complejidad se podría denominar un "estado atractor" (Smith y Thelen, 1993; Siegel, 1999), es decir, un estado semi-estable de activación que pasa a ser parte de la experiencia invariante del niño. Estos estados atractores, constituyen a mi parecer, el inicio de la formación lo que podría llamarse "modelos mentales tácitos", que permiten por un lado, ordenar el mundo y a sí mismo de una determinada manera, y por el otro, anticipar la realidad a partir de estructuras familiares de experiencia (lo que Bruner llama "canonicidad"). Lo interesante es que este "estado atractor" se mueve entre la familiaridad y la novedad ("entre el orden y el caos"), rasgo que presentan todos los sistemas complejos (Kauffman, 1995; Kelso, 1996), permitiendo poder generar nuevas experiencias dentro de un contexto de invarianza que le permite al niño reconocerse y reconocer el mundo siempre de una manera estable, coherente y unitaria. Esto se puede también conceptualizar como lo que en teoría del apego se llama "modelo operantes" de las figuras de apego (Bowlby, 1988; Bretherton y Munholland, 1999). La oscilación entre estos polos también podría caracterizarse como un rasgo distintivo del origen de ciertos cuadros psicopatológicos, orientados más hacia el polo del desorden o la rigidez (Siegel, 1999). Este es un tema bastante interesante para la explicación de una psicopatología evolutiva.

Para recapitular, se podría decir que la narrativización de la experiencia humana surge desde los inicios de la vida, a través del ordenamiento de perfiles temporales psicofisiológicos (afectos de la vitalidad) con estructura protonarrativa, en pautas semi-estables de experiencias que le permiten estructurar al niño una realidad interna y externa coherente, continua, y personal (3). Las figuras de apego se constituyen como "reguladores ocultos" (Hidden regulators) (Hoffer, 1994), de todo este proceso en donde el niño experimenta la transición de lo que Sroufe (1990) llama de la heteroregulación a la autoregulación.

A partir de los 18 a 24 meses, el niño empieza a adquirir el lenguaje (o el habla, ya que el lenguaje lo adquiere desde que nace), lo que le permite ahora seguir reordenando sus activaciones psicofisiológicas protonarrativas en categorías conceptuales a través de estructuras de temas, cuentos, simbolizaciones, acciones simbólicas, y otros procesos. Este es una etapa de vital importancia para el niño, ya que ahora él puede empezar a construir una trama histórica explícita de una experiencia que ya posee una estructura temporal emotiva (protonarrativa).

El proceso por el cual esto ocurre sigue siendo desconocido, pero por ejemplo, se sabe que el niño empieza a reformular o reordenar, por así decirlo, sus activaciones emocionales más significativas en términos de la relación con sus cuidadores, en grupos de cuentos, personajes y fantasías. Esto constituye un proceso de narrativización mucho más elaborado ya que el niño puede transformar su experiencia emotiva en secuencias temporales con un inicio, un desarrollo (conflicto) y un fin(resolución). Esto permite también, una comprensión más elaborada de sus propias acciones e intenciones y la de los otros. Tal

(3) Estos perfiles de activación invariante se han comprendido bastante bien en su correlato neurobiológico durante los últimos años. Si bien un desarrollo más extenso de este tema podría alargar excesivamente este ensayo, creo importante rescatar los avances en neurobiología del desarrollo, no ya comprendidos a través de factores meramente biológicos tales como las hormonas, o la diferenciación sexual, sino como un proceso que en su totalidad depende de la intersubjetividad entre el niño y sus cuidadores. Para un desarrollo más extenso de esto, ver Shore (1994), Siegel (1999) y Trevarthen, (1996).

como lo observa Bruner (1991), a partir de los estudios de los soliloquios de la pequeña Emily, ella durante la noche se recontaba los eventos significativos (de alta activación emocional) en relación a tratar de comprender las intenciones de sus padres.

De esto se puede inferir que existe una interacción muy fuerte entre activación emocional y secuencialización (Guidano, 1996). Es decir, que el infante sólo traduce en eventos, cuentos y fantasías, aquellas experiencias que se activan como producto de la interacción con los cuidadores en un inicio y con los pares posteriormente. Mientras más contenidos posea la historia, es decir, que mientras más escenas, cuentos, fantasías, actividades simbólicas se generen, una mayor diferenciación emocional se va a producir en el niño, ya que este va a poseer un mayor rango de temas que permitan explicitar una mayor diversidad de rangos emocionales.

Durante este proceso, el niño no secuencializa cualquier historia sobre si mismo y los otros, sino que lo que llamé anteriormente como "modelos mentales tácitos" constriñen y se constituyen como el marco desde el cuál se elabora su trama narrativa. Por ejemplo, en un niño que posee lo que en teoría del apego, se conoce como estilo evitante (Ainsworth et al, 1978), el patrón repetitivo de experiencias de indiferencia y negligencia por parte de los cuidadores generará un modelo mental en términos de un patrón recurrente de activaciones de emociones negativas que se reordenarán en un estilo narrativo basado en la soledad y en el "autocuidado compulsivo" (Bowlby, 1980).

Los estudios sobre adultos que tuvieron en su infancia este estilo de apego, tienden a narrar su vida a partir de una trama que posee esos temas nucleares como centrales en la identidad personal (Siegel, 1999)⁽⁴⁾. Esto tiene consecuencias importantes para las teorías imperantes de los estilos narrativos en los niños y adultos, que analizaré posteriormente.

No es fácil poder elaborar todas estas ideas en una secuencia lineal claramente discernible, ya que el desarrollo de la trama narrativa se produce en diferentes niveles simultáneos

(4) Es interesante remarcar, que estos modelos mentales (o patrones temporales de activación recurrente de ciertas emociones) que van generando ciertos temas narrativos en las personas, se pueden relacionar con lo que se conoce como "guiones" en ciertas teorías cognitivas de la narración (Abelson, 1989; Nelson y Seidman, 1984), que permiten anticipar y ordenar las situaciones de vida de las personas.

(emocional, lingüístico y explícito), contemplando diferentes aspectos (identidad personal, estilo de apego, desarrollo y diferenciación emocional, y otros). Sin embargo, existen dos puntos que deseo aclarar antes de pasar a desarrollar la importancia del juego en todo este proceso, el primero se refiere a la relación entre lo que se conoce como Teoría de la Mente (Riviere, 1996) y narrativización de la experiencia, y el segundo tiene que ver con el desarrollo de la identidad.

Tal como lo postula Riviere (1996), en las teorías sobre la Teoría de la mente, se pueden rescatar a grandes rasgos dos tendencias. Una es lo que se conoce como la Teoría-Teoría, y contempla los enfoques más cognitivos de esta corriente, con Alan Leslie y Joseph Perner como pioneros. El otro enfoque posee una orientación más emocional e intersubjetiva de la adquisición de la teoría de la mente, con Colwyn Trevarthen, Paul Harris y Peter Hobson a la cabeza.

Desde un punto de vista posracionalista (Guidano, 1996), la manera como el niño va secuencializando su experiencia en cuentos, fantasías, personajes, lo realiza a partir del simular afectivamente en su propia experiencia la experiencia (real o ficcional) de los otros (reales o imaginarios). El proceso de "leerle" la mente a los otros es un continuo que se inicia desde los

inicios de la vida del niño, y no depende de sus rasgos característicos, de la cognición o la emoción, sino que la lectura de las mentes de los otros se va realizando de diferentes modos dependiendo de las capacidades que el niño vaya desarrollando en el curso de su vida. En un principio, ya que la vida mental del infante es esencialmente emocional, la teoría de la mente se realiza a través de un simularse emocionalmente la mente de los otros. Con el advenimiento de las capacidades cognitivas esta simulación se hace más abstracta y elaborada. Por lo tanto, repito, la Teoría de la mente no basa su rasgo distintivo, en si se realiza a través de la cognición u la emoción, ya que estas son herramientas *para* la teoría de la mente a través de un continuo evolutivo. Con el tema del juego, la relación entre Teoría de la mente y secuencialización narrativa de la experiencia se clarificará.

El otro punto, me parece también un tema bastante problemático en las teorías actuales sobre la narrativa en los niños. Es claro que desarrollo narrativo e identidad van de la mano (Nicolopoulou, 1996, 1997), pero ¿cómo?. El aseverar que la *"narrativa es, más aún, un vehículo para la formación, mantención, exploración, y redefinición de la identidad, tanto la identidad individual, como colectiva, y el interjuego de ambas"* (Nicolopoulou, 1997, pp.201), es una manera correcta de expresar la relación entre narrativa y formación de la identidad, pero desgraciadamente, deja sin explicar cómo es que esto se produce. El sólo hecho de mencionarlo, sin explicar el proceso, se convierte en un mero comentario, y no en una explicación. También deja sin explicar cuál es la relación entre identidad individual y social (si es que son diferentes). Posteriormente analizaré con mayor profundidad este problema.

3. El juego como vehículo del desarrollo de la narración en los niños

En el desarrollo narrativo, lo importante a considerar es que el patrón recurrente de activaciones emocionales (modelos mentales tácitos) es reordenado, especificado y secuencializado bajo diferentes formas durante el transcurso de la vida del niño. Así, en un inicio la secuencialización es psicofisiológica y regulada enteramente por los cuidadores. Posteriormente, con la emergencia del lenguaje y de las capacidades simbólicas, esta especificación narrativa se hace más compleja y autoregulada al incorporar monólogos, cuentos, fantasías, internalización de roles, y otros procesos. Este proceso de narrativización de la experiencia no ocurre al azar ya que siempre es constreñido por los modelos mentales que se han ido generando a través de la historia de apego. Esto significa que toda secuencialización de la experiencia que se produzca se inserta dentro de la coherencia emocional del niño, por eso es que se podría decir que narrar la experiencia, más que ser un proceso pasivo de adquisición de temas de vida, es una construcción momento a momento que el niño realiza de acuerdo a sus modelos mentales tácitos. Tal como explicité anteriormente, los niños con estilo de apego evitante poseen ciertas tramas narrativas que no poseen los niños que han tenido un apego seguro.

¿Cuál es el rol del juego de ficción en todo este proceso?

Puede parecer desilusionante para muchos teóricos que consideran al juego como el eje central de todo el desarrollo infantil, pero a mi parecer, el juego constituye sólo un vehículo de vital importancia para el proceso de secuencialización de la experiencia.

¿Cómo ocurre esto?

El niño al ser capaz de poder realizar juegos de ficción, en el fondo lo que está haciendo es especificar su recursividad emocional con temas de fantasía, de juego de roles, y otros. Por ejemplo, si un niño juega al "papá y la mamá", lo que está haciendo es simular en sí mismo ciertos temas en relación a cómo actúan los padres y las madres, de acuerdo a su propia experiencia de sus padres y de otros que haya podido observar, lo que le permite proporcionar ciertos temas y contenidos sobre el mundo y sobre ella misma. Esto significa que "narrar" la experiencia no sólo es contarla, conversarla e imaginarla, sino que es también actuarla. Todas las acciones que impliquen juego de ficción se constituyen en "temas" que activamente el niño simula y reconstruye en su propia experiencia. Por lo tanto, el juego de ficción es *secuencialización en acción*, en donde el niño a partir de los diversos juegos simbólicos que realiza va especificando, o "llenando" su flujo emotivo con diversos contenidos que tienen relación con su propia coherencia interna. Estos temas que simula jugando, se van constituyendo en aspectos nucleares de la manera como el niño va gestando una historia de sí mismo y el mundo.

Todo este proceso ocurre porque el niño es capaz de diferenciar en los otros "lo que se ve" y "lo que se siente", a partir de las actividades que va realizando con los cuidadores. Esto es lo que Bruner (1986) llamaba el "doble escenario", y que le permite al niño poder hacer una "actividad de cómo sí".

Si las narraciones son *modos de conocimiento* que el niño va desarrollando en el transcurso de su vida, entonces el juego es un medio tremendamente eficaz de poder conocer el mundo desde su propia coherencia, a partir del simular en sí diversos temas de su vida. Estos temas sólo tienen significación desde los propios modelos mentales emocionales de los niños que se constituyen como una especie de filtro de la experiencia que va generando. No creo que el juego posea una mera función de entretenimiento, sino que posee una *función epistémica*. Es la manera que posee el niño de poder ordenar los temas de su vida con las capacidades que tiene a la mano. En este sentido, el juego de ficción infantil no es ningún "juego", sino que es una actividad de conocimiento en donde el niño a través de los diversos tipos de acción simbólica que realiza, va especificando y articulando su experiencia inmediata y emocional con diversos temas que van teniendo sentido y significado desde la propia coherencia del niño.

Anteriormente mencioné que el juego es para la narración. Este es un tema importante que cabe mencionar. Para Nicolopoulou (1997), el juego y la narración son acciones simbólicas, situando estos dos procesos al mismo nivel. Yo pienso que el juego es una actividad que se superpone a la narración, ya que es un vehículo que permite que el niño pueda "narrar" su experiencia a través de diversas actividades simbólicas.

El otro tema de vital relevancia, y que ya se ha mencionado anteriormente es la relación entre el juego, la narración y la formación de la identidad. Considero que poner de manifiesto esta relación no es suficiente, ya que resta explicarla. La identidad del niño es la manera cómo éste se cuenta cómo y quién es él dentro de la historia de su vida. Se podría decir que es la descripción del personaje principal de la historia. Si bien esta identidad es algo que surge cuando el niño es capaz de poner en el lenguaje las características del personaje en la historia de sí mismo, esta identidad se forma desde los inicios de la vida del infante, no terminando nunca de desarrollarse (Guidano, 1996). Esto significa, que nosotros al igual que los primates, podemos reconocernos a partir de las relaciones de intersubjetividad con los demás (Aitken, y Trevarthen, 1997; Gallup, 1977; Parker, Mitchell, y Boccia, 1994), dentro de contextos emocionalmente significativos. Tomando el ejemplo de nuestro niño cuyos padres se comportan con él de manera indiferente, el niño ya desde el primer año se "siente" y se autoreconoce en las actividades comunicativas con ellos, como

siendo, por ejemplo, "una persona no querida". Esta conciencia de sí mismo es una manera de sentirse, no es un contenido consciente. Con la aparición del lenguaje esta conciencia de sí estructurada emocionalmente es reordenada en temas a partir de las conversaciones, el juego, los monólogos, los cuentos, las escenas que observa en la televisión, en las relaciones de los otros padres con sus hijos. La manera cómo el niño empieza a contarse su vida y las características del personaje al interior de ella, no implica en absoluto una traducción directa desde el nivel emocional al nivel narrativo explícito. Es decir, no es que el niño se diga a sí mismo "a mi nadie me quiere", sino que la construcción del personaje y la historia es una que le permite al niño poder vivir sin sentirse amenazado en sus necesidades de protección y reciprocidad emocional imprescindibles para el desarrollo de la mente (por ejemplo: "tengo que ser un buen niño y no molestar a papá"). Es una construcción que le permita al niño poder mantener la coherencia y continuidad de su propia vida. La manera en que se construye esta identidad narrativa, es obviamente, a través de todas las formas ya explicitadas, en donde el juego es una de las más importantes.

Esta explicación propuesta sobre el desarrollo de la identidad, aunque extremadamente breve, nos pone en una situación de preguntarse entonces ¿Qué es la identidad grupal o social? ¿Cuál es su relación con la identidad narrativa? ¿Son lo mismo? Abordaré este tema en la sección siguiente.

En conclusión, el juego juega un papel preponderante en el desarrollo de la narratividad de la experiencia, al servir de *vehículo de contenidos simbólicos* que le permiten al niño secuencializar y especificar su experiencia emotiva bajo diversos temas de su vida personal y social. La manera cómo esto se realiza implica una proactividad constante del niño al construir momento a momento cuentos, ficciones, roles, que le permiten a éste poseer un sentido coherente y continuo de su historia personal. Tal como lo postula Vygotsky (1979), el juego es un elemento necesario para el inicio de una vida mental autoregulada e "interdependiente" de las constricciones del ambiente social. El niño, a través del juego, autoregula su propia experiencia en una narración siempre coherente con sus modelos mentales tácitos.

III. Aclaraciones y reflexiones

El propósito de realizar un último apartado sobre "aclaraciones y reflexiones" radica en que, de todo lo planteado anteriormente, se derivan ciertos temas que sin tener una conexión estricta entre ellos, permiten dilucidar ciertas reflexiones críticas sobre algunos aspectos "tradicionales" de la narración y el desarrollo infantil.

El primero de los temas se relaciona con la eterna dialéctica y pugna entre lo social y lo individual, pero esta vez, relativo al desarrollo narrativo. El segundo tema se refiere a la distinción entre mecanismo y función en el juego, visto desde la perspectiva presentada en este trabajo. El último tema trata de dilucidar ciertas consecuencias para la psicopatología en lo relativo al desarrollo de las identidades narrativas y el juego.

1. Lo social y lo individual en el contexto de la teoría narrativa.

Los planteamientos posmodernos derivados de algunas posturas hermenéuticas en filosofía han vuelto a renacer la vieja concepción "reduccionista social" del individuo que ha dominado gran parte de la psicología social durante décadas. La diferencia es que ahora los argumentos son más elaborados y más abstractos (más filosóficos).

El argumento básico es el siguiente: Si la construcción de la realidad y de la persona se realiza y estructura lingüísticamente, y el lenguaje es un producto de las interacciones sociales y culturales, entonces el individuo es un producto de lo social (Gergen, 1985, 1991).

Por ejemplo, si la única manera que poseemos de captar nuestras emociones es articulándolas en el lenguaje, y el lenguaje es una construcción grupal y comunal, entonces las emociones son sólo "decires" o maneras sociales de hablar sobre algo que en verdad no existe en si mismo (Gergen, 1993). Así mismo, ya que la identidad es una narración en el lenguaje, entonces su formación, mantención y complejización está sujeta a las vicisitudes contingentes del movimiento comunicativo de las diversas comunidades, y a su vez, como vivimos actualmente en una época de aceleramiento cultural en donde existe una saturación de significantes, entonces no sólo poseemos una identidad, sino que múltiples identidades, y muchas de ellas incoherentes entre si (Larain, 1995). Incluso se ha tendido a anunciar que "la noción de sujeto se ha muerto" por esta misma razón.

Esta es la versión más extrema de este tipo de reduccionismo. Sin embargo existen versiones más moderadas que son las que deseo comentar, y que simplemente indican que el sujeto se construye socialmente a través de la narración en determinados contextos socio-culturales. Como lo plantea Nicolopoulou (1997): *"La premisa fundamental es que la formación de la mente es esencial e inescapable un proceso socio-cultural; consecuentemente, puede ser captada sólo situando el desarrollo individual en su contexto socio-cultural"* (pp.195).

Mi reflexión hacia este tipo de concepciones que inundan a la psicología en la actualidad, no se basa en el negar el contexto socio-cultural, sino más bien en postular que si se plantea solamente de esa manera se cae en una *tautología que deja sin explicar el fenómeno a estudiar*.

Si solamente se argumenta que el individuo se desarrolla dentro de contextos socio-culturales determinados, sin proponer un mecanismo explicativo que de cuenta del cómo se produce este proceso, se cae en una tautología en donde toda descripción siempre resulta ser verdadera, y no adiciona ningún contenido informativo al planteamiento en cuestión. Por ejemplo, si yo planteo que la formación de la identidad se realiza a través de la narración dentro de una comunidad cultural determinada, entonces todo lo que yo comente y trate de comprender sobre ese fenómeno va a *circular* dentro de ese mismo argumento. Si yo pregunto por qué es que se desarrollan diferentes géneros narrativos en los niños, la respuesta es que "estos géneros se construyen a través de las interacciones sociales en las que se ve inmerso el niño", pero ¿cómo se produce ese fenómeno?, entonces, la respuesta siguiente sería: "dentro de ciertos contextos a través de la interacción con los cuidadores y los pares", y así sucesivamente. Por ende, se cae en un argumento circular que no explica el cómo y por qué del fenómeno a comprender. Lo mismo pasa si tratamos de estudiar las emociones desde esta perspectiva socio-cultural, lo único que logramos comprender es que las emociones son un producto de la cultura, pero del proceso mismo de las emociones no se avanza mucho en su comprensión. Pareciera que en este sentido, por razones que desconozco, la única manera de poder dar cuenta del "cómo" de un determinado fenómeno es "cerrando el sistema".

Todo reduccionismo implica el tratar de explicar un orden de fenómenos multinivel a partir de la explicitación de un solo dominio, pretendiendo que ese nivel basta para la comprensión del fenómeno en cuestión. Si se considera sólo el nivel socio-cultural se olvidan otros dominios igualmente importantes, tales como el de la neurobiología, las emociones, el desarrollo individual, y otros.

Pero, una consecuencia más importante de lo que acabo de explicitar es que si se considera al nivel socio-cultural como el determinante inevitablemente se cae en una relación de determinación causal de lo externo hacia lo interno. Casi todas las posturas sociales consideran al individuo como un producto de lo social, pero nuevamente dejan sin explicar el objeto de estudio de la psicología, es decir, la experiencia organizada de las personas.

La idea es que si se acepta que el ser humano es un sistema complejo autoorganizado, entonces, es el propio sistema el que organiza y ordena tanto su experiencia como su desarrollo. Entonces, toda explicación debe ser necesariamente sobre la manera en que el sistema desde su propia coherencia construye un mundo mientras vive en él (Weimer, 1982).⁽⁵⁾

La cultura y la sociedad son constrictores fundamentales de este proceso, pero si no se explica la dinámica interna del individuo, entonces necesariamente se cae en una causalidad externa que deja sin comprender el mismo objeto que se desea estudiar.

Los aportes del psicólogo Nicolopoulou (1996,1997), se podrían considerar una transición hacia este ideal explicativo, ya que toma en cuenta la proactividad y selectividad del niño en su construcción narrativa del mundo y de su identidad, pero aún deja sin explicar cómo es que se produce este proceso, y en este sentido, proponer una explicación es inevitablemente dar cuenta de la dinámica autoregulada y constructora del sistema.

Si se aplica esto a la relación identidad personal/identidad cultural, nos encontramos con que el niño no desarrollaría dos identidades separadas (una personal y otra social), sino que se empieza a construir una experiencia en base a las interacciones, primero con sus padres y posteriormente con sus pares, de una manera inevitablemente personal y autoorganizada. Dentro de este proceso de construcción autoreferencial del individuo se insertaría el conocimiento más social, pero no como un conjunto de información que el niño debe saber para vivir en sociedad, sino como una construcción siempre personal y única de los elementos que considere significativos de ésta. Tal como lo postula Colwyn Trevarthen (1987), la entrada en la cultura de los seres humanos sólo tiene sentido dentro de las conexiones interpersonales (no sociales) afectivas que se producen durante toda la vida de un individuo.

(5) Desgraciadamente, las defensas y argumentos de por qué los sistemas son complejos y autoorganizados es un tema para otro trabajo. En todo caso, es importante aclarar, que los estudios recientes sobre el origen y evolución de los seres vivos nos han arrojado datos importantes que consideran que todo sistema vivo posee una consistencia interna que se constituye como el "motor" de su progresión evolutiva y ontogénica (Kauffman, 1995; Goodwin, 1995). Esto significa que toda perturbación (externa e interna) que el sistema posea va a ser regulada, seleccionada y auto-organizada en base a la propia coherencia interna del sistema. Esta estrategia evolutiva parece ser la única manera en que un sistema pueda realizar acciones coordinadas y continuas en un ambiente que cambia de manera discontinua e impredecible (Lecannelier, 2000).

2. Mecanismo y función del juego.

El segundo tema que deseo tratar está en directa relación con el tema anterior, ya que de alguna manera trata sobre la explicación del juego.

Existe una distinción entre el mecanismo del juego y su función. Algunas teorías del juego tratan su mecanismo, pero no su función, y viceversa. Por ejemplo, el enfoque propuesto por Alan Leslie (1993), es una explicación sobre el mecanismo del juego en base a lo que él llama el

"desenganchador", pero no explica cuál es la función del juego en el desarrollo evolutivo del niño. A su vez, Vygotsky (1979) nos propone una explicación de la función del juego, pero a mi parecer no propone una explicación de su mecanismo.

Por *mecanismo* del juego, me refiero a la propuesta de una explicación sobre cómo es que se produce el juego dentro de la dinámica psicológica (o biológica o social) del niño, en términos de dar cuenta del *cómo* un sistema (humano u animal) realiza el juego. Por las razones explicitadas anteriormente, pienso que una explicación sobre el mecanismo del juego debe ser necesariamente una propuesta de los mecanismos internos del sistema que ejecuta el juego. El enfoque de Alan Leslie es un excelente ejemplo de una propuesta explicativa sobre los mecanismos del juego.

La *función* del juego, se refiere a la explicitación del *por qué* es que un determinado sistema juega dentro del desarrollo ontogénico de ese sistema. La propuesta de una explicación de la función del juego no necesariamente debe ser una explicación bajo los criterios anteriormente explicitados, pero si se deben explicitar los criterios teóricos que se utilizan para determinar su función. Por ejemplo, un criterio puede ser la selección natural.

A mi parecer, una explicación completa del juego debe satisfacer estos dos criterios, y la explicación propuesta en este trabajo las satisface, ya que el mecanismo explicativo se representa en la explicación sobre el funcionamiento y estructura de la experiencia humana, y su relación con el desarrollo narrativo. En lo que respecta a su función, el juego tiene el papel de servir de vehículo para la articulación, especificación y secuencialización de la experiencia del sujeto desde las propias reglas internas del niño, formadas desde los inicios de la vida. El criterio explicitado en la propuesta de esta función es el de la "narrativización de la experiencia humana" como modo de conocer el mundo y a sí mismo. Su función es por ende, epistémica, es un *vehículo para el conocimiento* social e individual.

3. Psicopatología, juego y narrativa.

De la propuesta presentada en este trabajo se pueden extraer ciertas ideas interesantes sobre la psicopatología, y el rol del juego en ésta.

Brevemente, se podría decir, que al estar el proceso de construcción narrativa ligada a los procesos de diferenciación emocional, una narrativa que sea articulada, es decir, rica en escenas, imágenes, contenidos simbólicos, cuentos, será a su vez una narrativa que podrá especificar un grado más diferenciado de desarrollo emocional (Guidano, 1996). Un niño que producto de sus interacciones tempranas ha podido articular su emoción de miedo, por ejemplo, a través de diversas escenas de la T.V, de cuentos, de fantasías, de juegos relativos a la simulación del miedo, entonces ese miedo será experimentado de manera más compleja, en múltiples dimensiones y contenidos como parte de la historia personal de uno mismo (Guidano, 1996; Siegel, 1999). Pero, si por otro lado, un niño ha experimentado ciertas activaciones emocionales que sobrepasan sus niveles de tolerancia (niveles altos y recurrentes de emociones de miedo), como producto de ciertos eventos discrepantes en su vida, entonces esa excesiva activación no podrá secuencializarse en una historia con diversos contenidos y se experimentará como si estuviera fuera del foco de conciencia del sujeto, y por ende, como algo incontrolable e impredecible, generando dolor y rigidez.

Desde este punto de vista, el juego variado y rico en simbolizaciones, se constituirá como un elemento importante en el proceso de ir construyendo una historia que pueda aceptar dentro de sí misma una gama diferenciada de experiencias. Si por ejemplo, un niño posee un cierto miedo a salir de su casa, el actuar a través de algún tipo de juego simbólico diversas escenas, ficciones y

cuentos, sobre el miedo a salir de casa, a través de diversos personajes, le permitirá al niño poder incorporar los temas referentes al miedo a su trama narrativa, al poder especificar esta emoción de miedo con diferentes contenidos.

En este sentido el juego de ficción puede constituirse tanto en una herramienta terapéutica eficaz, como en un elemento de vital trascendencia para el desarrollo narrativo normal de un niño.

IV.- Bibliografía

- Abelson, R.P.(1989). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., y Wall, S.(1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aitken, K.J., y Trevarthen, C.(1997). Self/other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology*, 9, 653-677.
- Bauer, P.J., y Wewerka, S.S.(1995). One to two years old recall of events: The more expressed, the more impressed. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 475-496.
- Bell, S.M.y Ainsworth, M.D.S.(1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child development*, 43, 1171-1190.
- Berger, P.L., y Luckman, T.(1966). *La Construcción social de la realidad*. Amorrortu Ediciones.
- Bornstein, M. y Krasnegor, N. (1989). *Stability and continuity in mental development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J.(1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J.(1988). *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bretherton, I., y Munholland, K.(1999). Internal working models in attachment relationship: A construct revisited. En J. Cassidy y Ph. Shaver, *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. Guilford Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J.(1991). *Actos de significado*. Alianza.
- Bruner, J.(1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cicchetti D. y Beeghly M. (1990). *The self in transition*. The University of Chicago Press.
- Crittenden, P. (1997). Attachment and psychopathology. En Goldberg, et al. *Attachment on developmental psychopathology*. New York, University of Rochester Press.
- Dutt, C.(1993). *En conversación con Hans-Georg Gadamer*. Tecnos.
- Emde, R.N. (1983). *The affective core*. Trabajo presentado en el Second World Congress of Infant Psychiatry, Cannes, Francia.

- Ekman, P.(1984). Expression and the nature of emotion. En K.R. Sherer y P. Ekman (comps). *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gadamer H.G. (1976). *Verité et Metode I: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Edition du Seuil.
- Gadamer, H-G.(1992). *Verdad y método II*. Ediciones Sigueme, Salamanca.
- Gallup, G.(1977). Self-recognition in primates. *American Psychologist*, 32, 329-338.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266-275.
- Gergen, K.J. (1991). *El yo Saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. y Mc Namee, S. (edit) (1992). *Therapy as social construction*. Londres NewBury Park- New Delhi: Sage Publication.
- Gergen, K.J. (1993). *Toward a post-modern and post-western psychology*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología realizado en Julio de 1993, en Santiago de Chile.
- Goodwin, B. (1995). *Las manchas del leopardo. La evolución de la complejidad*. Tusquets Editores.
- Goncalves,O.(1995).Hermeneutics, constructivism, and cognitive-behavioral therapy:From the object to the proyect. En Neimeyer y Mahoney (eds), *Constructivism in psychotherapy*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Goolishian, H. y Anderson, H. (1994). Narrativa y Sí-mismo, Algunos Dilemas Postmodernos de la Psicoterapia, En Schnitman, D.F. (edit) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Edit Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Gopnik, A. y Meltzoff, A(1994). Minds, bodies and persons: young children´s understanding of the self and others as reflected in imitation and theory of mind research. En Parker, S, Mitchell, R., y Boccia, M. *Self-awareness in animals and humans*. Cambridge University Press.
- Guidano, V.F.(1987). *Complexity of the self*. Guilford Press.
- Guidano, V.F.(1991). *El sí-mismo en proceso*. Paidós Barcelona.
- Guidano, V.F.(1996). *La relación entre vínculo y significado personal*. Inédito.
- Greenberg, L.S., y Safran, J.D. (1984). Integrating affects and cognition: A perspective on the process therapeutics change. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 559-578.
- Greenberg, L.S. y Rice, L.N. y Elliot, R. (1993). *Facilitating Emotional Change: the moment-by-moment process*. New York: Guilford Press.
- Hayek, F.A.(1952). *The sensory order*. Chicago University Press.
- Heiddeger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.



- Hoffer, M.A.(1994). Hidden regulators in attachment, separation and loss. En N.A. Fox(ed), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 192-207.
- Kauffman, S.(1995). *At home in the universe*. Oxford University Press.
- Kelso, J.A. (1995). *Dynamic Patterns. The self-organization of brain and behavior*. MIT Press, Massachusetts.
- Larraín (1995). *Modernidad e identidad en America Latina*. Edit. Andrés Bello.
- Leslie, A.(1993). *Ficción y representación: Los orígenes de la "teoría de la Mente*. Traducción inédita hecha por Angel Juan Gordo Lopez, Universidad Autónoma de Madrid.
- Lecannelier, F. (1999a). *El principio de la intersubjetividad: hacia la comprensión de la evolución y desarrollo del sistema psicológico humano*. Manuscrito inédito.
- Lecannelier, F.(1999b). El Pensamiento circular en la Hermeneutica Filosófica de Hans Georg-Gadamer. Publicado en los *anales de Post-grado Filosofía* n° 3, Universidad de Chile.
- Lecannelier, F. (1999c). *Evolución y self*. Conferencia dictada en las jornadas clínicas de Psicoterapia cognitiva constructivista Posracionalista, realizadas en agosto de 1999.
- Lecannelier, F. (1999d). *Fundamentos teóricos del enfoque posracionalista*. Conferencia dictada en las primeras jornadas sobre modernidad y posmodernidad, Universidad Mayor, Temuco, realizadas en octubre de 1999.
- Lecannelier, F.(2000). *Conocimiento y Realidad: una perspectiva evolutiva*. Tesis para optar al grado de Magister en Epistemología, Universidad de Chile.
- Lyotard, F.(1990). *La condición posmoderna*. Edit. Crítica.
- Madison, G.B.(1990). *The hermeneutics of posmodernity*. Indiana University Press.
- Mahoney, M.(1985). Psychotherapy and human change processes. En M.J. Mahoney y A. Freeman (eds), *Cognition and psychotherapy*. Nueva York: Plenum Press.
- Mahoney, M.J., y Freeman, A. (eds) (1985). *Cognition and psychotherapy*. Nueva York: Plenum Press.
- Mahoney, M.J. (1991). *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Malatesta, C.Z., y Clayton, Culver, L.(1984). Thematic and affective content in the lives of adult women: Patterns of change and continuity. En C.Z. Malatesta y C.E. Izard (eds), *Emotion in adult development*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maturana y Varela (1984). *El árbol del conocimiento*. Edit. Universitaria.
- Meltzoff, A(1990). "Foundations for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other, and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy. Pub. en Cichetti D. y Beeghly M, *The self in transition* .The University of Chicago Press.

- Messer, S.B., Sass, L.A., y Woolfolk, R.L.(eds) (1988). *Hermeneutics and psychological theory: Interpretive perspectives on personality, psychotherapy and psychopathology*. New Brunswick, N.J:Rutgers University Press.
- Neimeyer, R. y Mahoney, M. (eds) (1996). *Constructivism in psychotherapy*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Nelson, K., y Seidman, S.(1984). El desarrollo del conocimiento social: Jugando con guiones. En J. Linaza (ed), *El mundo social en la mente del infantil*. Alianza.
- Nicolopoulou, A.(1997).Children and narrative: Toward an interpretive and sociocultural approach. En Bamberg, M.(ed), *Narrative development: Six approaches*. NJ: Erlbaum.
- Nicolopoulou, A.(1997).Worldmaking and identity formation in children's narrative play acting. En Cox y Lightfoot (eds), *Sociogenetic perspectives on internalization*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Olson, D. y Torrance, N. (1991). *Cultura escrita y oralidad*. Edit. Gedisa.
- Parker, S, Mitchell, R., y Boccia, M.(1994). *Self-awareness in animals and humans*. Cambridge University Press.
- Popper, K., y Eccles, J.(1977). *El yo y su cerebro*. Ediciones Roche.
- Reese, E., y Fivush, R.(1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental psychology*, 29, 596-606.
- Ricoeur, P.(1990). *Si-mismo como otro*. Ediciones Siglo XXI.
- Ricoeur, P.(1999). *Historia y narratividad*. Paidós, Barcelona.
- Riviere, A.(1996). *La mirada Mental*. Aigle editores.
- Rorty, R.(1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, N.J:Princeton University Press.
- Safran J.D. y Greenberg L.S.(1991) (edit). *Emotion, psychotherapy, and change*. New York: Guilford Press.
- Schnitman, D.F. (1994). Ciencia, cultura y subjetividad. En Schnitman, D.F. (edit) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Edit Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Schnitman, D.F. (edit) (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Edit Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Shore, P.(1994). *Affect regulation and the origin of the self*. Lawrence Erlbaum A.
- Siegel, D.J (1999). *The developing Mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Guilford Press.
- Smith, L. y Thelen, E. (1993). *A dynamic systems approach to development*. MIT Press, Massachusetts.
- Sroufe, A. (1990). An organizational perspective on the self. En Cichetti D. y Beeghly M, *The self in transition*. The University of Chicago Press.



- Stern, D., Beebe, B., Jaffe, J., y Bennett, S.L. (1977). The infants' stimulus world during social interaction. En H.R. Schaffer(ed). *Studies in infant interactions*. London: Academic Press.
- Stern, D.(1985). *El mundo interpersonal del infante*. Paidós, Barcelona.
- Stern, D.(1993). The rol of feelings for an interpersonal self. En U. Neisser (ed), *The perceived Self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Stern, D. (1995a). *La constelación maternal*. Paidós.
- Stern, D. (1995b). Self/other differentiation in the domain of intimate socio-affective interaction: Some considerations. En P. Rochat (ed), *The self in infancy. Theory and Research*. Elsevier Science.
- Trevarthen, C.(1979). Communication and in early infancy: a description of primary intersubjectivity. En M.Bullowa (ed), *Before speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1988). Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents. En G. Jahoda y M. Lewis, *Acquiring culture: croos cultural studies in child development*.
- Trevarthen, C.(1993). The self born in intersubjectivity: The psychology of infant comunication. En U. Neisser (ed), *The perceived Self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C.(1996). Lateral asymetries in infancy: Implications for the development of the hemispheres. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 20, 571-586.
- Vygostky, L.S.(1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Ed. Crítica, Barcelona.
- Weimer, W.B. (1982). Ambiguity and the future of psychology: Meditations leibniziennes. In Weimer, W. B. And Palermo, D.S. (edit) (1982). *Cognition and the Symbolic Process*. Vol II, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Wittgenstein, L.(1961). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, Crítica.