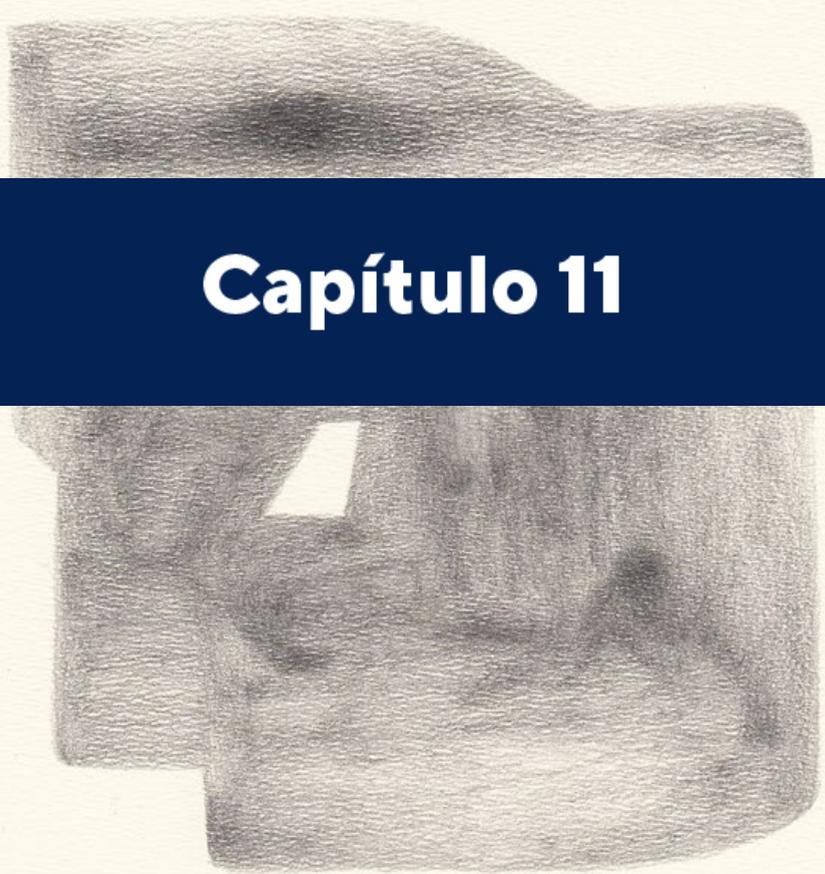


PABLO QUINTANILLA | CARLA MANTILLA | PAOLA CÉPEDA
(editores)

COGNICIÓN SOCIAL Y LENGUAJE

La intersubjetividad en la evolución de la especie
y en el desarrollo del niño



Capítulo 11



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Cognición social y lenguaje

La intersubjetividad en la evolución de la especie y en el desarrollo del niño

Pablo Quintanilla, Carla Mantilla y Paola Céspedes (editores)

© Pablo Quintanilla, Carla Mantilla y Paola Céspedes, 2014

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño, diagramación, corrección de estilo
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: mayo de 2014

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-07083

ISBN: 978-612-4146-80-0

Registro del Proyecto Editorial: 11501361400359

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

EL VÍNCULO DE APEGO COMO ESCENARIO PARA EL DESARROLLO DE LA COGNICIÓN SOCIAL TEMPRANA

Carla Mantilla

Pontificia Universidad Católica del Perú

El estudio ontogenético de la cognición social se ha visto enriquecido en las últimas décadas con la aparición de modelos que enfatizan el origen relacional de las capacidades para experimentar y procesar información del mundo social (Carpendale & Lewis, 2010). Uno de los temas clásicos y centrales en el estudio de la cognición social es la llamada *teoría de la mente*, entendida como la capacidad para explicar las acciones propias y ajenas a partir de atribuir a los agentes estados mentales tales como deseos y creencias (Premack & Woodruff, 1978). Su emergencia, esperada aproximadamente entre los tres y los cinco años de edad, marca el inicio paradigmático del conocimiento psicológico del mundo social. Es justamente el estudio de la teoría de la mente, el que ha sido tomado como punto de referencia por las nuevas corrientes de estudio de la cognición social en el desarrollo para señalar dos problemas. De un lado, la desatención a las formas de cognición social tempranas y preverbales apoyadas en otros hitos del desarrollo como por ejemplo la imitación (Meltzoff & Moore, 1977), las *protoconversaciones* (Trevarthen & Aitken, 2001), la *interafectividad* (Stern, 1985) y la capacidad para *la atención conjunta* (Carpendale & Lewis, 2010). De otro lado, la tendencia a mantener una visión individualista del infante, y por tanto a no contemplar los escenarios intersubjetivos en los que la cognición social temprana se desarrolla (Carpendale & Lewis, 2010; Fonagy & Target, 1997).

El estudio filogenético del ciclo vital humano representado en la actualidad por la llamada psicología evolucionista del desarrollo, sugiere que la necesidad de un periodo de infancia suficientemente extenso fue seleccionado en la evolución para asegurar la transmisión cultural y el aprendizaje y desarrollo de las habilidades psicosociales en los individuos (Bjorklund & Pellegrini, 2002). Asimismo, dicha corriente sostiene que determinadas características del cuidado infantil y más específicamente de los cuidadores principales (en tanto representantes de este primer ambiente social infantil),

fueron seleccionadas en la evolución para facilitar el despliegue de las capacidades asociadas a la cognición social y sus correlatos biológicos (Fonagy, 2008 y Gergely, 2007). En esta línea, Schore (2000) llama la atención acerca de la inmadurez cerebral con la que el bebé nace y la necesidad de un entorno inicial que provea las condiciones de seguridad para que el cerebro culmine su desarrollo. El rol facilitador de este ambiente sería central sobre todo durante los dos primeros años de vida, momento en el cual los circuitos neuronales encargados de las funciones de regulación —básicamente la regulación afectiva y la comunicación emocional—, centrales para la organización del sí mismo, están consolidándose.

El vínculo de apego, entendido como un sistema diádico de regulación afectiva que ofrece al infante un refugio de seguridad ante situaciones de amenaza y un punto de partida para la exploración del mundo (Siegel, 1999), se presenta como el escenario ideal para recibir al neonato, brindando el tipo de estímulos que el cerebro necesita para su desarrollo, y generando las condiciones para que el infante explore, distinga y se ubique en un mundo físico y en un mundo relacional. En ese sentido, lo consideramos un referente conceptual importante para comprender los mecanismos y procesos ambientales que el programa genético asociado con el desarrollo de la cognición social requiere para su despliegue en el desarrollo.

En tradición intersubjetivista de la filosofía de la mente, Davidson (2001) plantea que todo conocimiento y acto de comunicación intencional tienen como condición la *triangulación*, es decir, la relación de mutua implicancia que existe entre el conocimiento del entorno, de uno mismo y de los demás; aquello que nos permite reconocernos compartiendo un mundo con otros individuos. En este sentido, la capacidad para comprender la propia mente y las demás mentes, elemento central de la cognición social, supondría la capacidad para triangular. Pensamos que una condición inicial para dicho despliegue articulado de estos tres dominios de la experiencia, el del sí mismo, el conocimiento de las mentes y el mundo circundante, supondría la capacidad inicial o previa del infante para diferenciar estos tres elementos, es decir, diferenciarse de los demás y del mundo no animado (Thompson, 2006 y Stern, 1985). La condición sobre la cual se levantaría la *triangulación* estaría dada pues, por la presencia de un triángulo originario no articulado en sus vértices, en tanto el infante no sería aún capaz de reconocerse a sí mismo compartiendo un mundo con otros. En el marco descrito por la psicología del desarrollo contemporánea, la capacidad de percibir de forma diferenciada el mundo físico, el propio sí mismo y los demás sujetos, estaría presente al menos de forma implícita, en los primeros meses de vida. Como parte de su dotación, el infante cuenta con mecanismos para percibir de forma diferenciada el mundo animado del inanimado (Thompson, 2006), y es de la mano de sus cuidadores que aprenderá información importante acerca de la naturaleza

del ambiente físico y del mundo social. Con relación al mundo interpersonal, desde que nace, el bebé responde de forma distinta ante los rostros mostrando una clara preferencia por estos en comparación con otros estímulos (Carpendale & Lewis, 2010). Su interacción con las personas supone el despliegue de acciones como la imitación (Meltzoff & Moore, 1977), la coordinación de movimientos y de sonidos en el juego libre y en las *protoconversaciones* (Trevarthen & Aitken, 2001), la capacidad de entonar o sintonizar afectivamente (Stern, 2004), etcétera. El bebé usa, interactúa y espera cosas distintas de las personas en comparación de los objetos físicos, entre otros motivos porque las primeras son agentes o seres capaces de causar sus propias acciones.

Pero ¿en qué momento del desarrollo puede evidenciarse que estos tres dominios de la experiencia se articulan de forma tal que el sujeto se sepa compartiendo un mundo común con los demás?, en otras palabras ¿qué hito del desarrollo evidencia la capacidad de *triangulación* descrita por Davidson la cual resulta de suma importancia para comprender fenómenos humanos tan complejos como la intersubjetividad y la atribución psicológica? Si bien dicho filósofo analítico planteó las condiciones lógicas necesarias para hablar de *triangulación*, es decir, la aparición simultánea de estos tres modos de conocimiento en el desarrollo y la irreductibilidad o imposibilidad de que cualquiera de ellos derive de los otros dos, no consideró evidencia importante proveniente de la investigación centrada en la cognición social temprana que diera pistas más finas sobre su construcción y complejización en el desarrollo. Asimismo, Davidson otorgó un rol central a la creencia como estado mental paradigmático en juego en las actividades interpretativas del ser humano y la comunicación intencional. Otros como Tomasello y otros (2005), proponen atender al rol de la percepción y la atención como estados mentales paradigmáticos del niño preverbal participante de una situación triangular.

A partir de revisar evidencia de la psicología del desarrollo actual y de la observación de infantes proveniente del psicoanálisis, nosotros proponemos dos hitos en el desarrollo de la *triangulación*. Un primer hito lo situamos entre los nueve meses y el primer año de vida momento en el cual el infante es capaz de atender sostenidamente a un foco atencional junto a otra persona, manifestando una forma de *triangulación* implícita y no reflexiva (Eilan, 2005; Carpendale & Lewis, 2010). Posteriormente, nuevas capacidades cognitivas y afectivas como, la conciencia reflexiva o extendida, el lenguaje, la atribución de deseos y luego de creencias, la capacidad *metarrepresentacional*, la distinción entre apariencia y realidad, el juego simbólico, etcétera, proporcionarán las condiciones necesarias para desplegar formas más complejas de conocimiento del mundo subjetivo y relacional, es decir, formas reflexivas o explícitas de *triangulación*. Por tanto, un segundo hito estaría ubicado

a partir de los tres años momento en el que el niño manifiesta de forma más explícita y reflexiva el conocimiento del mundo subjetivo y del intersubjetivo y las capacidades interpretativas mentales que están a la base, a lo que llamaremos *mentalización* (Fonagy, 2008). Vamos a poner especial atención al del triángulo que vincula al sí mismo con los otros sujetos, aquel que nos explica la intersubjetividad y nos permite señalar de forma clara el rol central que el vínculo afectivo de apego tiene en el desarrollo del conocimiento de la mente y de las demás mentes.

1. EL VÍNCULO DE APEGO Y LA MENTALIZACIÓN

El apego es un sistema de representaciones mentales que sintetiza información acerca de la disponibilidad del cuidador principal para servir de refugio ante situaciones de amenaza y de base segura para explorar el mundo. Este sistema tiene la función de ayudar al pequeño a evaluar la accesibilidad del cuidador, para luego buscar la proximidad y garantizar la sensación de seguridad. El sistema de apego se construye a partir de las experiencias vinculares de los dos primeros años de vida, etapa en la cual, el adulto es un regulador de la experiencia del infante (Bowlby, 1969). Este utiliza las funciones psicológicas del adulto para organizar su propia experiencia, en especial, su capacidad para regular las emociones. De tal forma, las estrategias de regulación del adulto, es decir, su forma de experimentar y lidiar con las situaciones angustiantes, las emociones negativas y los momentos plácidos, se verán reflejadas en las formas de regulación que el infante comience a exhibir en su desarrollo (Siegel, 1999).

Además de la regulación afectiva, otros procesos psicológicos centrales se organizan gracias al vínculo de apego, en particular, la memoria autobiográfica, los procesos motivacionales y las formas de interacción con el mundo (Siegel, 1999 y Fonagy, 2008). Por ejemplo, la experiencia con un cuidador sintonizado y sensible a las necesidades del infante, rápido en sus respuestas y capaz de alinearse a su estado afectivo, facilitará la futura motivación por buscar en el entorno ayuda o apoyo durante situaciones problemáticas, así como la capacidad para autocalmarse. Asimismo, la atención del adulto a las necesidades del infante, la forma de validar sus demandas y su capacidad para verlo como un ser psicológicamente motivado, generará en el niño una imagen de sí mismo como sujeto querido, valorado y reconocido.

Al conjunto de esquemas o representaciones mentales generadas en las experiencias vinculares relacionadas con el apego se les denomina modelo operativo interno, el cual resume un estilo particular de experimentar y actuar que se pondrá en marcha en futuras situaciones de separación, amenaza o desregulación (Siegel, 1999). De tal modo, los estilos de apego expresan formas de regulación afectiva, interacción con el

mundo y narrativas autobiográficas. Se han identificado cuatro estilos de apego: uno seguro, uno inseguro evitativo, otro inseguro ambivalente y finalmente uno desorganizado (Fonagy, 2000 y Siegel, 1999).

Pero, ¿cómo hablar de un registro de experiencias en una etapa de la vida en la que aún no existe un registro explícito de los eventos? El tema de la memoria aquí es de particular importancia. En los momentos en que el sistema representacional del apego se construye, las experiencias vividas no pueden ser registradas a modo de eventos, aún no se han desarrollado los sistemas de memoria episódica, lo que opera es un registro de tipo implícito, sensorial y emocional (Schore, 2000). Recordemos que los sistemas de memoria explícitos y declarativos se desarrollan a la par de la región cerebral del hipocampo, la cual madura hacia los dos años y medio de vida (LeDoux 2001 y Schore, 2000). Antes de esto los centros de registro se encuentran básicamente ligados al cerebro primitivo, por ejemplo a la amígdala. Al respecto LeDoux (2001) señala que durante estas fases iniciales del desarrollo se genera una suerte de *self implícito*, el cual es el basamento más primario de nuestra subjetividad al contener preferencias, miedos, pautas afectivas y de reacción forjadas en los primeros momentos de la vida. En este sentido, el vínculo de apego tiene un rol importante en la construcción de las representaciones implícitas del sí mismo. Stern (2004), añadirá que es en esta etapa del desarrollo en la que también se construyen las formas implícitas de estar con otros individuos.

Ahora nos vamos a centrar en las características del cuidador que facilitan la construcción de un estilo seguro de apego en el niño y el desarrollo de su capacidad para conocer el mundo, su mente y las otras mentes. Es importante señalar que el estilo de apego seguro supone la construcción de un modelo operativo interno que opera de la siguiente forma en el infante: ante situaciones de separación el infante buscará la proximidad con el cuidador, recuperando la calma y retomando la actividad exploratoria. En el adulto, este estilo se evidencia en su capacidad para autocalmarse y buscar apoyo en situaciones angustiantes. Asimismo, los adultos con apego seguro tienden a comprender sus acciones y las del resto en base a la atribución de estados mentales y son capaces de tolerar que sus explicaciones tengan un grado de incertidumbre y que representen una perspectiva posible de los acontecimientos (Siegel, 1999).

En este punto resulta pertinente preguntarnos ¿qué características del cuidador facilitan la construcción de un estilo seguro de apego? En primer lugar, se plantea que el cuidador principal sea suficientemente sensible para captar las señales del bebé y responda a ellas en un tiempo prudente y con eficacia. Para ello, es fundamental que el adulto esté emocionalmente disponible y sea capaz de alinear su estado mental con el del niño (1999). Este alineamiento se resume en la siguiente situación: el adulto capta el estado emocional del niño y le trasmite su entendimiento a partir de canales

no verbales, que a su vez transforman la experiencia del niño reduciendo la angustia y aumentando la comodidad. La sensibilidad supone además, la capacidad para captar los momentos en los que el infante necesite soledad y retiro, por tanto, un cuidador sensible debe saber acercarse y retirarse oportunamente. En general, las relaciones de apego tienen la característica de ser como una danza circular sincronizada en la que se alternan momentos de compromiso y descompromiso (1999).

Gergerly (2007 y 2008) plantea que el vínculo de apego es un sistema de *pedagogía humana* que abre la puerta al desarrollo de la comprensión mental, y cuya tarea inicial es facilitar el aprendizaje sobre las emociones, elemento central de la vida social y de la experiencia subjetiva. Esta pedagogía supone que el adulto muestre al niño el valor informativo y comunicativo que las emociones tienen, el impacto que generan en la propia experiencia, en las demás personas y las distintas formas de expresarlas y regularlas.

La sensibilidad del cuidador se relaciona estrechamente con su capacidad para interpretar psicológicamente al infante, es decir, con su tendencia a atribuirle estados mentales y motivaciones propias. En este sentido, Fonagy (2008) y Fonagy y Target (1997) sostienen, que un predictor del estilo seguro de apego es la capacidad de *mentalización* de los cuidadores. La hipótesis es la siguiente: padres sensibles y *mentalizantes* estarán más dispuestos a captar e interpretar las distintas señales del bebé de un modo eficaz, ello generará la sensación de seguridad en el infante, el despliegue de su interés por la mente del adulto y la tranquilidad para explorar el entorno físico, mental y social.

Pero, ¿qué significa y qué implica exactamente la *mentalización*? Se trata del conjunto de capacidades empleadas en la interpretación de los estados mentales propios y ajenos. Implica percibir, imaginar e interpretar explícita e implícitamente las acciones propias y las de los demás en términos de estados mentales (Fonagy, 2008). Refiere a una actividad que sucede a varios niveles de conciencia y se apoya en distintos mecanismos. A nivel implícito se evidencia en acciones no reflexivas como la intuición, el reflejo y el alineamiento emocional, es decir, la capacidad de transmitir al infante con gestos y acciones aquello que está siendo captado. Por ejemplo, gesticular y emitir determinados sonidos cuando se percibe que el niño está feliz, triste o frustrado por algo. A nivel explícito, supone verbalizar una explicación acerca del estado psicológico del niño, tratando de brindarle una comprensión de su situación. Por ejemplo, cuando en una situación en la que un niño tiene miedo de dormir solo y alarga el momento de irse a acostar pidiendo otro cuento, el adulto le comenta que quizá sienta temor de separarse y estar solo, y lo invita a explorar junto con él su sentir ofreciéndole alternativas para calmarse.

En resumen, el concepto de *mentalización* interrelaciona cuatro aspectos. Uno metacognitivo, en tanto supone una actividad interpretativa sobre los estados mentales. Otro atribucional, en tanto implica asimismo la atribución de significados o hipótesis implícitas o explícitas que usamos para comprendernos y comprender a los demás. Uno relacional en tanto se trata de una capacidad puesta en marcha en el mundo social de seres intencionales y, finalmente, contempla un aspecto individual en tanto se trata de un conjunto de habilidades y procesos que varía y se observa en diferentes grados y niveles de complejidad (Holmes, 2010).

La *mentalización*, fundamental para nuestra supervivencia como especie y nuestra adaptación en el desarrollo, se despliega en una línea del desarrollo que podemos rastrear a partir de cuatro hitos y que revela cuatro momentos en la comprensión de la agencia, entendida como la forma de experimentar el sí mismo (*self*) como causante de las acciones (Fonagy, 2008). Dicha agencia que en un momento inicial es básicamente física o corporal, evoluciona a formas mentalísticas aumentando la posibilidades del infante de comprender que las acciones son causadas por estados mentales propios a cada agente.

- (1) Agencia teleológica. En la segunda mitad del primer año de vida el infante muestra capacidades para establecer relaciones causales entre las acciones de los agentes y el mundo. Puede distinguir que las acciones provocan consecuencias, es decir, que son medios para conseguir fines específicos. Por tanto, se percibe como un agente capaz de lograr una meta eligiendo la acción más eficiente entre varias alternativas. Los niños esperan que los humanos se comporten como si fueran máquinas predecibles y no toman en cuenta los estados mentales para explicar sus acciones. Hacia el final de esta etapa aparece la referencia social, en la cual el niño observa los gestos del adulto para encontrar información que le permita acercarse o alejarse de ciertos objetos. Asimismo, comienza el señalamiento de objetos con alternancia de miradas hacia el adulto y la atención compartida.
- (2) Agencia intencional. En el segundo año se desarrolla una comprensión mentalística de la agencia, el infante comprende que las acciones son causadas por estados mentales tales como los deseos. Comienza el juego simbólico compartido y junto a él se incrementan las habilidades colaborativas. La regulación de emociones se puede comprender en esta etapa como un reflejo de la relación con el cuidador principal. Se desarrolla la capacidad para razonar no egocéntricamente acerca de los deseos y sentimientos de los demás. Sin embargo, aún no se puede representar estados mentales independientemente de la realidad física, por tanto la diferenciación entre la realidad interna y externa, apariencia y realidad, aun no está consolidada.

- (3) Agencia representacional. Entre los tres y los cuatro años la comprensión *mentalística* de la agencia incluye estados mentales como las creencias. Pueden ser capaces de distinguir entre lo que perciben en un agente y lo que podría ocurrir en la mente del agente. Se logra una comprensión de las emociones del otro a través de la empatía. Pueden atribuir falsas creencias a sí mismos y a los demás, acceden a intercambios sociales nuevos como bromear, engañar y hacer trampa.
- (4) Agencia autobiográfica. Hacia los seis años se suman avances en las habilidades para recordar y contar experiencias y actividades intencionales de forma coherente y organizada causal y temporalmente. Se complejiza la teoría de la mente con nuevas habilidades como la generación de representaciones de segundo orden, la capacidad de dar cuenta de sentimientos mezclados o encontrados, es decir, atribuir conflicto o ambigüedad, desplegar formas de engaño más sutiles como mentiras blancas, poseer mayor conciencia de que las propias expectativas pueden influir o sesgar la interpretación de un evento ambiguo. En esta etapa emerge la comprensión de sí mismos a partir de la elaboración de narrativas autobiográficas.

Sintetizando, podemos decir que el tránsito hacia la *mentalización* implica pasar de una comprensión teleológica de los agentes basada en la aplicación de una racionalidad en la que se predice la acción según los medios observados que se consideren más eficaces para lograr ciertas metas, a una comprensión *mentalística*. Esta comienza con la atribución de deseos y emociones en un marco no egocéntrico, pero aún dependiente de la realidad externa, ya que todavía no hay conciencia de que los estados mentales son representaciones de escenarios posibles del mundo. La relación realidad y apariencia, mundo interno y mundo externo, no está aún delimitada. Fonagy (2008) y Fonagy y Target (1997), plantean que en esta etapa, el niño vive simultáneamente dos maneras de experimentar esta relación: el *modo aparente* (*pretend mode*) y el *modo de equivalencia psíquica*. En el modo de equivalencia, la relación entre mente y mundo está equiparada, es especular en tanto los estados mentales son reflejos del mundo y viceversa, no hay perspectivas. El modo de apariencia ocurre en la situación de juego, aquí, sorprendentemente el niño opera representacionalmente, puede creer que él es un bombero y que la cortina es una llama que apagará con un objeto que imagina es una manguera. Sin embargo, necesita mantener separadas la realidad interna de la externa. Para que la comprensión mentalística se desarrolle, ambos modos se integran de forma que resulta posible que los estados mentales sean representaciones que se relacionan con el mundo pero no de manera equivalente ni desacoplada. Por ello, en el siguiente paso, la comprensión *mentalística* se sofisticada e incluye la atribución

de creencias y perspectivas diferentes acerca del mundo. Finalmente la *mentalización* llega al nivel más avanzado, en que la actividad *metarrepresentacional* permite al niño tener estados mentales sobre sus estados mentales, atribuir ambigüedad y conflicto, ser irónico y desarrollar narrativas sobre sí mismo y los demás.

El desarrollo de la *mentalización* supone la presencia de cuidadores capaces de reflejar el estado mental del niño tanto a nivel implícito como explícito, a ellos se sumarán otros agentes socializadores como los pares y los maestros que serán de importancia fundamental para la mayor complejización y el afianzamiento de esta capacidad a lo largo de su desarrollo.

Una hipótesis interesante planteada por autores como Fonagy (2008), Fonagy y Target (1997), Siegel (1999) y Gergely (2008 y 2007), es que el tipo de experiencia vincular de apego tendrá consecuencias en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la *mentalización*. El sustento empírico para defender esta hipótesis proviene tanto del trabajo clínico psicoanalítico como de la investigación científica en desarrollo humano, en ambos dominios se observa que ciertos estilos de apego se asocian con dificultades en la capacidad para mentalizar, priorizándose estrategias más básicas en la regulación de estados afectivos displacenteros, como por ejemplo la huida o el ataque.

La investigación se ha centrado en niños y adultos que presentan un estilo desorganizado de apego (Main & Goldwyn, 1998). En los niños clasificados con este estilo, el sistema de apego y la búsqueda de proximidad se activan no ante una amenaza externa sino ante la presencia del propio cuidador; de tal forma se genera una paradoja irresoluble en la cual quien debe proveer la calma es quien atemoriza (Fonagy, 2008 y Siegel, 1999). El pánico paraliza al niño y este activa estrategias como el congelamiento, la huida y el ataque. En adultos el estilo desorganizado se visualiza en sus estrategias para regular los afectos, las cuales no toman en cuenta los estados mentales y priorizan la descarga motora o la acción. Si consigo mismos cancelan las capacidades interpretativas, con los demás las exacerbaban. Llegan incluso a confundir, como en el modo prementalizador de equivalencia psíquica, lo que hay en su mente con la realidad, siendo proclives a ideaciones paranoides que los llevan a actuar impulsivamente en contra de sí mismos o de los demás. Se trata de personas que han sufrido severas experiencias traumáticas en las relaciones tempranas, en particular, en el vínculo con el o los cuidadores principales.

Otro hallazgo de la investigación revela una tendencia a la transmisión transgeneracional de los estilos de apego mediada por la capacidad de *mentalización* (Fonagy, 2008). Padres *mentalizadores* tienden a generar confianza y cercanía mental con sus hijos y ello facilita el vínculo seguro. Los déficits en la *mentalización* de los padres, generarían diferentes escenarios en el desarrollo del apego en sus hijos. En el caso de los padres con historia de trauma psíquico, con probables estilos desorganizados

de apego, se tenderá a revivir con sus hijos las situaciones traumáticas y desplegar defensas psicológicas como la negación del estado mental de estos, la disociación, y la necesidad de acallar la posible emergencia del trauma con actos de abuso y violencia hacia los niños. Se trata de adultos aterrorizados de sus hijos que resultan aterrorizantes para sus hijos, ello genera las condiciones para transmitir el patrón desorganizado de apego. Evidentemente, estamos hablando de población clínica, en el caso de los adultos generalmente con trastornos limítrofes de personalidad, patología en la cual, se exhiben enormes déficits en las capacidades regulatorias de afectos e impulsos, tendencia a acciones compulsivas, autolesión, y gran inestabilidad emocional y relacional. En ellos se evidencia una dificultad para reflexionar sobre los estados mentales y representar mentalmente la experiencia. Ahora bien, los efectos de la experiencia vincular de apego en el desarrollo de la *mentalización* se observan también en los demás estilos organizados de apego.

En el caso de los estilos inseguros de apego, también se observa el impacto en las capacidades mentalizadoras aunque de manera menos severa. El estilo inseguro evitativo en niños es facilitado por figuras poco sensibles en la captación de señales y poco disponibles emocionalmente para el intercambio y la interacción con los niños. Por ello, en lugar de buscar la proximidad, el infante se muestra indiferente frente al cuidador cuando hay situaciones de desregulación. Prefiere seguir haciendo lo suyo y prescindir de la cercanía y el consuelo pues ha aprendido a no esperar un contacto sensible por parte de su figura de apego. De adulto, manifestará una tendencia a prescindir de los afectos como elemento informativo en la interpretación, mostrará distancia emocional, preferencia por lo práctico y racional y rechazo al recuerdo o tendencia a idealizar el pasado.

En relación con el estilo inseguro ambivalente, se observa que en situaciones de separación o desregulación, los niños buscan la proximidad de forma desesperada, llorando y mostrando rabia, y no consiguen consolarse ni calmarse con la cercanía del cuidador. En la adultez, este estilo llamado preocupado, evidencia una dificultad para liberarse de las experiencias tempranas difíciles y la tendencia a vivir atormentados por recuerdos que no pueden ser superados. Estas vivencias obstaculizan la captación de señales en los demás y generan la atribución poco fidedigna de contenidos mentales. Cuando estos adultos se convierten en padres, tienen a ser intrusivos en su afán de ser sensibles y no cometer los mismos errores que sus figuras de apego, y otras veces se distancian movidos por el mismo afán. Resultan difíciles de predecir para sus hijos y por ello, facilitan en estos la exageración de las estrategias para llamar su atención y una gran dificultad para regresar a la calma.

Vemos pues que los estilos de apego de los padres y sus capacidades mentalizadoras, se tienden a transmitir transgeneracionalmente.

En este marco nos preguntamos ¿las capacidades básicas de la cognición social, en particular las relacionadas con la interpretación de las acciones a partir de la atribución de estados mentales, son elementos garantizados en el desarrollo, únicamente dependiente de la activación de un programa genético? Pensamos que la evidencia proveniente de las investigaciones psicoanalíticas sobre el vínculo afectivo, y la psicología evolutiva, apoyan la tesis sobre la importancia que los escenarios relacionales tienen en el desarrollo de esta capacidad y en sus posibles déficits. Si nuestra mente es producto de la evolución, los escenarios que facilitan su desarrollo también lo serían.

2. ATENCIÓN CONJUNTA Y MENTALIZACIÓN: HITOS DE LA TRIANGULACIÓN

La *mentalización* o capacidad para interpretar la mente y las otras mentes a partir de atribuir estados mentales a los agentes, se consolida entre los tres y los cinco años de edad lo cual coincide con la aprobación de las pruebas de la falsa creencia, es decir, con la adquisición de una teoría de la mente (Fonagy & Target, 1997). La capacidad para representar estados mentales y el reconocimiento de que estos suponen formas de percibir el mundo que varían de sujeto a sujeto, son condiciones para la *triangulación*. Entendemos por *triangulación*, siguiendo a Davidson (2001), la idea de que todo conocimiento es producto de una relación triangular en la que el sujeto conoce e interpreta sus estados mentales, en un mundo que es objetivo y del cual se ha formado perspectivas y creencias junto a otros individuos a los que entiende a partir de atribuirles estados mentales. Siguiendo esta línea de razonamiento podríamos decir que la *mentalización*, la teoría de la mente y la *triangulación* se consolidan en simultáneo. Ahora bien, si la *mentalización* sigue una línea de desarrollo que implica la atribución de estados mentales previos a la creencia, como por ejemplo deseos o sentimientos (Thompson, 2006 y Fonagy, 2008) o incluso, en un nivel más básico, la atribución de metas (Tomasello y otros, 2005), nos preguntamos si podemos encontrar formas más básicas de *triangulación* que marchen a la par de los hitos de la *mentalización*.

A un nivel básico, pensamos que la *triangulación* requeriría el reconocimiento de uno mismo como distinto a otros sujetos y diferente del mundo físico. Podríamos suponer que a un nivel implícito, no reflexivo (Gergely, 2007; LeDoux, 2001; Stern, 1985 y 2004) el infante es capaz de diferenciar su experiencia de la de las personas de su entorno, en particular la madre (Stern, 1985), y reconocer un mundo físico como diferente al animado (Thompson, 2006). Esto, según las perspectivas contemporáneas psicoanalíticas sobre la mente (Stern, 2004) y planteamientos de la psicología del desarrollo centrada en el estudio de la cognición social temprana (Carpendale & Lewis, 2010; Thompson, 2006), existiría desde los primeros meses de vida.

El mundo animado, tiene particularidades únicas dentro de las cuales el elemento más saltante es la emoción y la contingencia de los intercambios sociales (Thompson, 2006; Gergely, 2007). Si bien en un momento inicial, el infante se interesa más en la sincronía entre sus gestos y los del cuidador, poco después de los tres meses comienza a motivarse más por los intercambios menos predecibles y cambiantes, sin curso fijo. Ello coincide con la mayor capacidad para discriminación visual de detalles en los rostros, sobre todo el de la madre.

En esta etapa el bebé humano muestra expectativas diferentes para los objetos físicos y para las personas, de estas, espera justamente intercambios que tengan a la emoción, la coordinación y la contingencia como protagonistas. Ningún otro objeto del mundo circundante del niño tiene la capacidad de ser un agente espontáneo y dinámico, capaz de dirigirse a metas. El infante espera que los agentes sociales se comporten de esa manera y muestra sorpresa cuando ello no ocurre, esto no sucede cuando se trata de objetos físicos. Esta expectativa se ve con claridad en experimentos como el del *still face*¹ (Tronick, 1989). Asimismo, dicha característica particular del mundo interpersonal se muestra en los episodios de intercambio cara a cara con el adulto, en dónde el infante es capaz de coordinar secuencias de sonidos y gestos en lo que se ha llamado *protoconversaciones* (Trevvarthen & Aitken, 2001). Las capacidades imitativas que el bebé muestra desde las primeras horas de nacido, sugiere a los investigadores sobre el tema (Meltzoff & Moore, 1977; Stern, 1985), la posibilidad de que el bebé se perciba como un agente diferente del resto, capaz de reproducir en su experiencia algo que viene como estímulo de fuera. Asimismo, Stern (1985) señala que el bebé es capaz de percibirse como alguien que inicia y dirige su acciones, en ese sentido, se experimenta como un centro de experiencia diferente a otros sujetos capaces también de autoiniciar sus acciones. En este sentido Thompson (2006) agrega que la cognición social y la autoconciencia emergen simultáneamente y se complejizan a partir de la percepción de nuevas acciones y actividades acaecidas en el contexto relacional.

Luego de la primera mitad del año de vida, el conocimiento y cercanía emocional entre la figura de apego y el bebé han configurado una forma de comprensión y comunicación interpersonal basada en el afecto, el cual se considera, el medio y contenido primario de la comunicación. A ello se llama interafectividad, e implica tanto comunicar como captar un estado afectivo utilizando canales *transmodales* como

¹ El experimento en cuestión supone la grabación de secuencias de intercambio libre cara a cara entre madres y bebés. La consigna experimental supone que la madre en un momento dado se detenga y muestre un rostro neutro y ningún gesto de comunicación. Lo observado en los bebés son respuestas de sorpresa, intentos por «llamar la atención» de la madre con gestos y sonidos, luego fastidio y llanto. Los resultados revelan la expectativa de los infantes por la contingencia del intercambio con los adultos, en especial con sus madres.

el gesto, el movimiento y el sonido. La interafectividad se plantea como la forma más temprana de compartir experiencias internas (Stern, 2004).

De esta reseña podríamos decir que bastante antes del primer año de vida, los tres vértices de la *triangulación* son reconocidos y distinguidos por el infante a nivel implícito, pero ¿en qué momento podemos hablar de la articulación de los tres en una escena en que el infante perciba un mundo objetivo compartido con otros individuos? Sugerimos situar un primer hito de la *triangulación* alrededor entre los nueve meses y el primer año de vida, momento en el cual el infante puede compartir un foco atencional deliberadamente con otras personas. Nos referimos a la capacidad para la atención conjunta (Eilan, 2005; Carpendale & Lewis, 2010; Thompson, 2006; Stern, 1985 y 2004). Atender a un objeto del mundo, un juguete por ejemplo, se acompaña de otros fenómenos como la referencia social y el señalamiento (Stern, 1985 y Thompson, 2006). Ello implica que el infante intencionalmente dirige la atención del adulto señalando un objeto que despierte su interés y motive una intención por verlo y sostener la atención sobre él. Hay la percepción de seres intencionales al nivel de atribuirles la capacidad de atender a lo mismo, a sostener la atención y engancharse en una actividad conjunta que generalmente supone una secuencia de interacción que va sofisticándose hasta presentar turnos y reconocer roles específicos. Tomasello y otros (2005) denominan a este momento el *enganche triádico*, pues adulto e infante monitorean perceptualmente al otro y al objeto coordinando miradas e interactúan como agentes dirigidos a metas. Asimismo, a nivel de atención y percepción son capaces de reconocer la objetividad del mundo pues, al coordinar acciones con otros en torno a objetos, prueban y corrigen el curso de las acciones buscando dar con la manera correcta, eficiente, digamos objetiva, de realizar una meta o anticipar la acción del otro. Para estos autores estas capacidades humanas relacionadas con la motivación por compartir estados psicológicos y participar en acciones colaborativas requieren un contexto relacional para desarrollarse, pues no son elementos garantizados. En tanto escenario para explorar el mundo mental y físico con seguridad, pensamos que el vínculo de apego es en particular aquella relación que facilita tanto el reconocimiento como la articulación de los tres vértices del triángulo. Anteriormente, enfatizamos en las condiciones de seguridad que este vínculo ofrece tanto para la exploración del ámbito físico como del mental y social

Existe evidencia desde la neurociencia (Fonagy, 2008; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002) que describe la vinculación entre las capacidades mentalizadoras y el apego. A nivel descriptivo ambas se asocian de forma positiva: individuos con apegos seguros muestran un desarrollo óptimo de la *mentalización*, apegos desorganizados implican fallas en la *mentalización*. Sin embargo, a nivel neurológico la relación es caprichosa a primera vista. En los mapeos cerebrales funcionales, lo que se observa

es un apagamiento de los centros cerebrales asociados con la *mentalización* en momentos en que se activan los circuitos cerebrales vinculados a la búsqueda de proximidad (los del apego). En primera instancia, pareciera que este hallazgo desacopla la relación entre apego y *mentalización*, sin embargo, una interpretación más fina supone que el desarrollo de formas mentalizadoras para interpretar la agencia, sucede en momentos calmos, en los que no hay que buscar con premura la cercanía para regular la experiencia, se trata de momentos en los que se facilita un nivel óptimo de activación (*arousal*) y de atención en el infante. Los investigadores, por tanto, sugieren que la exploración del mundo mental es facilitada por un contexto vincular que no tenga grandes sobresaltos, es decir, que implique la presencia de un cuidador percibido constantemente como una base segura. De esta forma, la exploración de las mentes y del mundo se desenvuelve, atenta, libre y confiadamente. Del mismo modo, se explica por qué en apegos patológicos desorganizados, en los que la figura de cuidado es también la persona temida de la cual hay que protegerse, el nivel alto de activación (*arousal*) producto de la angustia vivida obstaculiza que el nivel de atención óptimo para la exploración del mundo mental se produzca. Asimismo, la exploración de la mente resulta muy amenazante: implica tener que atribuir al cuidador intenciones malignas con relación a uno mismo y encontrar en su mente representaciones distorsionadas acerca de las propias motivaciones. Así, las capacidades mentalizadoras se detienen para poder sobrevivir y preservar a la figura de apego, por ello, el desarrollo del entendimiento de la agencia se detiene a un nivel teleológico, de equivalencia psíquica y de modo aparente. Se concluye de lo anterior que la exploración del mundo mental y físico se facilita cuando la relación de apego es percibida como segura.

De acuerdo con Tomasello y otros (2005), el enganche triádico paradigmático en la capacidad de atender conjuntamente a un objeto se sofisticaba con el desarrollo de mayores estrategias colaborativas en que el infante propone y modifica planes, conoce mejor su rol y el rol de los demás, y puede hacer inferencias más sofisticadas para comprender el proceder del adulto. La adquisición del lenguaje entra aquí a potenciar todas estas habilidades. Esto coincide en términos ontogenéticos con la atribución de deseos y sentimientos descrita por Fonagy (2008) como hito del desarrollo de la *mentalización*. Proponemos entonces que a nivel de comunicación intencional y habilidades interpretativas, el primer marco triangular aparece con la habilidad de la atención conjunta al interior de la seguridad del vínculo afectivo. El paso a la *mentalización* totalmente desarrollada se acompaña de la adquisición de mayores capacidades metarrepresentacionales apuntaladas por el lenguaje, y de un reconocimiento más potente del mundo objetivo y del lugar que el infante y los demás ocupan en él. La posibilidad de atribuir a uno mismo y a los demás perspectivas diferentes sobre un mundo común, el cual se puede nombrar, con el cual se puede

juglar y al que se puede transformar internamente con la imaginación, describen la versión más lograda de la *triangulación* y la *mentalización* y por tanto, el conocimiento reflexivo del mundo subjetivo, interpersonal y del entorno. Lo que Fonagy (2008) llama agencia representacional. En esta etapa, se desarrollan además los registros mnémicos declarativos, episódicos, simbólicos y explícitos de la memoria, contribuyendo a la construcción de la memoria autobiográfica y la historización del niño al interior de una familia, una comunidad y un entorno. Aquí, pares, padres y maestros serán la proyección de ese vínculo primero de seguridad, es decir, la pedagogía humana (Gergely, 2007) responsable de facilitar el desarrollo de lo que Tomasello y otros (2005) llaman la pequeña diferencia que hace la gran diferencia entre los seres humanos y otros animales, en síntesis, las capacidades para compartir contenidos sobre el mundo y tener una intencionalidad colaborativa.

3. MENTALIZACIÓN: ¿MÓDULO INNATO Y/O LOGRO DEL DESARROLLO?

La pregunta sobre el tipo de mecanismo que explica la aparición de las habilidades para la interpretación de la propia mente y de las demás mentes en el desarrollo, se puede contestar al menos de tres maneras desde la filosofía de la mente y la psicología del desarrollo (Carpendale & Lewis, 2010). Al hablar de *mentalización*, según hemos dicho, nos referimos a un conjunto de habilidades que nos permiten interpretar la propia mente y las demás mentes a partir de atribuir, a nivel explícito o implícito, estados mentales. Si bien la *mentalización* se consolida hacia entre los tres y cinco años, es antecedida por formas más elementales de atribución, básicamente de metas y deseos. Sin embargo, en la visión más tradicional sobre el tema, la teoría de la mente es el nombre del constructo que hoy podemos relacionar con la *mentalización* (Fonagy, 2008), la lectura de mentes y la autoatribución de estados mentales (Carruthers, 2006). Los tres modelos que describen el tipo de mecanismo que explica la teoría de la mente son la teoría-teoría (Wellman, 1990 y Perner, 1991), la teoría de la simulación (Goldman, 2006 y Gordon, 1986) la teoría del módulo innato (Carruthers, 2006).

En breve, la primera entiende que la teoría de la mente responde al desarrollo de una serie de habilidades inferenciales a partir de las cuales el niño, como un pequeño científico, elabora una teoría acerca del funcionamiento de la mente a partir de la observación y el establecimiento de relaciones causales entre los agentes y sus acciones. El segundo modelo, el de la simulación, sostiene que el individuo imagina un escenario en donde reproduce las circunstancias ajenas en situaciones contrafácticas. Se trata de una actividad imaginativa mediante la cual el sujeto se pone en las circunstancias del otro para comprenderlo. El tercer modelo supone la existencia

de un módulo innato, es decir, un dispositivo de procesamiento y motivación de dominio específico y de base neural, llamado módulo de la lectura de mentes, que se activa en el desarrollo por programación genética (Carruthers, 2006). Hay quienes han señalado que dichos modelos tendrían un compromiso con visiones internalistas de lo mental en tanto desatienden el contexto relacional en el que se desarrollan las habilidades interpretativas. (Carpendale & Lewis, 2010).

En este sentido, se señala que la caracterización del «niño científico» propuesto por la teoría-teoría, es la de un individuo que mantiene un estado contemplativo y por ende distante con relación al mundo social. La teoría de la simulación, hoy apuntalada por las investigaciones sobre el sistema de neuronas espejo (Iacoboni, 2009), pareciera reducir el fenómeno de la interpretación a la existencia de un simulador encarnado que automáticamente permite el conocimiento de las otras mentes a partir de una perspectiva de primera persona. Finalmente, la teoría del módulo innato, resta importancia a las experiencias relacionales de la infancia en su capacidad para alterar la activación del módulo en cuestión. En los tres casos, señalan Carpendale y Lewis (2010), se parte del estudio de la mente del niño como si esta estuviera separada de las otras mentes, y a las cuales llega a comprender con el paso del tiempo. Los autores sugieren, más bien, que las capacidades para la comprensión mental se desarrollan en escenarios relacionales y surgen en simultáneo.

La *mentalización* se construye tanto a partir de mecanismos de simulación, en tanto es una actividad imaginativa, como de inferencia, pudiendo ser esta automática como en el reflejo, o reflexiva como en la explicación. Además, es compatible con una visión modularista de la mente/cerebro, en tanto se sustenta en mecanismos especializados ubicados en circuitos neuronales específicos que interactúan con otros módulos especializados, por ejemplo, con el del sistema de apego (Fonagy, 2008). En definitiva, las habilidades mentalizadoras han sido producto de una serie de adaptaciones a lo largo de la evolución, que nos han permitido sobrevivir a entornos sociales cada vez más complejos. Entornos en los que hubo que generar escenarios mentales acerca de las posibles acciones de los competidores o de aquellos con los que se debía cooperar. En este sentido, se trata de un concepto que rescata elementos centrales de las posturas descritas.

Ahora bien, ¿la activación e implementación idónea de ese módulo inscrito en el código genético de nuestra especie y constitutivo de nuestra arquitectura cognitiva, es poco sensible al tipo de experiencia en el desarrollo? Parecería que hemos llevado este tema al terreno de la vieja discusión entre naturaleza y crianza. Sin embargo, nuestra postura pretende entender la naturaleza vía la crianza.

Carruthers (2006), defensor de una visión modularista masiva de la mente, sostiene que la naturaleza no se arriesga, en tanto que si bien el cerebro necesita de cierto

tipo de estímulos para el desarrollo del módulo asociado a la lectura de mentes, no resulta crucial ni determinante la cualidad de dicha estimulación. En su visión, el desarrollo y activación del módulo señalado depende en efecto de estímulos específicos como la presencia de un cuidador (en particular de la presencia de rostros humanos, voces, etcétera), pero importa solamente que esa presencia esté garantizada más no el tipo de experiencia particular que esa presencia ofrezca. La historia personal de cada bebé no parece ser aquí de gran importancia y podría estar sugiriéndose que las habilidades para regular las emociones y tener lo que Gergely (2008) llama un sí mismo psicológico, es decir, un sí mismo que se experimenta como agente de sus acciones y se percibe de forma relativamente estable a lo largo del tiempo y de las situaciones, son elementos dados y garantizados. La evidencia clínica y la psicopatología del desarrollo parecen contradecir radicalmente esta idea, señalando que se trata de logros determinados en gran parte por el tipo de experiencia vincular temprana, pues es esta, la pedagogía encargada de viabilizar el proyecto de la madre naturaleza, es decir, la activación y desarrollo del módulo relacionado a la comprensión mental.

El apego por ejemplo, resume una experiencia particular vincular en un modelo operativo interno, es decir, un conjunto de representaciones acerca de la disponibilidad del cuidador y las ventajas de la cercanía, que se generaliza a otras relaciones a lo largo de la vida. Esta experiencia vivida configurada en una representación mental, funciona como un filtro personal que sirve para interpretar los estímulos relacionados con el contacto interpersonal. En el modelo operativo está resumida una parte importante de la memoria autobiográfica a nivel implícito. Hemos visto como los apegos seguros generan expectativas positivas acerca del contacto interpersonal, facilitan la búsqueda de proximidad, ella a su vez permite explorar en calma el mundo mental, encontrar modelos eficaces para regular las emociones que redundarán en el desarrollo de la capacidad de autocalmarse, y comenzar el despliegue de las habilidades mentalizadoras. Sin embargo, esta historia, que ocurre aproximadamente en el 55% de la población (Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 2009), se distingue de la del restante 45% en que se presentan los tres estilos de apegos restantes.

¿Qué pasa aquí con el despliegue del módulo innato? ¿Se requiere solo de la existencia de un estímulo llamado cuidador o también importa la cualidad de esa presencia? Como hemos mencionado, la evidencia sugiere que las habilidades para la *mentalización* no se desarrollan siempre al mismo nivel que en sujetos con apegos seguros, y el ejemplo más contundente es lo que ocurre en los apegos desorganizados (Fonagy & Target, 1997; Fonagy, 2008; Gergely, 2007). En estos últimos, las habilidades interpretativas están seriamente comprometidas evidenciándose una suerte de detención en su desarrollo producto de la presencia de situaciones vinculares adversas. En ese sentido, la obstaculización en el despliegue del módulo de la *mentalización*

en el desarrollo, parece deberse también a formas de adaptación y supervivencia ante situaciones que no son las esperadas. Por ejemplo, en personas que presentan este tipo de apego, las estrategias prioritarias utilizadas para la regulación afectiva son las de ataque y huida, evolutiva y filogenéticamente más primitivas que las mentalizadoras (Gergely, 2007). Asimismo, predominan formas de comprensión de la agencia similares a las de un niño en estadios previos a la *mentalización*, en los que se presentan dificultades en la diferenciación de la realidad externa de la interna, y en la capacidad para comprender las acciones psicológicamente (Fonagy & Target, 1997). De tal manera, se instala una tendencia a resolver las tensiones vía la descarga motora y física como se observa en conductas como la autolesión, violencia física, y otros actos impulsivos. La dificultad para representar mentalmente los estados afectivos y darles un significado que module el curso de la acción, deja al individuo expuesto al desborde. En relación con la interpretación de las otras mentes, se genera un estado de alerta constante en las relaciones interpersonales producto de las experiencias traumáticas en el vínculo temprano en que el cuidador era errático y violento. El resultado es una exacerbación de la necesidad de «leer» a los demás, en tanto en la infancia debieron anticiparse constantemente a las acciones del cuidador para poder sobrevivir a lo impredecible de su actuar. Sin embargo, la ansiedad y la necesidad de disminuir la tensión no generan las condiciones requeridas para captar de modo fiel las claves perceptuales que los lleven a atribuciones más realistas y fieles. Se da una *pseudomentalización*, que no es otra cosa que una estrategia de defensa para poder sobrevivir al intercambio interpersonal. Se observa, pues, un escenario en donde se detiene la capacidad interpretativa de la propia agencia y se exagera hiperactivamente la lectura de mentes con fines defensivos (Fonagy, 2008). La disfuncionalidad producto de esta situación y la incidencia de este tipo de problemáticas en poblaciones clínicas, ha generado la creación de formas adaptadas de psicoterapia psicoanalíticas que apuntan al desarrollo de las capacidades mentalizadoras detenidas en el desarrollo (Allen, Fonagy & Bateman, 2008). La experiencia vincular que ofrece la psicoterapia constituye un nuevo escenario relacional suficientemente seguro en donde poder explorar el mundo mental.

Todo lo anterior apoya la idea de que la *mentalización* (capacidad central de la cognición social), no es un elemento garantizado en el desarrollo sino que depende dramáticamente de las condiciones relacionales de la vida temprana, básicamente de la seguridad del vínculo de apego. Esta capacidad puede detenerse en su desarrollo debido a situaciones vinculares específicas y logra restablecerse si se generan condiciones similares a las que debieron facilitar su despliegue. Es decir, depende decisivamente de experiencias relacionales muy particulares pues estas son la vía para su actualización en el desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, John, Peter Fonagy & Anthony Bateman (eds.) (2008). *Mentalizing in Clinical Practice*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Bakermans-Kranenburg, Marian & Marinus van IJzendoorn (2009). The First 10 000 Adult Attachment Interviews: Distributions of Adult Attachment Representations in Clinical and Non-clinical Groups. *Attachment and Human Development*, 11(3), 223-263.
- Bjorklund, David & Anthony Pellegrini (2002). *The Origins of Human Nature: Evolutionary Developmental Psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Bowlby, John (1969). *Attachment and Loss*. Volumen 1: *Attachment*. Nueva York: Viking Penguin.
- Carpendale, Jeremy & Charlie Lewis (2010). The Development of Social Understanding. A Developmental Perspective. En Willis Overton (ed.), *The Handbook of Life-span Development*. Volumen 1: *Cognition, Biology and Methods* (pp. 584-627). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Carruthers, Peter (2006). *The Architecture of the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Carruthers, Peter (2009). How We Know Our Minds. The Relationship between Mind Reading and Metacognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 32, 121-182.
- Cavell, Marcia (2006). *Becoming a Subject*. Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, Donald (2001). *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Madrid: Cátedra.
- Eilan, Naomi (2005). Joint Attention: Communication and Mind. En Naomi Eilan, Christoph Hoerl, Teresa McCormack y Johannes Roessler (eds.), *Joint Attention: Communication and Other Minds* (pp. 1-33). Oxford: Oxford University Press.
- Flinn, Mark & Carol Ward (2005). Ontogeny and Evolution of the Social Child. En Bruce Ellis y David Bjorklund (eds.), *Origins of the Social Mind. Evolutionary Psychology and Child Development* (pp. 19-44). Londres: The Guilford Press.
- Fonagy, Peter (2008). The Mentalization Approach to Social Development. En Fedric N. Busch (ed.), *Mentalization: Theoretical Considerations, Research Findings, and Clinical Implications* (pp. 3-56). East Sussex: The Analytic Press.
- Fonagy, Peter, György Gergely, Elliot Jurist & Mary Target (eds.) (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Nueva York: Other Press.
- Fonagy, Peter & Mary Target (1997). Attachment and Reflective Function: Their Role in Self Organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Gergely, György (2007). The Social Construction of the Subjective Self: The Role of Affect-Mirroring, Markedness, and Ostensive Communication in Self-development. En Linda Mayes, Peter Fonagy y Mary Target (eds.), *Developmental Science and Psychoanalysis. Integration and Innovation* (pp. 42-82). Londres: Karnac Books.
- Gergely, György (2008). The Development of the Unreflective Self. En Fredric Busch (ed.), *Mentalization: Theoretical Considerations, Research Findings, and Clinical Implications* (pp. 57-102). East Sussex: The Analytic Press.

- Goldman, Alvin (2006). *Simulating Minds. The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. Oxford: Oxford University Press.
- Gordon, Robert (1986). Folk Psychology as Simulation. *Mind and Language*, 1(2), 156-171.
- Holmes, Jeremy (2010). *Exploring in Security. Towards an Attachment Informed Psychoanalytic Psychotherapy*. East Sussex: Routledge.
- Iacoboni, Marco (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz.
- LeDoux, Joseph (2001). *The Synaptic Self. How Our Brains Become Who We Are*. Nueva York: Viking Press.
- Main, Mary & Ruth Goldwyn (1998). *Adult Attachment Scoring and Classification System* [manuscrito]. Berkeley: Universidad de California.
- Meltzoff, Andrew & Keith Moore (1977). Imitation of Manual and Facial Gestures by Human Neonates. *Science, New Series*, 75-88. http://ilabs.washington.edu/melt-zoff/pdf/77Meltzoff_Moore_Science.pdf
- Perner, Josef (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Premack, David & Guy Woodruff (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Schore, Allan (2000). Attachment and the Regulation of the Human Right Brain. *Attachment & Human Development*, 2(1), 23-47.
- Siegel, Daniel (1999). *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para moldear nuestro ser*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Stern, Daniel (1985). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Stern, Daniel (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. Nueva York: Norton & Company.
- Thompson, Ross (2006). The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self. En Nancy Eisenberg (ed.), *The Handbook of Child Psychology*. Volumen 3: *Social, Emotional and Personality Development* (pp. 26-41). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Tomasello, Michael, Melinda Carpenter, Josep Call, Tanya Behne & Henrike Moll (2005). Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognitions. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 75-735.
- Trevarthen, Colwyn & Kenneth Aitken (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Tronick, Edward (1989). Emotion and Emotion Communication in Infants. *American Psychologist*, 44(2), 112-119.
- Wellman, Henry (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.