

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 12



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

INTERSUBJETIVIDAD Y ATRIBUCIÓN PSICOLÓGICA¹

Diana Pérez

Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas

Silvia Español

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

1. INTRODUCCIÓN

En la literatura psicológica y filosófica reciente es usual toparse con el concepto de intersubjetividad. También es usual toparse, especialmente en el ámbito de la psicología del desarrollo, con la distinción entre intersubjetividad primaria, secundaria y terciaria. Parece bien establecido —como fruto de innumerables trabajos empíricos— que cada uno de estos modos de contacto intersubjetivo aparece en un cierto momento evolutivo claramente establecido y que la secuencia de hitos en el desarrollo implicados en estos tres modos de intersubjetividad está bastante clara. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, no se ha logrado explicar satisfactoriamente el tránsito de un modo de intersubjetividad a otro. En parte, esto ocurre porque tampoco está del todo claramente especificado en qué consiste cada uno de estos modos de interacción intersubjetiva. En este trabajo no vamos a ocuparnos del problema del tránsito de la intersubjetividad primaria a la secundaria, sino que hemos englobado ambas bajo el término *formas básicas de intersubjetividad* y nos ocuparemos del tránsito desde estas hacia la intersubjetividad terciaria. Nuestra apuesta es que se puede lograr una caracterización apropiada de este pasaje si se adopta el marco de la perspectiva de segunda persona en la comprensión de la intersubjetividad y se busca una explicación

¹ Una versión inicial de este trabajo fue presentada en el *IV Coloquio Internacional Lenguaje, Contexto y Cognición*, realizado por *Mente y Lenguaje*, en Pisac, del 18 al 20 de julio de 2012. Agradecemos a los participantes del encuentro por sus valiosas preguntas y sugerencias y especialmente a César Escajadillo por su comentario crítico.

genética del desarrollo de la intersubjetividad que incorpore más explícita y detalladamente algunos elementos desatendidos en la literatura reciente, específicamente el juego de ficción y la capacidad narrativa. En este trabajo nos detendremos especialmente en el primero.

2. LAS FORMAS BÁSICAS DE LA INTERSUBJETIVIDAD

Dos son los supuestos básicos implicados en el clásico problema de las otras mentes: (i) que nuestros estados mentales nos resultan transparentes, tenemos un acceso directo, privilegiado a ellos; en cambio, (ii) que los estados de los otros nos resultan opacos y no accedemos a ellos de una manera directa. El «problema» —cómo nos damos cuenta de que los demás son seres con mente y le atribuimos deseos, intenciones, creencias si no tenemos un acceso directo a sus mentes— recibió dos respuestas clásicas: la simulacionista y la teórico-inferencial. Tales respuestas han sido denominadas también perspectiva de primera y de tercera persona debido a que, en el primer caso, se resalta el acceso privilegiado a la primera persona del singular («yo») en la atribución de estados mentales a los otros (y su proyección simulada en los demás); mientras que en el segundo el énfasis explicativo está puesto en la posibilidad de atribución, mediante procesos inferenciales o teóricos, a un otro objetivado y distante, un «él». Pese a sus diferencias y aparente oposición, ambas suponen un mismo punto de partida: la idea de que la mente de los otros es opaca y no puede ser percibida directamente o, en otras palabras, la creencia de que no es posible tener una experiencia directa del otro.

En los últimos diez años se ha desarrollado una nueva aproximación teórica que reformula el punto de partida mismo desde el cual suelen plantearse estas dos teorías, que ha dado en llamarse «perspectiva de segunda persona»². La perspectiva de segunda persona pone el énfasis en la relación «yo-vos» y resalta que los modos básicos de estar y comprender a los otros, y a uno mismo, se basan en un conjunto de habilidades para la comprensión recíproca que se desarrolla y expresa en contextos interactivos, por ende, públicos y sociales. Asume que en la vinculación con el otro intervienen componentes que tienen una directa expresión pública, como expresiones faciales o posturales y diversos patrones conductuales. Y considera que los aspectos expresivos —como el tono de voz o la configuración facial— son percibidos como directamente significativos y constituyen la base de una reacción correspondiente que tiene pleno sentido dentro de la situación de una interacción. Lo que un sujeto hace tiene una respuesta sensible en el otro, de tal suerte que acciones y reacciones tienen

² Para argumentos en su favor véanse Gallagher (2001), Gomila (2002) y Hutto (2008), entre otros.

los rasgos de la reciprocidad. Se destaca también que la atribución mental en contextos interactivos no solo es recíproca sino que además los participantes se percatan de su mutua atribución, lo cual condiciona el contenido de la atribución. Lo mental no es por tanto considerado algo privado sino público, expresivo y dinámico.

La distinción entre las perspectivas de primera, tercera y segunda persona apunta a destacar los posibles modos de acercamiento a cierto fenómeno —el de la comprensión cotidiana de las mentes humanas que adoptan los teóricos, tanto dentro de las diversas aproximaciones filosóficas como psicológicas. Paradigmáticamente, quienes han destacado el rol de la empatía, como Collingwood, o de la simulación, como Gordon, Heal y Currie en la literatura filosófica, son defensores de una perspectiva de primera persona, tanto como Harris, que pone en primer plano la imaginación desde la psicología del desarrollo. Quienes han destacado el rol de las teorías en la comprensión de las mentes, como Lewis o Fodor, y, en general, los funcionalistas en el ámbito filosófico o Gopnik y Wellman en el ámbito de la psicología, son defensores de la tercera persona. Y, finalmente, quienes han destacado el carácter expresivo de la conducta humana y el rol del cuerpo en las interacciones psicológicas, como Wittgenstein y Gallagher en el ámbito filosófico o Reddy y Gómez en el ámbito psicológico, pueden considerarse defensores de una perspectiva de segunda persona³.

Ahora bien, los teóricos de la segunda persona suelen recuperar la teoría de la intersubjetividad de Trevarthen para quien su propuesta «[...] no es nada menos que una teoría de cómo las mentes humanas, en los cuerpos humanos, pueden reconocer los impulsos del otro de forma intuitiva, con o sin elaboraciones cognitivas o simbólicas [...]» (1998, p. 17). Aunque algunos autores toman solo la idea general de intersubjetividad, la mayoría incorpora su clásica distinción ontogenética entre intersubjetividad primaria y secundaria (Trevarthen, 1979 y 2000; Trevarthen & Hubley, 1978; Trevarthen & Reddy, 2007).

³ Es importante destacar que los defensores de la segunda persona no han cuestionado la idea de una asimetría en la *atribución* de sensaciones, ideas o sentimientos a nosotros mismos y a los otros, pese a que la asunción del carácter público y observable de los estados mentales de los otros torna plausible la posibilidad de aprehenderlos directamente. Tal idea suele ejemplificarse con el clásico caso del concepto *dolor*. Se dice que los criterios o las fuentes de evidencia a los que apelamos a la hora de afirmar juicios de dolor en uno u otro caso difieren: (i) atribuimos estados psicológicos, como el dolor, a los otros sobre la base de evidencia observacional, conductual, y lingüística; (ii) nos atribuimos dolor a nosotros mismos sin apelar a evidencia alguna, simplemente porque (causal) sentimos dolor. Es decir, nuestros estados mentales nos resultan transparentes, tenemos un acceso directo, privilegiado a ellos; en cambio, los estados de los otros, si bien no nos resultan definitivamente opacos (no estamos reducidos a acceder a ellos vía simulación o metarrepresentación) no se nos dan de la misma manera que los propios; por lo que en este caso nos basamos en elementos observacionales, conductuales, lingüísticos o no, para hacer atribuciones. La cuestión de la atribución será tratada en el próximo apartado.

La propuesta clásica de Trevarthen apunta a la identificación de periodos evolutivos en el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal, cognitivas y afectivas, de los niños. Su descripción de las características propias de cada uno de estos momentos evolutivos, cuando es tomada en consideración, es aceptada por todas las perspectivas mencionadas arriba: hay consenso entre los teóricos de las tres perspectivas mencionadas (tanto entre filósofos como psicólogos) respecto de la naturaleza de estas interrelaciones. Repasemos brevemente la descripción clásica de lo que nosotras denominaremos *formas básicas de la intersubjetividad*, expresión que usaremos para englobar la intersubjetividad primaria y la secundaria.

De acuerdo con Trevarthen, la *intersubjetividad primaria* refiere al modo más primitivo de conexión psicológica que caracteriza los primeros meses de vida del bebé. En tanto el bebé realiza conductas que evocan respuestas en el otro y viceversa, puede hablarse de intersubjetividad. Se trata de una conexión diádica, basada en la atención mutua, en la que se comparten estados emocionales. En estos intercambios puede observarse muy tempranamente una alternancia de turnos en las vocalizaciones emitidas por la díada. Por tal motivo se los denominó protoconversaciones. Hasta alrededor de los dos meses, la toma de turnos se establece a la manera de un lento adagio; poco después, el pulso que comparten en sus juegos vocálicos se acelera a un andante y los encuentros más animados semejan cada vez más juegos que protoconversaciones. Estos intercambios incluyen frecuentemente episodios o ciclos de imitación mutua; en ellos puede observarse también una sincronía interactiva en la que toma lugar un ‘reflejar simpático’ (*sympathetic mirroring*), una correspondencia transmodal simpática, por ejemplo, del ritmo de las vocalizaciones de la madre con los movimientos de brazos del bebé (Condon & Sander, 1974, citados por Trevarthen, 2000). Actualmente, estos casos de reflejar simpático se describen como uno de los tantos modos de acoplamiento (transmodales o no) de los ritmos y los gestos sonoros y motores de uno y otro que se engloban bajo el término de musicalidad comunicativa (Malloch & Trevarthen, 2009; Stern, 2010). Por ejemplo, Malloch y Trevarthen analizaron los intercambios vocálicos entre una beba de tres meses y su madre y encontraron una reiterada y particular imitación vocálica de la madre: después de cada emisión de la beba, las tres medidas del timbre de la madre bajaban: la madre hacía su voz más parecida a la del bebé. Con ese solo recurso, le señalaba que la estaba escuchando, que estaba ahí, con ella, atenta y dispuesta al intercambio. Este caso es considerado el ejemplo paradigmático de musicalidad comunicativa. Estos intercambios no incluyen más que las emanaciones de uno a otro y suponen esencialmente estados de simpatía, de «sentir con» el otro; en ellos, los objetos, el mundo externo entero, queda fuera.

El tránsito hacia la *intersubjetividad secundaria* ocurre alrededor de los nueve meses, cuando el bebé comienza a compartir el interés por los objetos y eventos del mundo. Sus primeras manifestaciones son el fenómeno de atención conjunta (en el que niño y el adulto alternan la mirada hacia algún objeto de interés y hacia el compañero de interacción) y las primeras pautas preverbales de comunicación intencionada, especialmente las pautas protodeclarativas de comunicación (mediante las cuales el niño dirige la atención del adulto hacia un objeto con el mero fin de compartir la experiencia con el otro) que emergen alrededor de los doce meses. En particular, el gesto de señalar con función declarativa es considerado la primera referencia motora. El periodo de intersubjetividad secundaria da cuenta de un momento evolutivo particular —desde la atención conjunta hacia las pautas preverbales comunicativas durante el último trimestre del primer año de vida—, en el que el contacto psicológico se establece entre sujetos que dirigen conjuntamente su atención a objetos de referencia compartidos. A diferencia de las relaciones diádicas, sujeto-sujeto, propias de la intersubjetividad primaria, la relación ahora es triangular, se establece una relación sujeto-sujeto-objeto en la que hay dos sujetos con estados psicológicos claramente intencionales (de *aboutness*) y un mundo compartido de referencia y manipulación.

Ahora bien, aunque la distinción entre intersubjetividad primaria y secundaria es la más reconocida y usada en la literatura psicológica y filosófica, algunos autores, próximos a la perspectiva de segunda persona, han descrito e incluido en su tipología otros modos de intersubjetividad. Por ejemplo, Gómez (1998) distingue entre un modo de intersubjetividad de segunda persona, en la que dos subjetividades⁴ entran en contacto y son recíprocamente conscientes de la conciencia ajena (el ejemplo que da implica la atención mutua a objetos, por lo que, en principio, parece restringirse a la intersubjetividad secundaria) y la intersubjetividad de tercera persona, en la que una subjetividad toma otra subjetividad como objeto, no se requiere contacto y se piensa acerca de lo que el otro tiene en mente. Así también Bråten y Trevarthen (2007) distinguen, además de la intersubjetividad primaria y secundaria, un nivel de la terciaria en el que hay relaciones intersubjetivas reflexivas y recursivas, en el sentido de una comprensión comunicativa mediada por metarrepresentaciones que incluye referencia simbólica a mundos reales o ficcionales de la imaginación o simulación conjunta, y en el que hay un habla narrativa, la cual implica predicación y un sentido verbal o narrativo de sí mismo y del otro. Nótese que en tal intersubjetividad terciaria las capacidades metarrepresentacionales no se separan de la comprensión comunicativa, es decir, de los procesos anclados en el aquí y ahora de la interacción.

⁴ Por *subjetividad* hay que entender simplemente la forma en que percibimos, pensamos o sentimos acerca del mundo.

Con el fin de abordar el problema del tránsito hacia la intersubjetividad terciaria, proponemos reorganizar las varias distinciones mencionadas de la siguiente manera: (i) englobar las experiencias de intersubjetividad primaria y secundaria bajo el rótulo de *formas básicas de intersubjetividad*, y (ii) distinguirlas de las *formas no básicas de la intersubjetividad*, que incluyen como modo prototípico el pensar distanciado, meta-representacional, hacia los contenidos opacos de la mente del otro, en particular sus creencias, pero que puede abarcar otros modos intermedios de encuentros mediados por signos complejos, símbolos o representaciones de segundo orden, así como comprensión comunicativa mediada por metarrepresentaciones.

3. LA ATRIBUCIÓN PSICOLÓGICA Y LAS FORMAS NO BÁSICAS DE LA INTERSUBJETIVIDAD

En filosofía hay una larga tradición que se remonta al silogismo práctico aristotélico para dar cuenta de los mecanismos de atribución psicológica. Este esquema clásico de atribución psicológica involucra la explicación de la acción por deseos y creencias; es decir, por estados de actitud proposicional. Los conceptos de actitud proposicional se aplican a estados con contenido, esto es con condiciones de verdad, con propiedades semánticas. Estos estados involucran cuatro elementos: (1.) Sujeto / organismo/ individuo /sistema, (2.) actitud psicológica (de creencia, deseo, etcétera), (3.) condiciones de verdad (los estados de cosas del mundo representado), y (4.) un modo de presentación del mundo, o contenido proposicional.

La tradición filosófica ha tomado como paradigma de concepto de actitud proposicional el de *creencia*. Quien posee el concepto de creencia comprende que aquel al que se le atribuye una creencia puede representar el mundo verdadera o falsamente, es decir que el mundo puede o no coincidir con nuestras creencias o, en otros términos, que puede haber un desacople entre el mundo y lo creído (3.), que explicaría la acción fallida. Asimismo, quien tiene el concepto de creencia es capaz de darse cuenta de que dos individuos pueden referirse al mismo estado de cosas en el mundo sin saberlo, por desconocer las identidades relevantes, es decir, comprende que las atribuciones de creencias involucran opacidad referencial (4.).

Esta comprensión de las actitudes proposicionales permite explicar la acción intencional a partir de las peculiares conexiones entre el mundo deseado y el mundo representado por las creencias del agente. Es porque un individuo desea que p , y cree que solo se dará p en caso de que haga q , que el individuo está dispuesto a hacer q . Nótese que en este caso paradigmático deben atribuirse estados con *contenido proposicional* para que la explicación de la acción pueda llevarse a cabo, dado que la inferencia práctica depende de inferencias realizadas entre los contenidos de los

estados psicológicos, contenidos que para entrar en genuinas relaciones inferenciales deben ser poseedores de valores de verdad. Así, entendiendo que los intercambios interpersonales están basados en la posibilidad de comprender y anticipar las acciones ajenas, los teóricos clásicos han focalizado sus estudios en la capacidad de atribución de creencias a nuestros congéneres y, en particular, la posibilidad de atribuir creencias falsas para dar cuenta de acciones fallidas. En efecto, la atribución de conocimiento no permite explicar adecuadamente *toda* acción humana: conocer es un verbo de logro y, por tanto, si uno actuara solo en función de lo que conoce, jamás podría realizar acciones ineficaces, porque en todas nuestras acciones el mundo coincidiría con nuestra representación del mundo. Pero somos humanos, imperfectos, muchas veces fallamos, y la única manera de explicar esto es apelando a estados psicológicos como el de creencia, en el que hay posibilidad de un desacoplamiento entre el contenido proposicional creído y el estados de cosas efectivos del mundo. Por ello el «test de falsa creencia» ha sido la piedra de toque para establecer en qué momento los niños han logrado una acabada comprensión de las mentes humanas y, con ello, de las interacciones interpersonales característicamente humanas.

En las primeras formulaciones del test (Wimmer & Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) pareció quedar establecido que los niños eran capaces de atribuir creencias falsas hacia los cuatro años y medio. En trabajos más recientes (Southgate, Senju & Csibra, 2007), se ha mostrado que niños más pequeños (de veinticinco meses) también son capaces de pasar versiones reformuladas del test⁵. No vamos a detenernos a evaluar todos los problemas metodológicos que surgen de las diferentes formulaciones del test y de la interpretación de los datos recogidos ya que no importa —para los propósitos de este trabajo— cuándo se da exactamente el pasaje (si a los dos años, como afirman los estudios más recientes, o los cuatro, como dicen los clásicos); lo importante es que hay un salto entre la atribución psicológica propiamente dicha (es decir, la atribución de estados psicológicos con contenidos proposicionales) y los modos de contacto psicológicos anteriores respecto de los cuales cabría preguntarse si corresponde considerarlos casos en los que hay involucradas atribuciones psicológicas.

En efecto, si por *atribución psicológica* vamos a entender solamente aquellos casos que se ajustan al modelo de las actitudes proposicionales, hay una infinidad de situaciones en las cuales no tratamos a los demás como objetos, pero tampoco los tratamos como sujetos que exhiben estados de actitud proposicional. Consideremos el caso de quien actúa de cierta manera porque está celoso o quien reacciona

⁵ Algunos autores incluso aventuran edades más tempranas (quince meses, Onishi & Baillargeon, 2005). Sin embargo estos experimentos han sido criticados porque puede darse una explicación más simple de los desempeños de los niños sin atribuir creencias falsas (Southgate, Senju & Csibra, 2007).

ante una situación peligrosa escondiéndose o quien grita de dolor. En estos casos no resulta indispensable atribuirle creencias y deseos a la persona para comprender su acción. Cuando poseemos maestría en el uso de conceptos psicológicos la tentación a usarlos es muy grande (tal vez inevitable). Por lo que probablemente lo haríamos sin dudar, si la conducta en cuestión es desplegada por un adulto. Pero dudaríamos en hacerlo si estamos tratando de comprender la conducta de un bebé, de un niño pequeño o de un animal no humano.

Los defensores de la segunda persona, por ejemplo Gomila (2002), han aceptado que hay mecanismos de atribución psicológica que se ponen en juego en las interacciones humanas en las que participan individuos menores al año, es decir, en lo que llamamos formas básicas de intersubjetividad, más específicamente, en el tipo de interacciones recogidas en los triángulos propios de la intersubjetividad secundaria (periodo en el que, de acuerdo con todos los test realizados hasta el momento, los niños no son capaces de pasar ninguna versión del test de falsa creencia, por lo que no resulta adecuado atribuirles la posesión del concepto de creencia). En efecto, se considera que este tipo de interacción desplegada hacia los doce meses está regida por la reactividad emocional ante la expresión (natural) de la emoción ajena, así como la imitación de la acción intencional ajena y la comprensión de una intención inscrita en la acción. Así, parece que sería apropiado considerar que el bebé que reacciona ante la expresión de miedo de la figura de crianza pone en marcha un mecanismo de atribución de estados psicológicos, en este caso de atribución de estados emocionales. De la misma manera, cuando un bebé percibe que alguien intenta agarrar un objeto, o alterna la mirada entre los ojos de un adulto y los de un objeto, señalándolo y emitiendo sonidos, podría pensarse que el bebé está poniendo en juego ciertos mecanismos de atribución psicológica, comprendiendo la acción del adulto como una acción motivada por el deseo de satisfacer las necesidades del niño, o por la creencia de que el niño necesita aquello que está señalando. Y usualmente nosotros, los adultos que acompañamos al bebé, no dudamos en pensar de esta manera.

Sin embargo, no parece indispensable dar cuenta de los mecanismos psicológicos puestos en juego por el bebé apelando a mecanismos de atribución psicológica «maduros». Es más, si —como mencionamos arriba— hay buenas razones para pensar que a los doce meses ningún bebé testado con ninguno de los paradigmas experimentales disponibles ha pasado exitosamente el «test de falsa creencia», es razonable pensar que el bebé no ha puesto en juego mecanismos de atribución de estados proposicionales complejos como la creencia. Y tampoco parece necesario suponer que sea conveniente atribuir al bebé la comprensión de ningún concepto de actitud proposicional, es decir, de ningún concepto de estado psicológico con contenidos con las características que poseen los contenidos de las creencias —(3.) y (4.)—.

Por ello, a nuestro juicio, resulta inadecuado considerar que en estos casos existe atribución psicológica entendida de la manera en que se caracteriza clásicamente. Dicho de otra manera, en el nivel de la intersubjetividad secundaria consideramos que no hay propiamente hablando procesos de atribución psicológica, es decir, de atribución de estados con contenido proposicional al otro ni a uno mismo.

Podríamos preguntarnos si en estos triángulos existe algún tipo de atribución psicológica o, por el contrario, no hay nada que así pueda denominarse. Puesto en otros términos, la pregunta podría plantearse así: ¿cuáles son los conceptos psicológicos disponibles a un bebé que participa en las formas básicas de la intersubjetividad? Pensamos que, si hubiera algo parecido, esto es, si pudiera afirmarse que los niños involucrados están en posesión de algunos conceptos psicológicos, solo se podría considerar que los sujetos poseen conceptos de algunas sensaciones corporales (por ejemplo, dolor), de algunas emociones con contenido objetual pero no proposicional (por ejemplo, miedo al león), del concepto de deseo hacia un objeto (por ejemplo, querer un yogur) y del concepto de atención/intención dirigida a un objeto (por ejemplo, mirar el trompo, agarrar el vaso, etcétera).

Ahora bien, es claro que las interacciones prototípicas de la intersubjetividad terciaria solo son posibles si hay atribución de estados psicológicos con contenido proposicional. En estos casos el sujeto tiene maestría no solo de los conceptos involucrados en el contenido proposicional sino también en el concepto de la actitud psicológica involucrada: es decir debe poseer el concepto de creencia que *p*, deseo que *p*, intención que *p*, miedo que *p*; en otras palabras, debe ser capaz de manejar metarrepresentaciones (tiene que representarse a alguien como un individuo que maneja representaciones, es decir, que desacopla el mundo pensado del mundo real). El contenido de estas actitudes psicológicas, dado su carácter proposicional, tiene a su vez tres características ausentes en las atribuciones de estados psicológicos con contenidos no-proposicionales, como las mencionadas más arriba, que resultan ser las propias de las formas básicas de la intersubjetividad. Nuestra propuesta acerca de las tres características ausentes en las atribuciones de estados psicológicos con contenidos no-proposicionales podría considerarse una generalización a otros estados psicológicos (como deseo e intención) de la distinción trazada por Dretske entre el 'ver simple' (*simple seeing*) y el 'ver epistémico' (*epistemic seeing*) (tomado de Bermúdez, 2003). El ver simple es caracterizado de la siguiente manera:

- (1) toma complementos no-proposicionales,
- (2) crea contextos transparentes,
- (3) es hecha verdadera por relaciones perceptuales directas entre los perceptores y los particulares.

En cambio, el ver epistémico se caracteriza porque:

- (1') toma complementos proposicionales,
- (2') crea contextos opacos,
- (3') es hecho verdadero por relaciones epistémicas basadas perceptualmente entre perceptores y proposiciones.

Extrapolando esta idea podríamos sostener, entonces, que en la atribución psicológica prototípica/clásica hay atribución de estados psicológicos con contenido proposicional, es decir con un contenido que:

- (1) tiene valor de verdad, es decir es V o F,
- (2) tiene una estructura predicativa, y
- (3) está constituidas por conceptos, es decir, elementos constituyentes recombinables.

Por el contrario, en el caso de las atribuciones psicológicas sin contenido proposicional, estas características están ausentes, ya que se trata de estados con contenidos en los que:

- (1') solo puede hablarse de satisfacción o no,
- (2') no hay predicación, y
- (3') puede no haber conceptos involucrados, es decir, puede haber una actitud dirigida directamente hacia un objeto en el mundo, sin mediación de ningún modo de presentación bajo el cual se establece esta direccionalidad y, por tanto, sin opacidad alguna.

El desafío que nos planteamos, entonces, es avanzar en la explicación evolutiva del pasaje de los modos no proposicionales de atribución presentes en las formas básicas de intersubjetividad a los modos canónicos y proposicionales de atribución psicológica que aparecen hacia los cuatro a cinco años de vida.

Como es bien sabido, Davidson en su trabajo *Subjective, Intersubjective, Objective* agradeció no ser un psicólogo del desarrollo:

La dificultad para describir la emergencia de los fenómenos mentales es un problema conceptual: es la dificultad para describir los estadios más tempranos en la maduración de la razón, los estadios que preceden a la situación en la cual conceptos como intención, creencia y deseo tienen una aplicación clara. Tanto en la evolución del pensamiento en la historia de la humanidad, como en la evolución del pensamiento de cada individuo, hay un estadio en el cual no hay pensamiento seguido de otro en el cual hay pensamiento. Describir la emergencia del pensamiento sería describir el proceso que lleva del primero al segundo de estos estadios. [...] Agradezco no estar en el campo de la psicología del desarrollo (2001, pp. 127-128; la traducción es nuestra).

La dificultad conceptual con la que se topó Davidson (y de la que nunca pudo salir) se deriva, a nuestro juicio, de dos tesis que defendió profusamente: (i) que solo pueden atribuirse creencias a quien posee los conceptos de creencia y de verdad objetiva, y (ii) que todos los verbos psicológicos son —explícita o implícitamente— verbos de actitud *proposicional*. Si nuestra propuesta conceptual desarrollada hasta aquí es correcta, ninguna de estas dos tesis debe ser aceptada. En efecto, poseer una creencia no implica tener el concepto de creencia ni de verdad objetiva, aunque seguramente tener el concepto de creencia va de la mano de tener el concepto de verdad objetiva, tal como sostuvo este autor (2001, pp. 95-105). Los niños en cierto momento —entre los dieciocho meses y los cuatro años— tienen creencias acerca del mundo pero no tienen el concepto de creencia ni de verdad objetiva, ya que solo son capaces de comprender y atribuir estados psicológicos con contenido no-proposicional. La posibilidad de atribuir cierto tipo de estados psicológicos como deseos o intenciones sin contenido proposicional, transparentes, dirigidos directamente hacia objetos del mundo permite identificar verbos psicológicos que no están conceptualmente atados a creencias ni a otros verbos de actitud proposicional, mostrando así que no todas las atribuciones psicológicas involucran contenidos proposicionales.

Nuestra impresión es que, en la medida en que hemos alcanzado el logro cognitivo consistente en poner en marcha mecanismos metarrepresentacionales, se vuelve inevitable ponerlos en funcionamiento cada vez que observamos acciones de seres animados. Pero, sin embargo, en muchos casos resulta perfectamente viable «reescribir» las escenas que presenciamos, por ejemplo, entre bebés prelingüísticos y adultos, sin apelar a metarrepresentaciones para describir las acciones del bebé. Y también podríamos ensayar estas reescrituras cuando consideramos ciertos peculiares intercambios entre adultos: por ejemplo, entre los artistas y el público en el caso de aquellas artes que no implican contenidos proposicionales, como la música y la danza, y también en nuestras experiencias interpersonales íntimas, especialmente en encuentros amorosos.

4. EL PASAJE

En este apartado, una vez establecidos los tipos de atribución psicológica involucrados en los distintos modos de intersubjetividad, trataremos de avanzar en la aún incompleta explicación genética del pasaje de un tipo de atribución a la otra. La hipótesis que queremos presentar en esta ocasión es que hay dos elementos que aparecen durante el segundo y tercer año de vida, respectivamente, que cumplen un papel importante en la explicación de este pasaje y que permanecen en juego en nuestra vida adulta paradigmáticamente cuando consumimos literatura (y otras formas asociadas de artes narrativas: cine, teatro, etcétera). Se trata del juego de ficción

(y funcional), es decir, de la capacidad de simular/pretender, y de la capacidad narrativa, esto es, de la capacidad de organizar el mundo social de forma narrativa, de comprender y producir narraciones). En esta ocasión nos ocuparemos con detalle del primero.

Es llamativo que la actividad lúdica ficcional de los niños haya sido desatendida en los modos habituales de tratar la cuestión del desarrollo de la atribución psicológica cuando, en el ámbito de la psicología del desarrollo, desde mediados de siglo XX, el juego de ficción (i) es considerado una de las claves para el desarrollo de las capacidades simbólicas, (ii) es considerado precursor de la teoría de la mente y (iii) es el hito evolutivo que aparece en el desarrollo inmediatamente después del establecimiento de la intersubjetividad secundaria.

En psicología del desarrollo, en el marco de la psicología cognitiva clásica, fue Leslie (1987 y 1994) quien llamó la atención sobre el juego de ficción como un indicador de la presencia temprana de capacidades metarrepresentacionales. En efecto, fue el primero en establecer un vínculo claro, aunque discutible, entre las habilidades mentalistas y el juego de ficción. Su intuición consistió en suponer que existe un isomorfismo profundo entre las propiedades de la ficción y la intencionalidad propia de los enunciados con verbos de creencia. Según Leslie, el dominio de la «teoría de la mente» es el resultado del funcionamiento de un módulo, de una competencia cognitiva relativamente específica e independiente de otras, que se define por la capacidad de construir y manipular metarrepresentaciones, las cuales son producto de un tipo especial de operación cognitiva —el desacoplamiento— de origen innato. Seguidamente, el mecanismo de desacoplamiento es el resultado de un potencial prefigurado por información genética que está programado para desatarse durante el segundo año de vida: su primera manifestación es el juego de ficción. Leslie considera que el desarrollo del módulo mentalista consiste en un proceso de desacoplamiento que forma un nuevo plano representacional cuya fase crítica se sitúa entre los dieciocho meses y los cinco años. ¿Cómo es posible —pregunta— que un niño piense una banana como siendo un teléfono, o una taza vacía como si contuviese té? Si el sistema representacional está en desarrollo, ¿cómo puede tolerar estas distorsiones en las relaciones semánticas? Para que el juego de ficción sea ficción y no un error categorial es necesario mantener un nivel de representaciones primarias, que representan directamente objetos y situaciones en el mundo; pero, además, ha de incluirse otro orden representacional que no involucra representaciones, sino representaciones de representaciones. Ellas son metarrepresentaciones o representaciones secundarias en las que han dejado de regir las relaciones ordinarias de referencia y verdad que existen entre las representaciones primarias y las cosas. El rasgo básico de su modelo es la creación de la ficción mediante el copiado de una representación primaria dentro de

un contexto metarrepresentacional. Este contexto vuelve opaca la expresión que era primariamente transparente; las relaciones de referencia, verdad y existencia de la representación se suspenden mientras aparecen en este contexto. El contexto metarrepresentacional desacopla la representación primaria de sus relaciones de referencia, verdad y existencia; mientras tanto, la representación primaria original —una copia de la cual fue llevada a un segundo orden— continúa con su referencia literal y sus relaciones de verdad y referencia. Dada las características de su modelo, Leslie necesita marcar las expresiones desacopladas y decide hacerlo utilizando comillas («...»).

Así, este autor sugiere que a cada una de las propiedades semánticas de las expresiones de creencia le corresponde una forma básica de juego: (1) la opacidad referencial recuerda el proceso de sustitución de objeto, (2) el no compromiso de verdad se relaciona con la posibilidad de atribuir propiedades ficcionales, no reales a los objetos, (3) el no compromiso de existencia recuerda los juegos en que se definen objetos puramente imaginarios. La razón de este isomorfismo reside en que ambos operan con metarrepresentaciones.

A continuación, intenta responder otra pregunta: ¿quién desacopla la expresión? Para responderla recurre al lenguaje natural que contiene términos que denotan la relación entre agentes y proposiciones: *pretend* ('simular' o 'ficcional'), es uno de esos términos. Adhiere, entonces, a su modelo formal un elemento que representa la relación informacional. La metarrepresentación de ficción tendría entonces la siguiente forma general: agente-relación informacional-«expresión». En esta forma el agente puede ser «yo», «Juan», «mi madre»; por lo que el mecanismo que permite la comprensión del juego propio es el mismo que explica la comprensión del juego de los demás. La relación informacional es «fingir o simular» y la representación desacoplada es algo del tipo «que esto es un avión». Como la expresión desacoplada ya no refiere directamente, no tiene una relación directa al mundo, decide no usar el término *referencia* y utiliza el término *anclaje*. La idea es que las expresiones desacopladas no tienen referencia a objetos, entonces ellas están ancladas a partes de la representación primaria (en nuestro caso, el avión podría estar anclado a un lápiz, por ejemplo). Y señala, la «relación informacional» es necesaria porque la expresión desacoplada no se relaciona automáticamente con el sistema de representación primaria. Las relaciones informacionales pueden ser vistas como funciones computacionales que relacionan el agente, la expresión desacoplada y la representación primaria.

La propuesta modular e innatista de Leslie está en las antípodas de la teoría de la intersubjetividad. Asimismo, hay muchos trabajos que han apuntado a mostrar que el juego de ficción no presupone capacidades metarrepresentacionales como Leslie sostiene (véanse por ejemplo, Jarrold y otros, 1994; Currie, 1998). Sin embargo, trataremos de argumentar, es posible proponer una aproximación al juego como eslabón

del pasaje entre las formas básicas de la intersubjetividad y la atribución psicológica madura adoptando una perspectiva de segunda persona, que contemple el cambio y la novedad en el desarrollo y no se comprometa con la presencia de metarrepresentaciones como elemento fundante de la capacidad ficcional, sino que, a la inversa, considere que es la capacidad de involucrarse en determinados tipos de juego lo que da lugar a la aparición de las capacidades metarrepresentacionales. Así, la falta de juego de ficción (que puede observarse a veces en algunos niños) no sería un síntoma de una falla en las capacidades metarrepresentacionales, sino que por fallar la motivación y/o capacidad para involucrarse en cierto tipo de juegos se retrasa o dificulta la adquisición de las capacidades metarrepresentaciones. No daremos un argumento concluyente a favor de esta tesis (básicamente porque no creemos que sea posible un argumento tal ni para uno ni para el otro lado). Nos enfocaremos en contar una historia plausible del pasaje que nos ocupa adoptando este supuesto, que, esperamos, resulte más iluminadora que la propuesta alternativa.

Pese a su impronta modular y a su hipótesis de un mecanismo desacoplador innato, la teoría de Leslie ha atraído la atención de autores cercanos a la perspectiva de segunda persona como Rivière y Hobson. De acuerdo con Rivière (2003[1999] y 2003[2000]), el juego de ficción señala la aparición de un nuevo orden representacional: el niño mantiene en su conciencia dos niveles de representación, una literal y otra que lo sitúa en un plano nuevo que implica el uso de ciertas formas específicas de representación, representaciones entrecomilladas o suspendidas. Y en esto acuerda con Leslie. Pero este orden representacional es similar, no igual, al que se someten los enunciados con verbos de creencias. No son representaciones de relaciones representacionales, no requieren una representación tacita de un agente, una relación representacional y una expresión entrecomillada. Al jugar, el niño puede hacer que «A es Z» sin necesidad de la cláusula «yo finjo que A es Z». «Ello permite que la mente del niño “se despegue” progresivamente —sin por ello perder suelo de las realidades inmediatas y de la necesidad de acomodación literal de representación de ellas» (Rivière, 2003[1999], p. 228). Entre las representaciones suspendidas y las metarrepresentaciones, en sentido estricto, media una amplia distancia evolutiva. Las segundas solo son asequibles alrededor de los cuatro años y medio, momento en que los niños se muestran capaces de resolver la tarea de falsa creencia. Pero, sin embargo, y este es el punto en el que rescata lo que denomina «la genial intuición de Leslie», ambas representaciones tienen algo en común: ambas están desligadas de la exigencia de sumisión adaptativa a la realidad a la que se someten las representaciones primarias que el hombre comparte con otros animales; tanto en una como en otra han quedado «en suspenso» las relaciones ordinarias de referencia y verdad que existen entre las representaciones primarias y las cosas o eventos del mundo.

En realidad, sugiere Rivière, la cualidad esencial de los enunciados de creencia, ese rasgo de intencionalidad que suspende compromisos de verdad, de existencia y de transparencia referencial, no es más que una consecuencia de la suspensión de mundos representados que se inicia con el juego de ficción. Es en este sentido que el juego de ficción es un precursor del Sistema de Teoría de la Mente (pero no porque comparta el mismo tipo de requisitos representacionales) y su emergencia no es consecuencia de un mecanismo desacoplador de carácter innato. El niño puede fingir realidades alternativas, ver una cosa y actuar independientemente de lo que ve, gracias al desarrollo de los conocimientos que ha ido adquiriendo en sus interacciones con los otros, gracias a su impulso o tendencia hacia la interacción con otros y gracias a un mecanismo semiótico que viene operando desde momentos evolutivos previos. Es el desarrollo de la acción y la interacción lo que lo torna posible el juego de ficción y no un mecanismo innato preprogramado para dispararse a los dos años.

La distinción entre representaciones suspendidas y metarrepresentaciones no es cuestión de poca monta. Indica, aunque Rivière no lo diga explícitamente, que puede existir sustitución de un objeto por otro, pura y genuina ficción, sin lenguaje o, mejor dicho, sin la predicación inherente al lenguaje, y sin conciencia de la actitud proposicional que se mantiene con la situación. Su teoría no se compromete con la presencia de metarrepresentaciones como elemento fundante de la capacidad ficcional, al contrario, considera que es la capacidad de involucrarse en determinados tipos de juego lo que da lugar a la aparición de las capacidades metarrepresentacionales.

Nuestra propuesta consiste en ahondar en este camino abierto por Leslie y Rivière destacando algunos hechos que a nuestro juicio permiten avanzar en la explicación del pasaje desde las formas básicas de la intersubjetividad a la atribución psicológica madura.

Dado que estamos adoptando como punto de partida una perspectiva de segunda persona, queremos enfatizar el hecho de que cada logro cognitivo que alcanza el niño no debe considerarse como algo que ocurre en una interna y aislada mente cartesiana, sino que ocurre en la medida en que el niño en relación con otros es capaz de involucrarse en cierta actividad y *al mismo tiempo* es capaz de reconocer que otro individuo (la figura de crianza, por ejemplo) también está involucrado en exactamente la misma actividad. Veamos esto con un ejemplo concreto: una niña A (quince meses, trece días) recibe de regalo un juego de té. La figura de crianza abre el paquete, agarra la taza de juguete, hace que revuelve, toma el líquido que no existía, hace ruido y dice «¡Qué rico!». Inmediatamente A empieza a hacer lo mismo. Lo que queremos destacar es que A entendió qué era lo que el adulto estaba haciendo y empezó a hacerlo en lo sucesivo, es decir, A entiende a la vez qué hace ella misma y qué hace el otro (no se da uno antes que el otro). Y si en estas acciones hay involucradas

adscripciones de estados psicológicos, esto es, si resulta correcto decir que A comprendió que el adulto estaba jugando a tomar el té, que el adulto quiere jugar, que pretende tomar el líquido, que el adulto sabe que no hay líquido en la taza, etcétera, así como comprende lo que ella misma está haciendo, entonces hay a la vez auto- y hetero-adscripción y, por tanto, posesión de los conceptos psicológicos mencionados⁶.

Los niños solo imitan o se involucran en aquello que comprenden. Alrededor de los doce meses aparecen los primeros juegos funcionales simples (usar un objeto con su uso convencional pero de forma descontextualizada, de manera tal que no tiene los efectos que normalmente tendría: llevarse una cuchara vacía o un vaso vacío a la boca, por ejemplo) y rápidamente empieza a extenderse el ámbito de los posibles receptores de la acción (llevan la cuchara hacia la boca del adulto o del algún muñeco; o el adulto lleva la cuchara vacía a su boca o a la del niño). Entre los quince y los dieciocho meses, aproximadamente, empiezan a incorporarse sonidos simples a los esquemas de acción descontextualizados, como chistidos, y comienza el ordenamiento secuencial, es decir, ponerlos uno detrás del otro (revolver con la cuchara en un vaso vacío y llevarla vacía a la boca). El niño ha ido adquiriendo estas habilidades a través del aprendizaje del uso de instrumentos (cucharas, vasos) posible gracias a la interacción con los adultos que le muestran o enseñan explícitamente su uso, y gracias a que cuando los niños se obsesionan, casi, con el uso descontextualizado de objetos, este es inmediatamente continuado, seguido, iniciado —en cualquier caso, tomado como actividad con sentido— por los adultos que, por ejemplo, abren la boca cuando le acercan una cuchara vacía. Este es el camino típico del desarrollo del juego funcional. Aunque no lo desarrollemos acá, es importante señalar que las imitaciones avanzadas entre niño y adulto, propias del juego en el que uno y otro dan sentido a sus conductas y se imitan, son un logro evolutivo resultado de un largo proceso de andamiaje durante el periodo de despliegue de las formas básicas de intersubjetividad (en los que la imitación mutua y la imitación han cumplido un rol esencial). El bebé nace a un mundo de seres que otorgan sentido a sus conductas: sus movimientos, llantos y acciones iniciales son sometidas desde el principio a un filtro subjetivo de interpretación humana, de forma tal que algunas de sus conductas no intencionadas, carentes de sentido, son consideradas como relevantes y coherentes en términos humanos. Si los bebés llegan a comunicarse de forma intencionada es precisamente porque sus conductas han sido consideradas como intencionadas y humanamente significativas desde el inicio, cuando aún no eran producto de intenciones. Y es este mismo filtro subjetivo el que andamia, avala, permite, favorece el despliegue del significado compartido del juego

⁶ Estamos presuponiendo que la posesión de conceptos psicológicos implica maestría para su uso tanto en primera como en tercera persona. Para una defensa de esta idea véase Diana Pérez, «Conceptos psicológicos» (en elaboración).

funcional (Español, 2004). Con todo este bagaje cuenta A cuando recibe de regalo su juego de té. Así, A comprende de inmediato la propuesta de juego funcional, la imita y hace que el juego continúe.

Nos hemos detenido en este ejemplo porque nos interesa partir de un hecho establecido en algunas observaciones sobre la génesis del juego simbólico en los niños que, creemos, permite explicar con más detalle el pasaje que nos ocupa. Se trata de distinguir claramente entre diferentes tipos de juego. Vamos a enfocarnos en distinguir entre el juego funcional (como el juego de A) y el juego de ficción, que evolutivamente se presenta posteriormente (es decir, el juego funcional es siempre anterior al juego de ficción). La distinción entre juego funcional y de ficción, aunque no siempre se destaca, es reconocida por varios autores (como Hobson, 1995; Rivière, 1984; McCune & Agayoff, 2002; Español, 2004) y coincide con la distinción de Piaget (1977[1946]) entre la ritualización de esquemas y el esquema simbólico propiamente dicho. Además de reconocerse que en el desarrollo normal el juego funcional antecede al juego de ficción, en el desarrollo alterado la distinción permite demarcar niveles de afectación. De acuerdo con Rivière (2003[2000]), en el espectro autista existen diversos niveles de afectación de los trastornos cualitativos de las competencias de ficción e imaginación. En nivel 1, el más afectado, hay una ausencia completa de actividades que sugieren juego funcional o simbólico, así como de cualquier clase de expresiones de competencias de ficción. Pero en el nivel 2 hay presencia de juegos funcionales (que no implican sustitución de objetos o invención de propiedades, consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple, por ejemplo, hacer rodar un cochecito o llevar una cucharita vacía a la boca). Y no hay juego simbólico. En los niveles 3 y 4, que suelen corresponder al autismo de alto funcionamiento y al síndrome Asperger, hay juego simbólico pero poco flexible. El juego funcional prácticamente se solapa con el establecimiento de las pautas comunicativas preverbales (el extremo final de lo que suele considerarse intersubjetividad secundaria): aparece al principio del segundo año de vida. El juego de ficción aparece meses después, hacia el final del segundo año de vida. Consideremos los siguientes dos ejemplos como paradigmáticos:

- (1) Ejemplo de juego funcional: agarrar una taza vacía y «tomar».
- (2) Ejemplo de juego de ficción (*pretend play*): agarrar una banana y usarla como si fuera un teléfono.

Nuestra propuesta consiste en mostrar las diferencias en lo relativo a las estructuras cognitivas involucradas en cada uno de estos tipos de juego. Propondremos que este estricto orden evolutivo responde a una diferencia en el grado de complejidad cognitiva involucrado en cada uno de ellos. En ambos casos hay un *como si*, una acción que no es dirigida hacia el mundo tal cual es, no por ignorancia acerca del mundo,

sino sabiendo que el mundo es de una forma diferente a la manera en la que el nene se dirige a él. Por tanto en estos casos el niño tiene un estado psicológico que no puede describirse usando un concepto psicológico como saber/conocer, sino que necesariamente hay que usar un concepto diferente. Pero tampoco es posible apelar al concepto de *creencia* porque el nene *no* cree que haya leche en la taza ni que la banana sea un teléfono, ni —obviamente— atribuye estas creencias erróneas al adulto (el adulto no expresa sorpresa al «tomar» de la taza y encontrarla vacía, ni el niño). El nene juega a que / simula que / imagina que hay un líquido en la taza / habla por teléfono, y comprende que es eso mismo lo que hace el adulto. ¿Cuáles serían las capacidades cognitivas mínimas que deberíamos atribuirle a este niño que es capaz de involucrarse en este tipo de juegos?

Consideremos en primer lugar el juego funcional. En este caso parece que no basta con atribuir estados psicológicos con contenido objetual. Hemos argumentado que en el periodo entre los nueve y doce meses, en el que hay interacciones propias de la intersubjetividad secundaria, el bebé es capaz de atribuir al adulto y a sí mismo estados psicológicos como desear algo, intentar algo o temer algo, pero que no había razones para pensar que sería posible en este momento evolutivo contar con atribuciones psicológicas (ni a sí mismo ni a los demás) con contenido proposicional. La idea sería que *es en el juego funcional en el que por primera vez es necesario atribuir al niño pensamientos con contenido proposicional*: el nene sabe *que no hay leche* pero simula *que la hay* (juega a que la hay). Se da, entonces, por primera vez el contraste entre estados psicológicos en los cuales existe una proposición afirmada y la misma proposición negada (bajo verbos psicológicos diferentes), sin que esto lleve al niño a cambiar ninguno de los dos estados (es decir, no es algo que lo lleve a corregir el conocimiento que tiene del mundo, por ejemplo, ni algo que sorprenda al niño), sino que, al contrario, parece que el placer se da en este caso no exclusivamente por el movimiento corporal —como ocurre con el juego sensorio-motor—, sino por el desajuste entre los diferentes estados cognitivos.

Consideremos ahora el juego de ficción. En primer lugar, es importante recordar que siempre aparece evolutivamente después del juego funcional, o sea que lo supone: podemos hipotetizar que el juego de ficción es más complejo cognitivamente que el juego funcional. Nuestra propuesta es señalar que la complejidad de este nuevo tipo de juego deriva del hecho de que el contenido auto- y hetero-atribuido en este caso es más complejo: en efecto, no se trata de una misma proposición —«hay líquido»— afirmada como contenido de un estado simulado —«pretendo que...»— y negada en otro —«sé que...»—, sino que *en el caso del juego de ficción hay una negación que no afecta a la proposición como un todo, sino a la predicación*. Veamos el ejemplo: el nene juega a que la banana es un teléfono. ¿Es necesario atribuirle al niño una creencia con

el contenido «la banana es un teléfono»? Creemos que no: lo que hay que atribuirle al niño es un estado psicológico con el siguiente contenido proposicional: (el nene sabe que) esto no es un teléfono/es una banana y (el nene juega a/simula/imagina que) esto es un teléfono. En este caso hay por primera vez incompatibilidad a nivel de predicados (no de proposiciones completas). Existe un único objeto físico (el que el nene tiene en la mano)⁷ que soporta predicados incompatibles en las distintas actitudes psicológicas adoptadas simultáneamente por el niño. Un vez más, es este desajuste lo que hace atractivo/motiva la acción.

Recordemos que, según habíamos argumentado en el tercer apartado, en el caso de los niños de un año (en el periodo de la intersubjetividad secundaria) solo se podría considerar que aquellos poseen y son capaces de reconocer en los demás (y en sí mismos) estados psicológicos como sensaciones corporales (dolor), algunas emociones con contenido objetual pero no proposicional (miedo al león) y el concepto de deseo hacia un objeto (querer un yogur) y de atención / intención dirigida a un objeto (mirar el trompo, agarrar el vaso, etcétera), así como saberes procedurales. El pasaje a la intersubjetividad terciaria suponía lograr manejar estados psicológicos con contenido proposicional, en los cuales: (1) hay V o F del contenido, (2) hay predicación y (3) están constituidas por conceptos, es decir, elementos constituyentes recombinables. Si nuestra descripción de lo que ocurre en el juego funcional es correcta, podríamos decir que es allí donde por primera vez aparece (1), en otras palabras, por primera vez allí el niño puede confrontar la verdad o falsedad de los contenidos de sus pensamientos. Seguidamente, con el juego de ficción aparece (2), es decir, la predicación acerca de un objeto físico presente que bajo diferentes actitudes psicológicas resulta ser y no ser un teléfono (o una banana).

El camino por recorrer para dar cuenta en forma exhaustiva del pasaje de las formas básicas de intersubjetividad a la atribución psicológica madura es largo, y falta mucho por recorrer. En particular, falta explicar el surgimiento del tercer rasgo involucrado en la atribución psicológica de contenidos proposicionales, es decir, la posibilidad de recombinar estos contenidos, para lo cual es necesario que esta atribución psicológica no apunte a través de un índice «esto» al sujeto del contenido proposicional, sino que genuinamente haya una mediación conceptual para el acceso tanto al predicado como al sujeto constituyentes de la proposición atribuida. Probablemente sean dos los procesos centrales implicados en este tránsito: el juego protagonizado y la práctica de hablar y narrar en la vida cotidiana. Dejamos para otra ocasión el desarrollo de estas ideas.

⁷ Es importante destacar que en una primera etapa evolutiva este juego solo es posible con un objeto físico como disparador. Es necesario avanzar en la complejidad cognitiva un nivel más (o varios más) para incorporar sujetos ficticios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron-Cohen, Simon, Alan Leslie & Uta Frith (1985). Does the Autistic Child Have a «Theory of Mind»? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bermúdez, José Luis (2003). *Thinking Without Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, Stein & Colwyn Trevarthen (2007). From Infant Intersubjectivity and Participant Movements to Simulation and Conversation in Cultural Common Sense. En Stein Bråten (ed.), *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy* (pp. 21-34). Amsterdam-Filadelfia: John Benjamin Publishing Company.
- Currie, Gregory (1998). Pretence, Pretending and Metarepresenting. *Mind and Language*, 13(1), 35-55.
- Davidson, Donald (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Oxford University Press.
- Español, Silvia (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: Machado.
- Gallagher, Shaun (2001). The Practice of Mind: Theory, Simulation or Practice? En Evan Thompson (ed.), *Between Ourselves. Second Person Issues in the Study of Consciousness* (pp. 83-108). Exeter: Imprint Academic.
- Gómez, Juan Carlos (1996). Non-human Primate Theories of (Non-human Primate) Minds: Some Issues Concerning the Origins of Mind-reading. En Peter Carruthers y Peter K. Smith (eds.), *Theories of Theories of Mind* (pp. 330-343). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, Juan Carlos (1998). Do Concepts of Intersubjectivity Apply to Non-human Primates? En Stein Bråten (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 245-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomila, Antoni (2002). La perspectiva de segunda persona de la atribución mental. *Azafea*, 4, 123-138.
- Hobson, R. Peter (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Hutto, Daniel (2008). *Folk Psychological Narratives. The Sociocultural Basis of Understanding Reasons*. Cambridge: The MIT Press.
- Jarrold, Chris, Peter Carruthers, Peter Smith & Jill Boucher (1994). Pretend Play: Is it Metarepresentational? *Mind and Language*, 9(4), 445-468.
- Leslie, Alan (1987). Pretence and Representation: The Origins of «Theory of Mind». *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, Alan (1994). Pretending and Believing: Issues in the Theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211-238.

- Malloch, Stephen & Colwyn Trevarthen (eds.) (2009). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Onishi, Kristine H. & Renée Baillargeon (2005). Do 15-month-old Infants Understand False Beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- McCune, Lorraine & Joanne Agayoff (2002). Pretending as Representation: A Developmental and Comparative View. En Robert W. Mitchell (ed.), *Pretending and Imagination in Animals and Children* (pp. 43-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, Jean (1977[1946]). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rivière, Ángel (1984). Acción e interacción en el origen del símbolo. En Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y Mario Carretero (comps.), *Psicología evolutiva*. Volumen II (pp. 145-174). Madrid: Alianza.
- Rivière, Ángel (2002). *Idea: inventario de espectro autista*. Madrid: Fundec.
- Rivière, Ángel (2003[1999]). Educación y modelos del desarrollo. En Mercedes Belinchón y otros. (comps.), *Ángel Rivière. Obras escogidas*. Volumen III (pp. 243-284). Madrid: Médica Panamericana.
- Rivière, Ángel (2003[2000]). Teoría de la mente y metarrepresentación. En Mercedes Belinchón y otros. (comps.), *Ángel Rivière. Obras escogidas*. Volumen I (pp. 191-231). Madrid: Médica Panamericana.
- Southgate, Victoria, Atsushi Senju & Gergely Csibra (2007). Action Anticipation through Attribution of False Belief by Two-year-olds. *Psychological Science*, 18(7), 587-592.
- Stern, Daniel (2010). *Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Trevarthen, Colwyn (1979). Communication and Cooperation in Early Infancy: A Description of Primary Intersubjectivity. En Margaret Bullowa (ed.), *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication* (pp. 321-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, Colwyn (1998). The Concept and Foundations of Infant Intersubjectivity. En Stein Bråten (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, Colwyn (2000). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from Human Psychobiology and Infant Communications. *Musicae Scientiæ* [número especial], 155-215.
- Trevarthen, Colwyn & Penelope Hubley (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding and Acts of Meaning in the First Year. En Andrew Lock (ed.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language* (pp. 183-229). Londres: Academic Press.

- Trevarthen, Colwyn & Vasudevi Reddy (2007). Consciousness in Infants. En Max Velmans y Susan Schneider (eds.), *The Blackwell Companion to Consciousness* (pp. 41-57). Cambridge: Blackwell Publishing.
- Wimmer, Heinz & Josef Perner (1983). Beliefs about Beliefs: Representation and the Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 103-128.